ISSN 2279-7505

formazione & insegnamento

European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno XXI • Numero 1 • 2023

Pubblicazione quadrimestrale

Inhabiting the World: Reflections on Quality of Life, Semiosis, and Transformations in Education

Abitare il Mondo: Riflessioni sulla Qualità della Vita, Semiosi e Trasformazioni nell'Educazione

edited by / a cura di
Andrea Mattia Marcelli

Authors / Autori:
Ulrike Stadler-Altmann, Francesca Anello, Alessandro Barca, Raffaella Biagioli, Valeria Biasi, Daniel Boccacci, Ilaria Bortolotti, Camilla Boschi, André Bresges, Agustí Canals, Michele Capalbo, Giusi Castellana, Daniele Coco, Anna Maria Colaci, Pietro Corazza, Antonella Cuppari, Davie Cino, Donna J. Dawkins, Orlando De Pietro, Conny De Vincenzo, Giovanna Del Gobbo, Paola Donatiello, Beatrice Doria, Farnaz Farahi Sarabi, Manuela Fabbri, Daniela Frison, Giovanni Ganino, Irene Gianeselli, Antonella Grilli, Valentina Grion, Federica Gualdaroni, Loredana La Vecchia, Vanessa Macchia, Stefania Maddalena, Andrea Mattia Marcelli, Riccarda Michelotti, Chiara Carla Montà, Nicola Nasi, Salvatore Nizzolino, Stefano Oliviero, Silvia Paramatti, Alberto Parola, Alessandra Piccoli, Veronica Riccardi, Roberta Rosa, Stefano Scarpa, Elena Zambianchi, Nadia Sansone, Susanne Schumacher, Alice Stivanin, Cristina Stringer, Francesco Tafuri, Concetta Tino, Stefania Torri, Manuela Valentini, Chiara Dalledonne Vandini, Cristina Zaggia, Tamara Zappaterra.

formazione & insegnamento

Codice ISSN 2279-7505 (on line)

Peer reviewed **Open Access Journal**. Ranked "A" in the Scientific Subject Fields "11/D1" and "11/D2" (Education, History of Education; Didactics, Special Needs Education, and Education Research) by the Italian National Agency for the Evaluation of the University and Research systems (ANVUR).

Formazione & insegnamento adopts **double-blind peer review** to ensure the quality of its published articles.

The journal is committed to fair research practices and full abidance of the European standards for research and publication ethics. See the **Ethical statement** for further information.

Journal website: https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/

The journal is promoted by SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) and, since 2019, by SIEMeS (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva).

FOUNDER: UMBERTO MARGIOTTA† (Università Ca' Foscari, Venezia).
EDITOR-IN-CHIEF: RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).
ASSOCIATE EDITOR (issues on "Sports and Motor Learning"): MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna).
EXECUTIVE EDITOR: Andrea Mattia Marcelli (Università Niccolò Cusano, Roma).
EDITORIAL ASSISTANTS: Monica Banzato (Università Ca' Foscari di Venezia), Roberto Coppola (Università Kore di Enna), Yolanda Estrada Ramos (Universidad de San Carlos de Guatemala), Giancarlo Gola (SUPSI – Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), Federica Gualdaroni (Università Niccolò Cusano, Roma), Giorgio Poletti (Università di Ferrara), Sara Schembri (Università Kore di Enna).

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIREF): Fabrizia Abbate (Università degli Studi del Molise), Yenny Aguilera (Universidad Católica de Asunción, Paraguay), Giuditta Alessandrini (Università Mercatorum), Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Jean Marie Barbier (CNAM, Paris), Paul Benedict (University of Ohio), Mirca Benetton (Università degli Studi di Padova), Sara Bornatici (Università di Brescia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Gabriella Calvano (Università Aldo Moro di Bari), Gustavo Daniel Constantino (CIAFIC, Argentina), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano-Bozen), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Yrjö Engeström (University of Helsinki), Louis H. Falk (ICELP, Jerusalem), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Jussi Hanska (University of Tampere), Jarkko Hautamaki (University of Helsinki), Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), Anu Kajama (University of Helsinki), Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki), Paula Kyro (University of Aalto, Helsinki), Jaana Seikkula Leino (University of Turku), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università degli Studi di Firenze), Francesco Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano-Bozen), Paolina Mulè (Università degli Studi di Catania), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila), Giorgio Olimpo (CNR Centro Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche), Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma, UNINT), Sami Pavola (University of Helsinki), Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David), Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David), Thomas Pilz (University of Köln), Luke Pittaway (University of Ohio), John Polesel (University of Melbourne), Juliana E. Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya), Antti Rajala (University of Helsinki), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce), Vincenzo Salerno (IUSVE - Istituti Universitari Salesiani di Venezia), Stefano Salmeri (Università Kore di Enna), Annalisa Sannino (University of Tampere), Marcello Tempesta (Università del Salento), Marianne Teräs (University of Stockholm), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari, Venezia), Annalisa Toivianen (University of Tampere), David Tzuriel (Bar Hillal University), Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Jakko Virkkunen (University of Helsinki).

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIEMeS): Francesco Casolo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Daniele Coco (Università Roma Tre), Manuela del Castillo (University of Cordoba, Spain), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Monika Fikus (Freie Universität Bozen), Francesco Fischetti (Università di Bari), Lind Hwaion Chung (University of Murcia, Spain), Teresa Iona (Università di Catanzaro), Riccardo Izzo (Università di Urbino), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Hans Peter (University of Augsburg), Salvatore Pignato (Università Kore di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università Kore di Enna), Patrizia Tortella (Università Kore di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino), Beate Weiland (Freie Universität Bozen).

Editore: Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8 • tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

APRILE 2023

COMITATO DI REFEREE

Coordinatrice: Prof.ssa Rita Minello, Università Niccolò Cusano, Roma

Esperti invitati per il 2022

Jenny Aguilera, Università Nazionale di Asunción, Paraguay
Giuditta Alessandrini, Università di Roma Tre
Marguerite Altet, Università di Nantes, Francia
Gloria Alvarez Cadavid, Pontificia Universidad de Colombia
Yves André, Università di Grenoble, Francia
David Apa, Università Niccolò Cusano, Roma
Paolo Emilio Balboni, Università Ca' Foscari, Venezia
Michele Baldassarre, Università di Bari
Monica Banzato, Università Ca' Foscari, Venezia
Jean-Marie Barbier, CNAM, Paris
Gianfranco Bartalotta, Università Roma Tre
Barbara Baschiera, University of Malta
Miguel Beas Miranda, Università de Granada
Isabella Belcari, The National Carlo Collodi Foundation, Collodi
Guido Benvenuto, Sapienza Università di Roma
Stefania Bocconi, ITD-CNR, Genova
Giovanni Bonaiuti, Università degli Studi di Firenze
Vincenzo Bonazza, Università Pegaso, Napoli
Guglielmo Borgia, Università Niccolò Cusano, Roma
Antonio Borgogni, Università degli Studi di Bergamo
Alessandro Bortolotti, Università degli Studi di Bologna
Luca Botturi, SUPSI-Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Manno, Svizzera
Emine Cakir, Faculty of Oriental Studies, University of Oxford, Oxford, United Kingdom
Mario Caligiuri, Università degli Studi della Calabria
Colin Calleja, L-Università ta'Malta
Liberato Camilleri, University of Malta
Cristiana Cardinali, Università Niccolò Cusano, Roma
Antonio Cartelli, Università degli Studi di Cassino
Francesco Casolo, Università Cattolica Milano
Andrea Ceciliani, Università di Bologna
Ferdinando Cereda, Università degli Studi di Milano "Sacro Cuore"
Kostantinos Christou, University of Cyprus, Nicosia
Marios Christoulakis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Lerida Cisotto, Università degli Studi di Padova
Dario Colella, Università degli Studi di Foggia
Gustavo Constantino, Pontificia Universidad Catolica, Buenos Aires, Argentina
Roberto Coppola, Università degli Studi di Enna
Felice Corona, Università degli Studi di Salerno
Sebastiano Costa, Università degli Studi di Messina
Antonella Criscenti, Università degli Studi di Catania
Giuseppe Cristofaro, Università degli Studi dell'Aquila
Anna Maria Curatola, Università degli Studi di Messina
Francesca Cuzzocrea, Università degli Studi di Messina
Marco Antonio D'Arcangeli, Università degli Studi dell'Aquila
Jean David, Università di Grenoble, Francia
Orlando De Pietro, Università della Calabria
Mina De Santis, Università di Perugia

Rosita De Luigi, Università di Macerata
Giuseppe De Simone, Università di Salerno
Teresa dello Monaco, The Mosaic Art & Sound, London, United Kingdom
Simone Di Gennaro, Università degli Studi di Cassino
Mario Di Mauro, Università Ca' Foscari, Venezia
Luciano Di Mele, UniNettuno, Roma
Davide di Palma, Università Napoli Partenophe
Alfredo Di Tore, Università degli Studi di Foggia
Rose-Mary Dore, Università Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasile
Gilda Esposito, Università degli Studi di Firenze
Michel Fabre, Università di Nantes, Francia
Filomena Faiella, Università di Salerno
Néstor Fernàndez Lamarra, Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina
Francesco Fischetti, Università di Bari
Italo Fiorin, Università LUMSA, Roma
Gordon Fisher, Università di Harvard, USA
Mariane Frenay, Università Cattolica di Lovanio
Paolo Frignani, Università degli Studi di Ferrara
Ruxandra Folostina, University of Bucharest, Romania
Valeriu Frunzaru, University of Bucharest, Romania
Olga Galatanu, Università di Nantes
Luciano Galliani, Università degli Studi di Padova
Emma Gasperi, Università degli Studi di Padova
Chiara Gemma, Università degli Studi di Bari
Rita Gentile Margiotta, Fondazione Umberto Margiotta
Carlo Giovannella, Università degli Studi di Tor Vergata
Filippo Gomez Paloma, Università di Salerno
Erika González Garcia, Università de Granada
Giuseppe Grendene, Università degli Studi di Verona
Pascal Guibert, Università di Nantes, Francia
Emilio Gutiérrez Rodrìguez, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay
Axinja Hachfeld, Università di Costanza
Raluca Icleanu, SREP-Romanian Society for Lifelong Learning, Bucharest, Romania
Pietro Luigi Invernizzi, Università degli Studi di Milano
Andreyanna Ivanchenko, M. P. Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv
Riccardo Izzo, Università degli Studi di Urbino
Ausra Januliene, University of Vilnius, Lituania
Maria Jodlowiec, University of Krakow, Poland
Monika Kovacs, University of Budapest
Alessandra La Marca, Università degli Studi di Palermo
Loredana La Vecchia, Università degli Studi di Ferrara
Edilza Laray de Jesus, Universidade do Amazonas, Manaus, Brasile
Pierpaolo Limone, Università degli Studi di Foggia
Elena Luppi, Università degli Studi di Bologna
Carmelo Majorana, Università degli Studi di Padova
Pietro Mango, Università degli Studi di Foggia
Iulia Mardare, University of Bucharest, Romania
Massimo Margottini, Università di Roma Tre
Sandrine Marvilliers, Université de La Réunion, Saint-Denis
Daniele Masala, Università di Cassino
Filomena Mazzeo – Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Marxiano Melotti Università Niccolò Cusano, Roma
Vittorio Midoro, ITD-CNR, Genova

Giuseppe Milan, Università degli Studi di Padova
Luigina Mortari, Università degli Studi di Verona
Nektarios Moumoutzis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Anna Maria Murdaca, Università degli Studi di Messina
Marinella Muscarà, Università di Enna “Kore”
Alessandra Natalini, Sapienza Università di Roma
Salvatore Nizzolino, Sapienza Università di Roma
Giorgio Olimpo, ITD-CNR, Genova
John Gregory Olley, University of North Carolina at Chapel Hill
Patrizia Oliva, Università degli Studi di Messina
Diana Olivieri, Università Niccolò Cusano, Roma
Elisa Palomba, Università del Salento
Carmen Maria Pandini, Unisul, Florianopolis, Brasile
Davide Parmigiani, Università di Genova
Giovanni Pasquali, University of Manchester
Loredana Perla, Università degli Studi di Bari
Paolo Perticari, Università di Bergamo
Karl Hans Peterlini, Università di Klagenfurt
Corrado Petrucco, Università degli Studi di Padova
Claudio Pignalberi, Università degli Studi Roma Tre
Salvatore Pignato, Università degli Studi di Enna
Renato Pisanti, Università Niccolò Cusano, Roma
Franco Pistono, Università Niccolò Cusano, Roma
Agostino Portera, Università degli Studi di Verona
Andreas Pitsiladis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Edi Puka, Università Europea di Tirana
Mario Quaranta, Università degli Studi di Padova
Isabella Rega, University of Italian Switzerland, Lugano, Svizzera
Manuela Repetto, ITD-CNR, Genova
Josélia Mafalda Ribeiro Fonseca, Universidade dos Açores
Leonardo Rigoni, Istituto Universitario Salesiano di Venezia
Vincenzo Salerno, IUSVE - Istituti Universitari Salesiani di Venezia
Stefano Salmeri, Università Kore di Enna
Annalisa Sannino, University of Tampere
Alessandro Sanzo, Università degli Studi Roma Tre
Anna Rita Sartori, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasile
Georges Sawadogo, Università di Koudougou, Burkina Faso
Stefano Scarpa, Università di Foggia
Raffaele Scurati, Università degli Studi di Milano
Raffaella Semeraro, Università degli Studi di Padova
Valentina Sharlanova, Trakia University, Stara Zagora
Francisco Sousa, Universidade dos Açores
Oscar Parra Trepowsky, Universidad Catòlica Nuestra Sra. De Asunciòn, Asunción, Paraguay
Domenico Tafuri, Università Napoli Partenophe
Elena Tanti Burlò, University of Malta
Marcello Tempesta, Università del Salento
Marianne Teräs, University of Stockholm
Fiorino Tessaro, Università Ca' Foscari, Venezia
Annalisa Toivianen, University of Tampere
Elisa Tona, Università Niccolò Cusano, Roma
Artemis Torres Valenzuela, University of Mexico City
Paolo Torresan, Santa Monica College, CA
David Tzuriel, Bar Hillal University
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi dell’Aquila

Alain Vergnioux, Università di Caen, Francia
Renata Viganò, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Jakko Virkkunen, University of Helsinki
Beate Weyland, Università degli Studi di Bolzano
Friedrich Wittib, Pädagogische Hochschule des Bundes Tirol, Innsbruck, Austria
Elena Zambianchi, Università Giustino Fortunato, Benevento

Ringraziamenti

Il Direttore responsabile e il Comitato scientifico della rivista Formazione & Insegnamento esprimono un sentito ringraziamento ai referees anonimi che hanno permesso di migliorare sensibilmente la qualità dei contributi presentati nella rivista.

CONTENTS / INDICE

EDITORIAL / EDITORIALE

1 **Andrea Mattia Marcelli**
Inhabiting the World: Reflections on Quality of Life, Semiosis, and Transformations in Education / Abitare il Mondo: Riflessioni sulla Qualità della Vita, Semiosi e Trasformazioni nell'Educazione

INHABITING THE WORLD / ABITARE IL MONDO

3 **Daniel Boccacci**
The Earth by the Book: Anthropocentric and Productivistic Sustainability in School Texts / Una Terra da manuale: Sostenibilità antropocentrica e produttivistica nei libri di testo scolastici

11 **Davide Cino, Chiara Dalledonne Vandini**
The Social Construction of Fatherhood Online: A Pedagogical Analysis on Contemporary Paternal Narratives / La Costruzione Sociale della Paternità Online: Un'Analisi Pedagogica delle Narrazioni Paterne Contemporanee

20 **Chiara Carla Montà**
'Children's participation is…': Using metaphors to explore lived meanings / 'La partecipazione è…': L'utilizzo della metafora per esplorare i significati vissuti

QUALITY OF LIFE / QUALITÀ DELLA VITA

28 **Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo**
The Comprehensive Questionnaire on the School Climate (QCCS): Adaptation and validation on the Italian sample / Il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS): Adattamento e validazione sul campione italiano

38 **Camilla Boschi**
Self-Narration to the Other in Educational Practice / La narrazione del sé all'Altro nella prassi educativa

45 **Nicola Nasi**
Children's social organization and peer socializing practices in the classroom: a study on the peer group in contemporary heterogeneous schools / Organizzazione sociale e pratiche di socializzazione tra bambini e bambine a scuola: uno studio sul gruppo dei pari nei contesti eterogenei

55 **Stefano Scarpa, Elena Zambianchi**
Empathy and intersubjectivity as foundation of educational relationship in the vision of Edith Stein / Empatia e intersoggettività a fondamento della relazione educativa nella visione di Edith Stein

SEMIOSIS / SEMIOSI

62 **Francesca Anello**
Teacher's Verbal Communication in the Use of Reciprocal Teaching for Reading Comprehension: An Exploratory Study / La comunicazione verbale dell'insegnante nell'uso del Reciprocal Teaching per la comprensione in lettura: Uno studio esplorativo

71 **Pietro Corazza**
Educating to free software, with free software. For a democratic and emancipatory education / Educare al software libero, con il software libero. Per un'educazione democratica ed emancipatrice

81 **Farnaz Farahi Sarabi**
Family education in educational services: the use of images to establish generative communication / L'educazione familiare nei servizi educativi: l'utilizzo delle immagini per instaurare una comunicazione generativa

88 **Susanne Schumacher, Ulrike Stadler-Altmann**
Elaboration of thoughts whilst translating text-based signs with graphic symbols. A study on reflection competences of pedagogical professionals in primary education sector / Elaborazione di pensiero mentre si trasformando segni testuali con simboli grafici. Uno studio sulle competenze di riflessione dei professionisti della pedagogia nel settore della formazione primaria

TRANSFORMATIONS / TRASFORMAZIONI

97 **Alessandro Barca**
Does the metamorphosis of the book correspond to a metamorphosis of the young reader who is always connected? Crossmedia narratives and the effects on child literacy / Alla metamorfosi del libro corrisponde una metamorfosi del giovane lettore always connected? Le narrazioni crossmediali e gli effetti nella literacy infantile

104 **Antonella Cuppari**
Doing transformative research in the social field during the age of great uncertainties: A cooperative approach / Fare ricerca trasformativa nel sociale nell'era delle grandi incertezze: una proposta cooperativa

112 **Stefania Maddalena**
Pedagogical hybridActions between interculturality, self-narrative and resilience / IbridAzioni pedagogiche tra interculturalità, narrazione di sé e resilienza

122 **Alberto Parola**
Participatory Research as a Third Space / La ricerca partecipativa come terzo spazio

HIGHER EDUCATION / ALTA FORMAZIONE

132 **Giovanni Ganino, Loredana La Vecchia, Tamara Zappaterra**
Experience-based activities in a blended model Master's degree / Attività basate sull'esperienza in un Corso di Laurea magistrale blended

141 **Irene Gianeselli**
Cinema and film analysis as educational system for active learning in today's social and cultural crisis: take a lesson from Vittorio De Sica, the master of Neorealism / Il cinema e l'analisi del film come dispositivi per la didattica universitaria e la formazione nella crisi sociale e culturale contemporanea: a lezione di Neorealismo da Vittorio De Sica

LEARNING / IMPARARE

149 **Orlando De Pietro, Michele Capalbo**
School and lifelong guidance: a sample survey in Calabria / Scuola e Orientamento Permanente: un'indagine campionaria in Calabria

155 **Vanessa Macchia, Stefania Torri**
Early childhood education and care 0-6: the state of the art of the national and international regulatory framework from an inclusive perspective / Educazione e cura della prima infanzia 0-6: Lo stato dell'arte della cornice legislativa nazionale e internazionale da una prospettiva inclusiva

165 **Roberta Rosa, Francesco Tafuri**
Embodied-Centred Education and LifeComp Development at School / Didattica *Embodied Centred* e sviluppo delle *LifeComp* nella Scuola

172 **Alessandra Piccoli, Riccarda Michelotti**
Education for cooperation and active citizenship through an experience of school-work alternation: an example from the province of Trento / Educare alla cooperazione e alla cittadinanza attiva attraverso un'esperienza di alternanza scuola-lavoro: un esempio in provincia di Trento

182 **Cristina Stringher**
Learning to learn in preschool. Principles for a framework concerning preschool teacher empowerment / Apprendere ad apprendere nella scuola dell'infanzia. Principi per un quadro teorico sull'empowerment dei docenti

193 **Concetta Tino, Alice Stivanin**
The portfolio of competencies, a tool to support learning and self-assessment processes: Opinions of students and teachers in a Vocational Training Centre / Il portfolio delle competenze, uno strumento a supporto dei processi di apprendimento e di autovalutazione: Opinioni di studenti e docenti in un Centro di Formazione Professionale

TEACHING / INSEGNARE

202 **Raffaella Biagioli, Antonella Grilli, Stefano Oliviero**
The integrated internship of future teachers: From direct experimental activity (TDDI) to digital skills in indirect pathways (TIDI) / Il tirocinio integrato dei futuri maestri: Dall'esperienza sperimentale diretta (TDDI) alle competenze digitali nei percorsi indiretti (TIDI)

210 **Daniela Frison, Giovanna Del Gobbo, André Bresges, Donna J. Dawkins**
Second-Career Teachers: first reflections on non-traditional pathways toward the teaching profession / Second-Career Teachers: prime riflessioni su percorsi non tradizionali di professionalizzazione degli insegnanti di scuola secondaria

219 **Salvatore Nizzolino, Agustí Canals**
Why Teachers should consider User Experience within Learning Management Systems: A Community of Inquiry approach during COVID-19 containment measures / Perché i docenti dovrebbero considerare l'Esperienza Utente all'interno dei Sistemi di Gestione dell'Apprendimento: Un approccio basato sulla *Community of Inquiry* durante le restrizioni per il contenimento del COVID-19

231 **Silvia Paramatti, Cristina Zaggia, Beatrice Doria, Valentina Grion**
Teachers' assessment practice during distance education: analysis of the data on online learning experiences in middle schools in the Veneto Region / La pratica valutativa degli insegnanti durante la DaD: analisi dei dati sulle esperienze di didattica a distanza nella scuola secondaria di primo grado della Regione Veneto

239 **Nadia Sansone, Manuela Fabbri, Ilaria Bortolotti**
Reflective practices in teacher education for and through technologies / Pratiche riflessive nella formazione degli insegnanti per e attraverso le tecnologie

HISTORY OF EDUCATION / STORIA DELL'EDUCAZIONE

247 **Anna Maria Colaci**
'Things of science': Scientific materials and tools for teaching at the Costa Technical Institute in Lecce at the end of the 19th century / 'Cose di scienza': Materiali scientifici e strumenti per la didattica dell'Istituto Tecnico Costa di Lecce alla fine del XIX secolo

255 **Federica Gualdaroni, Andrea Mattia Marcelli**
Putte di Coro and Venetian Talented Education in the Late 17th and Early 18th Centuries / Le *Putte di Coro* e la formazione veneziana dei talenti nel tardo XVII e primo XVIII secolo

CORPOREALITY / CORPOREITÀ

267 **Daniele Coco, Veronica Riccardi**
Mind, heart, hand in motor play: Integral education in action / Mente, cuore, mano nel gioco motorio: Educazione integrale in azione

274 **Manuela Valentini, Paola Donatiello**
Culture of difference and diversity through corporeality / Cultura della differenza e della diversità attraverso la corporeità

Inhabiting the World: Reflections on Quality of Life, Semiosis, and Transformations in Education
Abitare il Mondo: Riflessioni sulla Qualità della Vita, Semiosi e Trasformazioni nell'Educazione

Andrea Mattia Marcelli
Università degli Studi Niccolò Cusano – andrea.marcelli@unicusano.it
https://orcid.org/0000-0002-9297-4536

OPEN ACCESS

Citation: Marcelli, A.M. (2023). Inhabiting the World: Reflections on Quality of Life, Semiosis, and Transformations in Education. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 1-2. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_01

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_01

Received: April 10, 2023 • **Accepted**: April 15, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Siamo lieti di presentarvi il nuovo numero della nostra rivista scientifica dedicata alle scienze dell'educazione e della formazione. In questo numero, esploreremo un ampio spettro di tematiche che abbracciano l'essenza stessa dell'educazione e le sue molteplici sfaccettature nel mondo contemporaneo. In particolare, vi sono alcune delle sfide esistenziali che richiedono una riflessione e un'azione nel campo dell'educazione, come il ruolo della paternità, l'innovazione tecnologica, l'inclusione sociale, la transizione ecologica e la globalizzazione.

Per tale motivo, il tema centrale che unisce gli articoli di questa edizione è l'idea di "abitare il mondo". L'educazione non è più confinata alle aule scolastiche, ma si estende oltre i confini tradizionali, coinvolgendo l'intero ambiente in cui viviamo. Esamineremo come la qualità della vita sia profondamente intrecciata con l'educazione e come questa interazione possa contribuire a trasformare la nostra società. Come sosteneva Hannah Arendt:

> «Nell'educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di sé stessi, se li amiamo tanto da non strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d'imprevedibile per noi: e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti» (Arendt, 2001, p. 244).

Ci sembra che questa citazione racchiuda il significato profondo dell'educazione come forza trasformativa nella società: Arendt sosteneva che l'educazione va oltre la semplice trasmissione di conoscenze e competenze; è un processo che modella il nostro rapporto con il mondo e il nostro ruolo in esso. L'educazione ci offre l'opportunità di impegnarci in modo critico con ciò che ci circonda, comprendere questioni complesse e sviluppare un senso di responsabilità morale e civica. La decisione di assumersi la responsabilità del mondo richiede perciò un amore autentico e una preoccupazione nei suoi confronti. Questo amore non è un sentimento passivo, ma un impegno attivo per affrontare le sfide e i problemi che ci troviamo di fronte. L'educazione svolge un ruolo cruciale nel coltivare questo amore, nutrendo una profonda comprensione dell'interconnes-

sione delle nostre vite e del mondo che ci circonda. Incoraggiando il pensiero critico, il dialogo e l'esplorazione di prospettive diverse, l'educazione dota gli individui degli strumenti necessari per diventare partecipanti attivi nella definizione del mondo. Ci fornisce le conoscenze, le competenze e i valori necessari per affrontare questioni pressanti come l'ineguaglianza sociale, la sostenibilità ambientale e i conflitti globali. Per questo l'educazione richiede un passaggio da un focus ristretto sull'ottenimento di risultati individuali a una visione più ampia che comprenda il benessere dell'intero mondo: si tratta di riconoscere la nostra umanità condivisa e la responsabilità collettiva che abbiamo l'uno verso l'altro e verso il pianeta. L'educazione ha il potenziale per infondere empatia, compassione e un senso di giustizia, fornendo alle persone gli strumenti necessari per contribuire in modo positivo alla società e lavorare verso un futuro più inclusivo e sostenibile.

Un altro aspetto fondamentale che esploreremo è la "semiosi", ossia il processo di produzione e interpretazione dei segni e dei significati nel contesto educativo. Attraverso una riflessione critica sulla semiosi, cercheremo di comprendere come i simboli, le rappresentazioni e i linguaggi influenzino il processo di apprendimento e insegnamento. Attraverso una riflessione critica sulla semiosi, possiamo approfondire la comprensione di come i segni e i significati vengono costruiti e negoziati nel contesto educativo, come pure esplorare come i simboli, le rappresentazioni e i linguaggi influenzino la nostra percezione, la nostra comprensione delle dinamiche culturali e sociali e la nostra interazione con il mondo circostante. Sotto questo punto di vista, i contributi presenti forniscono spunti interessanti per sviluppare pratiche pedagogiche più efficaci e sollevano domande sul ruolo dei segni nella comunicazione e nell'apprendimento, sulla diversità dei modi di interpretare i significati, sull'inclusione di diverse prospettive culturali nella didattica e delle sue interazioni col mondo circostante.

A seguire, esploreremo le "trasformazioni" che caratterizzano il campo dell'educazione. In un mondo in costante evoluzione, è fondamentale adattarsi e innovare. Le trasformazioni educative rappresentano, in particolare, cambiamenti significativi e profondi che si verificano nel modo in cui viene concepita, organizzata e praticata l'educazione. Queste trasformazioni riflettono la necessità di adattarsi ai nuovi contesti sociali, culturali, economici e tecnologici, nonché di affrontare le sfide emergenti che influenzano il processo educativo. Nello specifico di questo numero, si riflette sulle metamorfosi dei giovani lettori, come pure sulla ricerca cooperativa e partecipativa, come fattori trasformativo determinante per fornire una visione proattiva di un futuro educativo sostenibile.

Un segmento cruciale dell'educazione è l'"alta formazione". Ci concentreremo su come la formazione avanzata e specializzata contribuisca a sviluppare le competenze necessarie per affrontare le sfide complesse del mondo contemporaneo: in un contesto in continua evoluzione, in cui le richieste e le esigenze sono sempre più complesse, l'alta formazione gioca un ruolo fondamentale nel preparare gli individui a essere professionisti altamente qualificati e adattabili. Attraverso i contributi presentati esploreremo alcune esperienze-modello di alta formazione e considereremo il loro impatto sulla pratica educativa.

Altre sezioni sono dedicate alle dinamiche e ai problemi dell'apprendimento e dell'insegnamento, ovvero dei pilastri fondamentali dell'educazione, tanto sul piano contemporaneo, quanto con uno sguardo storico, nella convinzione che, proprio analizzando il passato, siamo in grado di acquisire una prospettiva critica e contestualizzata sulle attuali teorie e pratiche dell'educazione. Anche questo spazio offre un'opportunità preziosa per esplorare e discutere le sfide, le tendenze e le innovazioni legate alla teoresi e alla pratica educativa. Approfondiremo alcune diverse modalità di apprendimento, inclusi approcci innovativi e tecnologie digitali, e esamineremo le strategie efficaci di insegnamento che favoriscono la partecipazione attiva degli studenti e la loro crescita. La "corporeità" gioca un ruolo significativo nell'esperienza educativa. Analizzeremo come l'incorporazione del movimento, dell'espressione artistica e delle pratiche corporee possa arricchire l'apprendimento e promuovere il benessere degli individui.

Presentiamo pertanto queste sezioni della rivista come una piattaforma per esplorare le sfide, le tendenze e le innovazioni nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento, come un punto focale per affrontare in modo critico e approfondito le questioni chiave che influenzano l'efficacia dell'educazione. Si tratta di uno spazio utile come punto di riferimento per ricercatori e educatori, ai quali fornisce idee, ispirazioni e risorse per migliorare la pratica e contribuire all'evoluzione dell'educazione nel contesto attuale.

Siamo entusiasti di condividere con voi queste preziose riflessioni e ricerche nel campo delle scienze dell'educazione. Ci auguriamo che questo numero vi ispiri, sollevi domande e stimoli nuove prospettive sulla nostra missione comune: promuovere un'educazione di qualità che possa plasmare il nostro mondo in modi significativi. Come osservava Umberto Margiotta:

> «Se l'educazione si dà ormai, nella epifania della mutazione antropologica odierna, non come complemento della vita, ma piuttosto con il formarsi della vita stessa, insomma come sua struttura originaria, allora accompagnare l'educazione nel suo divenire umano, troppo umano, significa cogliere le forme originarie del darsi dell'educazione, ovvero declinarne l'intreccio coevolutivo delle dimensioni fondamentali della vita stessa» (Margiotta, 2017, p. 13).

Riferimenti bibliografici

Arendt, H. (2001). *L'immagine dell'inferno: Scritti sul totalitarismo*. Roma: Editori Riuniti.

Margiotta, U. (2017). Editoriale. *Formazione e insegnamento, 15*(1), 13 – 17. https://doi.org/107346/-fei-XV-01-17_01

The Earth by the Book: Anthropocentric and Productivistic Sustainability in School Texts

Una Terra da manuale: Sostenibilità antropocentrica e produttivistica nei libri di testo scolastici

Daniel Boccacci
Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada – boccacci@correo.ugr.es
https://orcid.org/0000-0002-6509-7865

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The article explores the categories of sustainable development and on the environment, present in four school textbooks, published between 2015 and 2022 and inspired by the *2030 Agenda*, which have a great national diffusion in teaching geography. The analysis, which follows Michel Foucault's theory of discourse, highlights a compartmentalized language that delimits the idea of the Earth, corroborating an anthropocentric domination concern. This basic reasoning implicitly pushes to value the need for human performances whether it involves the environmental protection or the productivism. The suppression of the Earth's potential as "otherness" and the enhancement of the fully performing human subject can open up favourably to the functionalist-entrepreneurial domain of learning and strongly attenuate the ethical-relational educational development on which the democratic life is based.

L'articolo esplora le categorie di sviluppo sostenibile e ambiente, presenti in quattro manuali scolastici, che, pubblicati tra il 2015 e il 2022 e ispirati all'Agenda 2030, hanno grande diffusione nazionale per l'insegnamento della geografia. L'analisi, che segue la teoria del discorso di Michel Foucault, evidenzia un linguaggio compartimentalizzato che delimita l'idea di Terra, corroborando una preoccupazione di dominio di tipo antropocentrica. Questa logica spinge implicitamente a valorizzare la necessità di performance umane sia che si tratti di tutela ambientale che di produttivismo. La soppressione delle potenzialità della Terra come "alterità" e la valorizzazione del soggetto umano tutto performante possono aprirsi favorevolmente al dominio funzionalistico-imprenditoriale dell'apprendimento, viceversa attenuano fortemente lo sviluppo educativo di tipo etico-relazionale su cui si fonda la vita democratica.

KEYWORDS
Sustainable development, Foucault, Agenda 2030, Anthropocentrism, Productivistic performance
Sviluppo Sostenibile, Foucault, Discorso, Agenda 2030, Antropocentrismo, Performance produttivistica

Citation: Boccacci, D. (2023). The Earth by the Book: Anthropocentric and Productivistic Sustainability in School Texts. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 3-10. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_02

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_02

Received: January 3, 2023 • **Accepted**: March 19, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Le istituzioni internazionali promuovono il linguaggio ecologico, onnipresente nei pensieri e pratiche della vita quotidiana, nei media e nella ricerca. Il concetto di sostenibilità, coniato alla fine degli anni Ottanta del XX secolo (Redclift, 1987), è una delle colonne portanti del discorso *green* ed è ormai imprescindibile per pensare al futuro sviluppo globale. Per questo ha immensa fortuna l'espressione di sviluppo sostenibile. Lo testimonia *L'Agenda 2030*. Il documento, sottoscritto il 25 settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU, è il programma più ambizioso a livello mondiale dell'alleanza tra sostenibilità e sviluppo, con 17 obiettivi generali (*Sustainable Development Goals*) e 169 traguardi, che i paesi intendono raggiungere entro il 2030 per garantire la sopravvivenza e il benessere dei popoli sulla Terra (United Nations, 2022). Anche l'OCSE (OECD, 2016) e l'UE (2019) hanno assunto la centralità dello sviluppo sostenibile, richiamando esplicitamente l'agenda dell'ONU (European Commission, 2019).

In linea con questi riferimenti internazionali la politica nazionale ha promosso numerosi provvedimenti, di cui quello sistematico del *Piano nazionale di ripresa e resilienza e transizione ecologica* (Governo Italiano, 2021).

Le agende governative internazionali e nazionali ripongono un ruolo strategico all'educazione per formare una cittadinanza futura ispirata alla sostenibilità e la scuola, in quanto istituzione di trasformazione sociale, è collocata al centro di questi progetti. Questa direzione della politica è accompagnata da un filone di ricerca, già consistente, che individua nella formazione degli insegnanti la chiave di volta per l'educazione sostenibile (Green et al., 2016; Collazo-Expósito & Geli De Ciurana, 2022).

Tuttavia, la logica di questo ragionamento deve fare i conti con la complessità del nesso educazione-sostenibilità.

Da una parte c'è bisogno di mantenere sempre alta la coscienza epistemologica e certamente non giova l'urgenza con la quale sono posti i problemi ambientali (catastrofi, sconvolgimenti climatici, esaurimento delle risorse, ecc.). Detto con parole diverse, bisogna sempre interrogare quali idee di fondo costruiscono il significato di sostenibilità e quindi porlo in relazione all'idea di natura, di uomo, di diritti e di società.

Dall'altra parte non bisogna ignorare che il linguaggio dell'educazione si forma nell'intreccio dinamico tra teorie, attori, media, organizzazioni e pratiche. Infatti, non funziona come un trasferimento materiale: la sostenibilità-oggetto, forgiato nelle istituzioni, verrebbe trasferito dagli esperti agli insegnanti, che a loro volta lo porterebbero agli alunni. Una parte centrale di questa complessità tra insegnanti, educandi, idee e prassi è rappresentata dal linguaggio del libro di testo, non solo *medium* per eccellenza nell'educazione moderna, ma tuttora grande potenziale strutturante che si interpone tra contenuti e orientamento delle norme curricolari ufficiali. Il libro di testo è tecnologia estremamente vincolante nel lavoro quotidiano degli insegnanti e un dispositivo che interagisce con le attese e i mandati della società.

Attraverso la prospettiva della teoria del discorso, ispirata all'idea performativa di linguaggio di Michel Foucault, il lavoro intende esplorare la rappresentazione della Terra che emerge in principi incentrati sullo sviluppo sostenibile, espressi in quattro libri di testo di geografia della scuola secondaria di primo grado, pubblicati per le importanti case editrici Zanichelli e Rizzoli-Fabbri tra il 2015 e il 2022 (Tondelli, 2015; 2020; Iarrera & Pilotti, 2021; Biggio, 2022).

La geografia, la cui parola deriva dalla lingua greca γεωγραφία (composta da cioè "terra" e da -*γραφία* ossia "descrizione") e poi dal latino *geographĭa*, campo storicamente centrato sulla scrittura e rappresentazione esplicita della Terra, è disciplina di ricerca e d'insegnamento particolarmente esplicita per esplorare l'attuale linguaggio ecologico nella scuola.

I manuali presi in considerazione hanno articolato il discorso sulla Terra dichiaratamente sulla base dei 17 *Obiettivi per lo Sviluppo* dell'Agenda 2030 (Tondelli, 2020; Iarrera & Pilotti, 2021; Biggio, 2022).

Queste mete si articolano su un insieme di questioni importanti tra cui: la lotta alla povertà, l'eliminazione della fame e il contrasto al cambiamento climatico. L'agenda sottolinea la strategia di tipo globale: nessun individuo o paese deve essere escluso, così come nessun aspetto disciplinare (United Nations, 2022).

La lettura dei testi è stata sistematica, ma l'analisi si concentra su questo aspetto di complessità auspicato dall'Agenda 2030. Lo studio non intende mettere in discussione né onestà intellettuale né ricchezza, accuratezza e leggibilità delle rappresentazioni della realtà. I testi approfondiscono numerosissimi fenomeni, fatti e temi geografici, molti dei quali altamente complessi, con grande chiarezza ed intensità educativa. Viceversa, il lavoro sottopone a critica le logiche storico-linguistiche generatrici e strutturanti il modello di fondo della conoscenza sociale, che può anche trascendere le intenzioni degli specifici autori.

Quali qualità epistemologiche emergono dalla lettura di questi libri di testo di grande diffusione nazionale? Sulla Natura esprimono caratteri paradigmatici aperti e dialettici a un orientamento educativo trasformativo? E di che tipo: solidale oppure concorrenziale, olistico o funzionalistico economico?

2. Trasformazione e linguaggio

Gli *Obiettivi di sviluppo sostenibile* dell'ONU incorporano un'ampia ed eterogenea gamma di aree tematiche (ecologiche, educative, produttive, tecnologiche, sociali), che dovrebbe orientare le comunità internazionali nei prossimi anni. Non mancano critiche sulla possibilità di conciliare dimensioni e obiettivi così numerosi e diversi, se non opposti, come, ad esempio, tra la crescita di produzione e la sostenibilità (French & Kotzé, 2018). Proprio per questo un'agenda multilivello, che auspica una grande trasformazione della società, è impensabile senza una forma di paradigma che approfondisca relazioni di fondo tra diverse pratiche governative, azioni di vita, obiettivi e discipline del sapere.

In campo educativo anche le attuali *Indicazioni Nazionali per il curricolo* della scuola dell'infanzia e

dell'obbligo, promulgate nel 2012, aprono la stessa questione epistemologica delle relazioni tra più livelli di conoscenze e pratiche. Nel documento, in particolare, la proposta centrale della cittadinanza planetaria, accanto a quella personalistica e delle competenze, attiva impegni necessariamente multidimensionali. Questa esplicita indicazione cosmopolita è coerente con il pensiero di Mauro Ceruti, filosofo e membro della commissione che ha approntato le *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012).

L'epistemologia di Ceruti è ispirata all'ecologia planetaria di Edgar Morin, che, come altre teorie filosofiche contemporanee (come le politiche della natura di Bruno Latour, la Biogea di Michel Serres, l'autopoiesi dei biologi cileni Humberto Maturana e Francisco Varela), incentiva una *svolta paradigmatica* del pensiero. Questa trasformazione cognitiva radicale è caratterizzata da *relazionalità sistemica* e comporta: costruire una stretta alleanza tra uomo e natura; promuovere una critica all'antropocentrismo che giustifica scopi e domini egoistici dell'uomo; celebrare l'unità dei saperi; ricercare interpretazioni aperte, complesse e solidali dei sistemi etici e di conoscenza (Maturana & Varela, 1987; Latour, 1999; Morin, 2005; Ceruti, 2009; Serres, 2016).

I recenti studi ispirati a queste teorie relazionali sottolineano l'ineludibile realtà di interconnessioni tra livelli culturali, economici, ambientali e sociali, relazioni talmente intensificate e rapidamente estese da non consentire più deroghe a ciascun attore del mondo sul proprio stile di vita e di conoscenza. Queste ricerche evidenziano anche come gli sconvolgimenti climatici degli ultimi tempi e gli anni di pandemia abbiano mostrato l'inadeguatezza degli apprendimenti e comportamenti tradizionali, mostrando fragilità, limiti e rischi di una razionalità unidirezionale, basata sul senso di superiorità dell'uomo e di un'etica dello sviluppo, fondamentalmente insensibile al tema dell'"altro", interculturale, intergenerazionale, ecologico (Gramigna, 2012; Estrada Ramos, 2021).

Già da tempo il paradigma relazionale è entrato in diverse discipline di ricerca, sconvolgendo teorie e configurazione dei contenuti disciplinari della modernità. Michel Serres, ad esempio, ha curato l'enciclopedia *Trésor* (Serres & Frouki, 1997), intrecciando i saperi delle scienze naturali tramite conoscenze a disposizione alla fine secolo. Questa *summa* della scienza è una realizzazione del grande progetto teoretico dell'intellettuale francese di superamento degli steccati disciplinari anche tra saperi umanistici e saperi scientifici (Serres, 1992).

Anche all'interno delle singole discipline delle scienze "dure" si è assistito all'avanzamento del paradigma relazionale. Ad esempio, la fisica quantistica, fondata sugli studi di Werner Heisenberg ad inizio Novecento, oggi esaltata da illustri interpreti come Carlo Rovelli, sottolinea che «la realtà è fatta prima di relazioni che di oggetti» ossia l'oggetto stesso, la cui sostanzialità era esaltata nella teoria newtoniana, è un insieme di interazioni (Rovelli, 2020, p. 13).

Molti pensatori della relazionalità, come Bruno Latour, Michel Serres e Gregory Bateson, hanno denunciato come pensieri e pratiche di vita quotidiani e del mondo accademico attuali siano profondamente radicati entro una ragione dissociante, antropocentrica, funzionalistica e rapace, che ha intensi legami con il pensiero moderno. Il linguaggio è agente e grande rivelatore di questa razionalità. Lo si può notare, in particolare nell'uso continuo di filtri cognitivi dualistici: natura e cultura, umanistico e scientifico, animale e umano, cuore e ragione, mente e corpo, dati e interpretazione, innato e appreso, quantitativo e qualitativo, soggetto e oggetto, testo e contesto, *ego* e *alter*… Queste parole dissocianti sono talmente radicate nel linguaggio e così rassicuranti di fronte alla paura della complessità e del nulla, che il loro automatismo, creato dall'uso, le fa credere insostituibili, indiscutibili, "naturali", e le pone come il contrassegno convenzionale a una sostanza reale, che così si presenta da sempre. Le parole, cioè, in questo modo vengono considerate un mero strumento che ci informa *distaccatamente* sulla realtà, neutra, originaria, sostanziale. Ignoriamo, invece, che quelle coppie linguistiche sono più intimamente compromesse nella creazione della "sostanza", che è essenzialmente idea di realtà, canalizzata e specializzata (frammentata) per uso e consumo dell'umanità o di sue parti al fine di esercitare un potere di controllo (Bateson, 1977; Latour, 1999; Bancquart et al., 2020).

Il lavoro di approfondimento epistemologico non può che assumere il compito di studiare criticamente il linguaggio. Foucault lo ha evidenziato unito al tema del potere. Nel corso dei suoi studi ha cercato di dimostrare la forza governamentale delle parole, che l'uso e la diffusione rendono "verità". La sua attenzione si è rivolta anche a unità ampie che l'impiego sociale del linguaggio ha reso tali e indiscutibili. È il caso delle discipline di ricerca e di insegnamento, su cui c'è una generale convinzione che siano realtà a sé, da sempre esistenti, compartimentalizzate, distanti da un'idea che tutto sia collegato a ogni altra cosa (Foucault, 2017). Il linguaggio di sostenibilità presente nei testi scolastici di geografia è dunque rivelatore di un'idea precisa di mondo, di una forma per conoscerlo e per educare.

3. Il libro come tecnologia discorsiva

Il libro di testo è dispositivo fondamentale tra il curricolo, l'organizzazione e le pratiche della scuola. Onnipresente nei sistemi educativi internazionali moderni e contemporanei, a livello storico-comparato internazionale non c'è accordo né sulla sua "idea" né sulla sua "forma". Certamente, oggigiorno più che mai, per lo sviluppo digitale, il manuale scolastico si presenta come un sistema tra: testi del libro degli alunni, materiale dell'insegnante, risorse ipertestuali o multimediali, documenti complementari, formati da indicazioni, consigli, esercizi e soluzioni (Fuchs & Henne, 2018).

L'area degli studi sul libro di testo è ampia, multidisciplinare e sfaccettata per i diversi approcci, i campi di ricerca e le metodologie. Molto schematicamente il manuale scolastico può essere visto come: prodotto di mercato; punto di confluenza di scontri ideologici; strumento di una tecnica didattica; oggetto attivo dell'educazione; mezzo di espressione sociale. Ad inizio millennio Werner Wiater ha fornito una sintesi storica sul campo e i metodi utilizzati, sottolineando

il primato dell'interpretazione ermeneutica, a cui, a partire dagli anni Settanta, si sono affiancate procedure di raccolta e analisi di dati con metodi empirici, tratti dalle scienze sociali e dalle analisi linguistiche. Eckhardt Fuchs ha indicato quattro sviluppi metodologici generali particolarmente diffusi negli ultimi anni: l'analisi del discorso; gli studi iconografici; i metodi delle scienze sociali; gli studi culturali (Bock, 2018).

In Italia, negli ultimi decenni sono state condotte molte ricerche storiche, filologicamente accurate, che hanno valorizzato i manuali scolastici come importante risorsa educativa su valori, principi e indirizzi politici entro periodi definiti della storia nazionale. In particolare, per il XIX e XX secolo sono stati compiuti studi su: norme e legislazioni che hanno regolato il settore; editoria scolastica; manuali tematici, in particolare su grammatica e lingua nazionale, storia, geografia, lingue straniere e religione (Ascenzi, 2011, 2019). Tuttavia, nonostante questo importante insieme di ricerche, lo studio sul manuale scolastico è ancora un capitolo sostanzialmente trascurato per quando riguarda la metodologia dell'analisi del discorso che mira alla «storia del presente» ossia alla consapevolezza su idee, condizioni e pratiche attuali, storicamente formate. Fanno eccezione alcuni lavori sulla rappresentazione dei migranti e dell'inclusione, tra cui quello di Valente, Castellani e Caravita (2014), incentrato sui manuali di geografia, e quello di Agostino Portera (2004), focalizzato sui libri di testo di storia, geografia, religione e scienze sociali.

Il pensiero di Michel Foucault è riferimento fondamentale tra quegli studiosi dell'educazione (Popkewitz, 1994; Martínez Bonafé, 2002) e dei *textbooks studies*, che considerano il manuale scolastico una tecnologia discorsiva (Thoma, 2017; Höhne, 2008). Per il filosofo francese i discorsi devono essere considerati«come pratiche che formano sistematicamente gli oggetti di cui parlano», ossia sono costitutivi della realtà sociale stessa e del loro sapere (Foucault, 2017, p. 67). In questo modo Foucault ha studiato in particolare la follia, la sessualità e la normalità. I discorsi usano regole, come «definizioni, classificazioni, gerarchie, dualismi, priorità e oneri normativi che forniscono una specifica conoscenza, storicamente situata per interpretare il mondo» (Thoma, 2017, p. 6). Nella critica del linguaggio non ci si deve limitare a registrare un lessico specifico, ma bisogna saper ricostruire discorsi, intesi come «sistemi regolamentati di enunciati» che permettono a loro volta di ricostruire la logica profonda (epistemologia) che ordina il ragionamento (Bührmann & Schneider, 2008, p. 19).

La forza epistemica degli spazi di conoscenza creati dai discorsi in una data epoca è talmente condizionante che i singoli autori ne sono immersi e, anche con una coscienza epistemologica conquistata con lo studio, difficilmente si può sovvertire l'episteme sociale (Foucault, 1994). Lo scopo foucaultiano dell'analisi del discorso non è quello di scovare la disonestà né la falsa conoscenza di un autore, ma di far emergere come funzionano i meccanismi di produzione di "verità" di una data epoca. Da questo punto di vista il linguaggio dei libri di testo non è mai un'entità neutra: oltre ad essere espressione culturale specifica è una tecnologia, nel senso di un artefatto articolato, che contribuisce alla costruzione della versione ufficiale, corretta e degna di fiducia delle conoscenze, che la società si aspetta dagli studenti (Popkewitz, 1994; Martínez Bonafé, 2002). L'"effetto di verità" dei libri di testo è accresciuto dalla realtà didattica istituzionale, cioè dall'adozione di questo strumento da parte di insegnanti professionisti all'interno di un'istituzione pubblica per realizzare il curriculum formale prescritto. Il concetto di tecnologia discorsiva conferisce una qualità dinamica al linguaggio e allo sviluppo della *sua* verità. Il linguaggio di un manuale scolastico non è un contenuto precostituito per un consumo successivo, ma qualcosa di vivo, performativo, interagente e trasformativo tra gli attori scolastici e, proprio per questo, la sua produzione di conoscenza si lega più strettamente ai mandati degli attori sociali e alle dinamiche di potere di una società. Chiedersi quale sia la rappresentazione della Terra espressa nei discorsi dei manuali di geografia non comporta solo ricercare un modo culturale di intendere il mondo, ma anche la direzione di potere che si vuole sviluppare sul mondo.

4. Discorsi antropocentrici e dissocianti

L'analisi dei discorsi di sostenibilità è stata condotta sul primo e sul terzo volume di manuali scolastici di geografia per la scuola secondaria di primo grado, scritti da Carla Tondelli (2015; 2020), da Francesco Iarrera e Giorgio Pilotti (2021) e da Barbara Biggio (2022), per un *corpus* complessivo di otto libri, a cui si unisce il materiale digitale. Un tratto comune degli autori, oltre a quello di essere insegnanti (a livello scolastico e, solo nel caso di Pilotti, universitario), è l'esperienza divulgativa e inclusiva. Si è scelto di analizzare libri molto diffusi nel contesto nazionale e corrispondenti alle classi di ingresso e di uscita della secondaria di primo grado.

Il denso vocabolario geografico, presente in questi libri di testo, coagula principi generali, in cui quelli di sostenibilità, sviluppo sostenibile, consumo, ambiente, sono centrali e si intrecciano tra di loro, combinandosi con altri termini. Il primo concetto, ad esempio, è legato frequentemente dagli autori, sia in forma esplicita che implicita, alle espressioni di: limiti del pianeta, riciclaggio dei rifiuti, economia circolare, fonti inquinanti, conflitti e tensioni sociali, generazioni future e in parte anche a quelli di effetti a catena, cittadinanza e migranti climatici.

L'antropocentrismo e il linguaggio dissociante sono marcati, in forma implicita nelle spiegazioni, nei problemi e nelle soluzioni riportati da Tondelli (2015; 2020). Uomo e ambiente sono due entità a sé e i desideri, i bisogni e i fini di realizzazione del primo sono prioritari. Lo sviluppo sostenibile è il modello «rispettoso dell'ambiente», da perseguire attraverso una serie di azioni generali: ridurre i consumi energetici; produrre energia da fonti non inquinanti; riciclare i rifiuti; abbattere gli sprechi; debellare la cementificazione; evitare il disboscamento. Tuttavia, il centro dell'attenzione ambientale e di queste misure è la qualità dell'abitabilità della Terra per l'uomo (Tondelli, 2015, 2020).

Similmente anche il concetto di paesaggio non contempla la relazione complessa tra umano e non

umano, è considerato una «risorsa per tutti», dove il pronome si riferisce esclusivamente gli uomini. Inoltre i concetti di aree protette e di «tutela» corroborano la distinzione, la distanza e il diverso valore di fondo tra uomo e natura (Tondelli, 2015, pp. A42-A43; Tondelli, 2020, vol. 1, pp. A132-A133). Anche il tema del divario tra povertà e ricchezza economica nel mondo conferma l'uso strumentale della natura, essendo menzionata solo nell'espressione «conservazione dell'ambiente», ridotta a etichetta integrativa sui problemi dell'uomo (Tondelli, 2020, vol. 3, pp. E68-69).

Anche Iarrera e Pilotti (2021), esprimono un carattere antropocentrico in rapporto allo sviluppo sostenibile. Ad esempio propongono sempre l'idea della tutela degli ecosistemi, ma funzionale al bene umano. La sostenibilità non si lega ad un "altro", ma si sviluppa per «soddisfare i nostri bisogni senza compromettere quelli delle generazioni future» (Iarrera & Pilotti, 2021, vol. 3, p. 38).

Coerentemente la tesi che la «Terra è in crisi», espressa anche dal titolo «Salviamo il pianeta» non è approfondita da argomenti per l'interesse della natura: salvare la Terra o salvare noi stessi? Rimane l'ambiguità e permane ricca di dubbi la questione se la Terra (e l'Universo?) abbiano il tempo di vita contato (Iarrera & Pilotti, 2021, vol. 3, pp. 40, 48).

Inoltre, sempre nei volumi di Iarrera e Pilotti, è discutibile la rassegna storica dei popoli che hanno dimostrato «capacità di gestire l'equilibrio tra le risorse naturali e la popolazione»: le civiltà della Mezzaluna fertile del neolitico, gli imperi ellenistico e romano in età antica, quello cinese nel medioevo, quello europeo colonialista moderno, Usa e Cina, *leader* dell'attuale globalizzazione. Nessuno di questi ha sfruttato in maniera indiscriminata immense risorse naturali e umane? (Iarrera & Pilotti, 2021, vol. 3, p. 150).

Diversamente dai discorsi espressi nei precedenti volumi, l'immagine della Terra che rappresenta Biggio (2022) si discosta più nettamente dall'interesse antropocentrico, anche se non sono chiare linee di una teoria geografica definita, ad esempio come quelle dissenzienti internazionali (postumanista, ecologia postcoloniale, ecologia sociale, ecocritica), sviluppate negli ultimi anni (Gruenewald, 2004).

L'approccio alternativo a quello antropocentrico è evidente soprattutto nei paragrafi intitolati *Effetti a catena* e *Cittadini si diventa*, presenti in quasi tutti i capitoli dei volumi. Ad esempio, su quello che approfondisce il tema del clima e le responsabilità umane del rapido e radicale cambiamento, c'è preoccupazione per le condizioni e le sorti dell'uomo, ma viene data anche grande e autonoma importanza all'estinzione di specie vegetali e animali (Biggio, 2022). Un'altra testimonianza significativa dell'approccio non antropocentrico è rappresentata dal modo aperto con cui viene trattato il tema dell'economia circolare, il modello di sviluppo sostenibile, «che mette in atto una serie di strategie che riguardano l'intera storia del prodotto» con l'obiettivo di «risparmiare, condividere, riparare, riutilizzare e riciclare». Infatti, alla presentazione di questa forma economica, sintetizzata nel primo volume e approfondita nel terzo, Biggio associa l'esperienza del movimento internazionale *Fridays For Future*, guidato da Greta Thunberg e riporta un estratto del libro della stessa giovane attivista, *La casa in fiamme*, unito al video intitolato *Earth Day*, *effetto lockdown*, che evidenzia il punto di vista della Terra, rigenerata dal silenzio, dalla libertà rispetto alle attività umane. Infine su tutti questi documenti l'autore chiede agli alunni di esprimere la propria opinione sui comportamenti individuali e su quelli globali dell'umanità (Biggio, 2022, vol. 1, pp. 86-89 e vol. 2, pp. 262-265).

Rispetto all'antropocentrismo, la compartimentalizzazione del sapere è un carattere ancora più evidente nei discorsi dei testi esaminati, presente anche nei volumi di Biggio (2022), anche se, in questo caso, non poche volte si scontra con un approccio più relazionale.

Diversi riscontri del linguaggio "di chiusura" disciplinare si possono evidenziare dalla lettura dei manuali scolastici di Tondelli (2020) e Iarrera e Pilotti (2021). Già è stato notato come i concetti di paesaggio e di ambiente sono intesi come «risorsa», secondo uno schema dualistico tra le potenzialità e gli incanti naturali da una parte e le esigenze dell'uomo e le sue azioni dall'altra. Questo filtro chiude alla possibilità di apertura sulle interconnessioni simboliche, immaginarie e identitarie, tra stili di vita, biologia, organizzazione sociale e produttiva. In particolare, nel primo volume di Iarrera e Pilotti (2021), la soluzione ai problemi ambientali ricade esclusivamente nell'istituzione di aree naturali protette, con un accenno all'uso delle fonti energetiche rinnovabili e alla rinuncia "virtuosa" per i prossimi anni alle risorse petrolifere da parte di alcuni paesi, come Islanda, Svezia e Norvegia. In generale, però, sia Tondelli che Iarrera e Pilotti tralasciano temi riguardanti etica, giustizia, società, politica. L'assenza è tanto più significativa per il fatto che i paragrafi sui problemi ambientali sono dedicati dichiaratamente all'insegnamento dell'educazione civica (Tondelli 2020, vol. 1, pp. A132-A133; Iarrera e Pilotti, 2021 vol. 1, pp. 64-65, 76-75, 90-91, 104-105 e 118-119).

Tuttavia, nei volumi di Iarrera e Pilotti, quando si occupano di approfondimento delle fonti energetiche, si può riscontrare anche qualche apertura indiretta alle questioni sociali. Ad esempio, le misure presentate e favorevoli allo sviluppo sostenibile sono di diversa natura, rientrano nell'investimento sulle fonti energetiche rinnovabili, negli stili di vita sostenibili (alimentazione, acquisto e consumo di vestiti e automobili poco inquinanti), e nel commercio equosolidale. La loro sintetica descrizione lascia intendere una complessità multidimensionale, che, però, non è approfondita né resa esplicita, e la riflessione richiesta agli alunni sulle abitudini quotidiane a favore della sostenibilità non è guidata in modo da sottolineare senso critico di tipo sociale, culturale e civico, ma ridotto a misure "tecniche", come non sprecare, riciclare, contenere… (Iarrera & Pilotti, 2021, vol. 3, pp. 48-49).

Negli stessi manuali scolastici di Tondelli (2020) e Iarrera e Pilotti (2021) ci sono anche passaggi che scandiscono chiusure nette all'interno della stessa disciplina geografica (fisica, politica, demografica…). Ad esempio nei volumi del primo autore vengono rappresentate le diseguaglianze dei paesi del mondo attraverso l'uso esclusivo di dati statistici di tipo economico (Tondelli, 2020, vol. 3, pp. E68-69). Similmente nei testi di Iarrera e Pilotti (2021) la rappresentazione grafica della disciplina della geografia viene

data attraverso l'*Albero dei fondamentali*, ad inizio di ogni volume e nei materiali digitali: i diversi settori disciplinari sono raffigurati come rami autonomi senza che si possa stabilire una rete di connessioni interne né rivolte a forme extra-disciplinari (Iarrera & Pilotti, 2021, vol. 3, p. vii).

Nei volumi di Biggio (2022) c'è la volontà di aprire i temi ambientali su diversi saperi con lo scopo principale di arricchire punti di vista differenti, anche se non c'è approfondimento sui nessi disciplinari. Un esempio eloquente è la presentazione del tema della transizione ecologica, intesa come «trasformazione dell'economia per fare in modo che le attività umane siano sostenibili, cioè non inquinino terra, acqua e aria e mantengano le risorse naturali in modo che le generazioni future possano ancora utilizzarle». Biggio (2022) integra la presentazione con la risorsa digitale di un documento sul lavoro dignitoso (l'ottavo obiettivo dell'Agenda 20230), attento alla condizione dei lavoratori svantaggiati e alle forme di commercio equosolidale (vol. 3, p. 84).

D'altra parte, la settorialità è ancora ben presente quando Biggio affronta il tema delle disparità economiche a livello globale, pagine concentrare esclusivamente al dato statistico di produzione, che sembrano slegate ai temi di giustizia sociale e ambientale (vol. 3, pp. 80-81).

Anche la potenzialità di discorsi interculturali, posti alla fine di ogni capitolo del terzo volume, si esauriscono in testimonianze di bambini o adulti di diverse parti del mondo che raccontano la loro vita entro lo schema dualistico benessere-deficit. I testimoni o sono "benestanti" (per lo più "occidentali") o sono dei "bisognosi" a causa di povertà, migrazioni e razzismo. La varietà culturale non è rivolta a scoprire interpretazioni differenti sulla Natura, quindi sul consumo, le abitudini di lavoro, l'idea quotidiana di sviluppo.

5. La performance ambientalistico-produttivista

L'idea di Terra e l'agenda di sostenibilità che emergono nei discorsi esaminati spingono all'attivismo e alla -responsabilità incessanti del soggetto umano, totalmente teso in strategie e pratiche di cura e riciclo della Natura: tutelare, rinnovare, riconvertire, ricollocare, favorire rigenerazione, ripiantare, ecc.

Il soggetto performante ambientalista è anche produttivista, deve, cioè, mantenere come preoccupazione centrale quella della crescita economica. Tondelli dedica ampio spazio al rapporto tra quest'ultima e l'ambiente:

> Lo sviluppo economico pone due grossi problemi ambientali.
>
> 1. Le risorse della Terra sono sempre più sfruttate, ma sono limitate; alcune di quelle oggi più richieste, come combustibili fossili, uranio, metalli, sono destinate a esaurirsi.
> 2. La natura è in grado di assorbire o degradare i rifiuti nel proprio ciclo biologico, ma oltre un certo limite non riesce più a recuperare un equilibrio.
>
> A questo punto l'autrice trova la soluzione nel progresso tecnologico, che entro le seguenti condizioni conduce lo sviluppo economico in armonia con l'ambiente:
>
> 1. Il consumo delle risorse rinnovabili non deve superare la loro capacità di rigenerarsi: per esempio, la pesca è sostenibile solo se la quantità di pesce pescato non supera quella che si produce naturalmente.
> 2. Il consumo delle risorse non rinnovabili non deve superare lo sviluppo di risorse rinnovabili.
> 3. La produzione di sostanze inquinanti non deve superare la capacità di assorbimento e rigenerazione da parte dell'ambiente. (Tondelli, 2020, vol. 3, p. E104)

Nei volumi di Iarrera e Pilotti (2021), c'è invece il tentativo di includere maggiorente la crescita economica entro un più generale concetto di sviluppo e c'è anche più attenzione alle diseguaglianze di ricchezza di paesi, ma viene espresso un ottimismo acritico verso la tecnologica delle forme rinnovabili per l'equilibrio tra risorse naturali-produzione umana (vol. 3, pp. 150-151). Questo sentimento fiducioso si accompagna alla speranza che gli aiuti delle nazioni più ricche risolleveranno le sorti di quelle più povere: organismi internazionali e paesi più ricchi (Usa su tutti) hanno dimostrato attenzione ed elargizione di beni per «combattere le diseguaglianze più gravi e i ritardi nello sviluppo» (vol. 3, pp. 126-127).

Le proposte fiduciose nella tecnologia e nella filantropia espresse da Iarrera e Pilotti alimentano una narrazione di mobilitazione individuale, nazionale e planetaria, che esalta ancora una volta il soggetto performante ambientalista. Tuttavia, lo stesso discorso tradisce una mancanza di critica della logica produttivistica di fondo.

Biggio (2022), ancora una volta, è più predisposto ad accogliere anche le posizioni critiche sulla produzione. Egli descrive due possibili strade di sviluppo: la prima è quella capitalistica che è fiduciosa nella tecnologia per «preservare l'ambiente e al tempo stesso mantenere i consumi nelle società più ricche e aumentarli in quelli in via di sviluppo, per garantire una qualità della vita elevata a tutta la popolazione mondiale»; la seconda strada è quella anticonsumista, che sostiene che la via tecnologica non basta. Bisogna cambiare mentalità, «per passare da una società che punta alla crescita a una società che, al contrario, punta a ridurre i consumi» (vol. 3, p. 85).

Al di là dell'eccezione di Biggio (2022) la soluzione tecnologica, tutta in mano umana, e che consiste nello sviluppare le capacità di rinnovarsi da parte della natura e di usare risorse rinnovabili da parte dell'uomo, è il cuore dell'attivismo.

La tecnologia fa sembrare la proposta educativa politicamente neutra, ma in realtà si distanzia nettamente dalle teorie che pongono criticità di un tale modello di fusione tra performance ambientalista e performance produttivista. Non a caso sono ignorate le posizioni della letteratura internazionale sulla giustizia ambientale e sociale.

Questi discorsi presunti neutri, inoltre, si collocano in uno spazio discorsivo che non è circoscritto ai manuali scolastici; interagiscono certamente con l'impegno nobile e non insignificante di ricercatori e insegnanti, ma si pongono entro un contesto educativo in cui cresce la presenza di metodi, strumenti e fini della cultura della performance produttivistca. Su questo punto un'autorevole e abbondante letteratura

denuncia come la politica educativa italiana degli ultimi trenta anni, al di là degli schieramenti governativi, si sia impegnata ad accogliere agende internazionali neo-liberiste, indirizzando prioritariamente l'educazione dei giovani a una partecipazione proficua alla vita economica (Grimaldi & Serpieri, 2012; Frabboni & Pinto Minerva, 2016; Baldacci, 2019). Vari studiosi dell'educazione hanno anche denunciato la forza di conversione del discorso economicista, capace di servirsi del lessico ecologico e anche della critica sociale per costruire slogan e retoriche a fini di legittimazione (Gruenewald, 2004; Rizvi et al., 2022).

6. Aperture

Il percorso di analisi ha evidenziato come l'uso del concetto di sviluppo sostenibile, in relazione ad altri macro-termini, tra cui ambiente, paesaggio, crescita, consumo, tende a un modello implicito antropocentrico, presente con diversa consistenza nei testi esaminati, e, in ogni caso, sempre espresso sulla base di una chiusura e dissociazione dei saperi disciplinari, che ha ridotto la complessità di concetti come quello di biodiversità, essenzialmente privo della relazione tra clima, politica, economia, biologia, tecnologia, etica…

L'urgenza sul mondo, spesso, è posta in modo concettualmente aproblematico, in realtà nasconde l'*ego* umano in rapporto alla grande paura per la propria estinzione. La questione è diversa in un'ottica terrestre globale, all'interno di un sistema di evoluzione dell'universo. Secondo questa lente avrebbero un trattamento meno funzionale l'estinzione di specie animali, la distruzione di ecosistemi, il degrado ambientale.

Il linguaggio sviluppato da Biggio (2022) si discosta da queste qualità epistemologiche, teso verso una diversa coniugazione uomo-natura e alla ricerca di un dialogo tra saperi, che, tuttavia, non viene approfondito e, a volte, è ridimensionato dall'opposta tendenza di compartimentalizzazione.

In generale la Terra antropizzata limita o esclude la forza naturale come "alterità" e diluisce, se non ostacola, un tipo di epistemologia dell'educazione ecologico-relazionale. Non a caso, salvo qualche accenno, i manuali di geografia tacciono sulle possibilità trasformative del presente attraverso l'apporto del patrimonio di popolazioni indigene o non moderne, che, invece, hanno sviluppato sistemi biotici, basati su intime connessioni con la terra e sulla reciprocità morale tra esseri umani e ambiente.

Viceversa, i discorsi dei testi presi in esame esaltano una performance ambientalista incessante che deve conciliarsi con l'obiettivo intoccabile di aumentare la crescita economica. La via per questa alleanza è indicata dallo sviluppo tecnologico, che appare falsamente neutro.

L'analisi critica del linguaggio dei libri di testo disvela questa apparenza trasformativa e può essere utile per un più ampio spazio di riflessione sull'epistemologia dell'educazione. In particolare può essere uno stimolo: a ricercare gli strumenti e percorsi con cui costruire la disciplina geografica come ricerca e come senso culturale di sapere, più intrecciato alle atre discipline, soprattutto quelle maggiormente interessate alle relazioni con la società, che non alle "cose" del territorio; a concepire l'insegnamento della geografia come opportunità di riflessione identitaria, nel senso di sviluppo di consapevolezza della rappresentazione del mondo come costruzione culturale e come forma di potere; a concepire le condizioni di costruzione dell'apprendimento e le traiettorie didattiche, fondate sulla scoperta e interazione constante del concetto di "altro" (epistemologico ed etico), che alimenta l'incontro quotidiano tra educando e conoscenza; a definire metodologie di analisi, trasferibili a diversi temi e campi disciplinari, in relazione allo studio dei libri di testo e, in generale, agli strumenti di sviluppo del curricolo scolastico; a coinvolgere gli insegnanti a ripensare criticamente le proprie pratiche; ad approfondire le dinamiche e strategie dell'azione governativa educativa, impegnata in forme storiche su modi di produzione di conoscenza ufficiale e della veridizione che riguardano l'abitare la Terra; ad alimentare coscienza civica relazionale e a saper vivere l'incommensurabile, antidoto contro l'assolutismo del punto di vista che tutto ha già stabilito e che si oppone alle procedure democratiche del ragionamento, contro il quale si orienta l'abitudine a verità commensurabili e di mercificazione tecnocratica del mondo.

Riferimenti bibliografici

Ascenzi, A. (2011). The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research prospectives. *History of Education and Children's Literature*, *6* (2), 405 – 423. Retrieved December 30, 2022, from https://doi.org/10.1400/178833

Ascenzi, A. (2019). L'editoria scolastica e i libri di testo: bilancio storiografico e nuove prospettive di ricerca. In V. Bosna & A. Cagnolati (Eds.), *Itinerari nella storiografia educativa* (pp. 21 – 39). Bari: Cacucci.

Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.

Bancquart, S., Legros, M., Ortoli, S. & Guyader, H. (Eds.). (2020). *Michel Serres: Hommage à 50 voix*. Paris: Le Pommier.

Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Biggio, B. (2022). *Il mondo a 360°*. Milano: Rizzoli Education.

Bock, A. *(2018)*. Theories and Methods of Textbook Studies. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 57 – 70). London: Palgrave. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_4

Bührmann, A., & Schneider, W. (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: Transcript.

Ceruti, M. (2009). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Raffaello Cortina.

Collazo-Expósito, L.M. & Geli-De-Ciurana, A.M. (2022). Un modelo de formación del profesorado de educación secundaria para la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, *40*, 243 – 262. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3378

Estrada Ramos, Y. (Ed.) (2021). *L'educazione olistica: le radici epistemologiche e culturali*. Ferrara: Volta la carta.

European Commission, Sceretariat-General. (2019). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: The European Green Deal* (COM/2019/640 final). Retrieved December 30, 2022, from https://eur-

lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM:-2019:640:FIN
Foucault, M. (1994). *Dits et écrits I, 1954–1969*. Paris: Gallimard.
Foucault, M. (2017). *L'archeologia del sapere: Una metodologia della storia della cultura*. Milano: Bur. (Original work published 1969)
Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2016). *La scuola sbagliata: Nella Buona Scuola tramonta la Pedagogia*. Roma: Anicia.
French, D., & Kotzé, J. (Eds.) (2018). *Sustainable Development Goals: Law, Theory and Implementation*. Cheltenham-Northampton: Edward Elgar.
Fuchs, E., & Henne, K. (2018), History of Textbook Research. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 25 – 56). London: Palgrave.
Governo Italiano, Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2021). PNRR: Rivoluzione verde e transizione ecologica. *Governo.it*. Retrieved December 30, 2023, from https://www.governo.it/it/approfondimento/rivoluzione-verde-e-transizione-ecologica/16703
Gramigna, A. (2012). *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico*. Milano: Unicopli.
Green, C., Medina-Jerez, W., & Bryant, C. (2016). Cultivating environmental citizenship in teacher education. *Teaching Education*, *27*, 117 – 135. https://doi.org/10.1080/10476210.-2015.1043121
Grimaldi, E. & Serpieri, R. (2012). The transformation of the Education State in Italy: a critical policy historiography from 1944 to 2011. *Italian Jounal of Sociology of Education*, *1*, 146 – 180. Retrieved December 30, 2022, from http://dx.doi.org/10.14658/pupj-ijse-2012-1-7
Gruenewald, D. A. (2004). A Foucauldian Analysis of Environmental Education: Toward the Socioecological Challenge of the Earth Charter. *Curriculum Inquiry*, *34*(1), 71 – 107. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2004.00281.x
Höhne, T. (2008). Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In R. Keller (Ed.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (pp. 389 – 419). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Iarrera, F. & Pilotti, G. (2021). *Vivi la geografia*. Bologna: Zanichelli.
Latour, B. (1999). *Le politiche della natura: per una democrazia delle scienze*. Milano: Raffaello Cortina.
Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
MIUR. (2012). Decreto 16 novembre 2012, n. 254: Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (13G00034). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, *2012*(30), pp. 1 – 76. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/-05/13G00034/sg
Morin, E. (2005). *Educare per l'era planetaria, il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Roma: Armando.
OECD (2016). *Better Policies for 2030: An OECD Action Plan on the Sustainable Development Goals*. Paris: OECD Publishing. Retrieved December 30, 2022, from https://www.oecd.org/dac/Better%20Policies%20for%202030.pdf
Portera, A. (2004). Stereotypes, prejudices and intercultural education in Italy: Research on textbooks in primary schools. *Intercultural Education*, *15*(3), 283 – 294. https://doi.org/10.1080/1467598042000262572
Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*, *305*(4), 103 – 137. Retrieved December 30, 2022, from https://www.educacionyfp.gob.es-/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re305/re305-04.html
Redclift, M. (1987). *Sustainable Development*. London-New York: Routledge.
Rizvi, F., Lingrad, B. & Rinne, R. (Eds.) (2022). *Reimagining Globalization and Education*, London-New York: Routledge.
Rovelli, C. (2020). *Helgoland*. Milano: Adelphi.
Serres, M. (1992). *Il mantello di Arlecchino. Il terzo istruito: l'educazione nell'era futura*. Venezia: Marsilio.
Serres, M. (2016). *Biogea: il racconto della terra*. Trieste: Asterios.
Serres, M., & Frouki, N. (Eds.) (1997). *Le tresor: dictionnaire des sciences*. Paris: Flammarion.
Thoma, M. (2017). Critical analysis of textbooks: knowledge-generating logics and the emerging image of 'global economic contexts'. *Critical Studies in Education*, *57*(1), 19 – 35. https://doi.org/10.1080/17508487.2015.1111248
Tondelli, C. (2015). *La geografia per tutti*. Bologna: Zanichelli.
Tondelli, C. (2020). *GeoAgenda*. Bologna: Zanichelli.
United Nations, Department of Economic and Social Affairs. (2022). *Sustainable Development Goals Report 2022*. United Nations. https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/

The Social Construction of Fatherhood Online: A Pedagogical Analysis on Contemporary Paternal Narratives

La Costruzione Sociale della Paternità Online: Un'Analisi Pedagogica delle Narrazioni Paterne Contemporanee

Davide Cino
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano – Bicocca, davide.cino@unimib.it
https://orcid.org/0000-0001-9182-4045
Chiara Dalledonne Vandini
Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", chiara.dalledonne2@unibo.it
https://orcid.org/0000-0002-6182-4316

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The adoption of digital media within the domestic environment has led to an increasing contribution to scholarship in the field of pedagogy, family, and media studies concerned with the use of digital technology by contemporary parents, as both a tool for self-expression and informal learning, and as a milieu where to question or reinforce narratives about what it means to be a parent. In this paper we focus on the analysis of three different Italian paternal platforms: a website from a dad and professional family mediator, a blog by a father from a heterosexual family, the social media account of two gay fathers. Building on findings from a discourse analysis, we seek to understand the pedagogical and informal learning potential of these different digital milieus and their contents, here intended as cultural objects, with respect to how and in what terms they contribute to the social and discursive construction of fatherhood.

La diffusione dei media digitali all'interno dell'ambiente domestico ha portato a un crescente contributo di studi nel campo della pedagogia della famiglia e dei media studies sull'uso della tecnologia digitale da parte dei genitori contemporanei, sia come strumento di auto-espressione e di apprendimento informale, sia come ambiente in cui mettere in discussione o rinforzare le narrazioni culturali su cosa significhi essere un genitore. In questo articolo ci concentriamo sull'analisi di tre diverse piattaforme paterne italiane: un sito web di un papà e mediatore familiare professionista, un blog di un padre proveniente da una famiglia eterosessuale, l'account sui social media di due padri gay. L'obiettivo del contributo è quello di comprendere il potenziale pedagogico e di apprendimento informale di questi diversi ambienti digitali e dei loro contenuti, qui intesi come oggetti culturali, rispetto a come e in che termini essi concorrano alla costruzione sociale e discorsiva della paternità.

KEYWORDS
Informal learning, Fatherhood, Digital media, Gender roles, Family
Apprendimento informale, Paternità, Media digitali, Ruoli di genere, Famiglia

Authorship: Gli autori hanno lavorato congiuntamente al contributo. Nel dettaglio, ai fini dell'attribuzione, Davide Cino ha scritto i paragrafi 1, 2 e 4. Chiara Dalledonne Vandini i paragrafi 3 e 5.

Citation: Cino, D. (2023). The Social Construction of Fatherhood Online: A Pedagogical Analysis on Contemporary Paternal Narratives. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 11-19. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_03

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_03

Received: March 28, 2023 • **Accepted**: April 18, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

The increasingly more pervasive adoption of digital media within the domestic environment has led to an ever-increasing contribution to scholarship in the field of pedagogy, family, and media studies concerned with contemporary parents' use of digital technology, as both a tool for self-expression and informal learning, and as a milieu in which to construct, deconstruct, and revise new and old narratives about what it means to be a parent (Cino, 2020; Cino & Dalledonne Vandini, 2020; Demozzi, Gigli, Cino, 2020; Pedersen & Smithson, 2018). Many the studies concerned with this area of inquiry, though, have primarily focused on mothers and motherhood. This is not surprising, since mothers are regular users of digital technology in relation to their parenting, represent a relevant demographic of parenting forums and social networking sites users (Lupton et al., 2016), and, most of all, have historically been considered the *primary* caregivers for their children, thus accountable for "learning" and "performing" their social role correctly, even with the use of digital technology (Cino & Formenti, 2021).

Notwithstanding a smaller, yet epistemically relevant, portion of the scientific production on "digital parenting" has started to focus as well on fathers and how fatherhood can be learned and performed online. Examples of this trend are studies on fathers' use of digital platforms such as forums, Facebook pages, and blogs to narrate their experiences and seek support, the analysis of fathering websites, as well as the representation of fatherhood through visually oriented platforms such as Instagram – showing how fatherhood is displayed, understood, made sense of, thus socially and discursively constructed through digital media (Jorge et al., 2022; Scheibling, 2020).

In an era where the paternal role is subjected to a plethora of changes in industrialized and technologically advanced societies, and where the internet and digital media in general become tools to foster, hinder or make sense of these changes, at the very least, this scholarship appears to be pedagogically relevant. This is the case not only to better understand a relatively understudied phenomenon (i.e., the social and discursive construction of fatherhood online), but also to enhance our broader understanding of how digital platforms can contribute to the social (de)construction of both consolidated and emerging paternal narratives. Also, how these narratives potentially reframe what it means to be a father in the contemporary society, reinforce or challenge stereotypical family scripts, ideologies, and long-standing patriarchal and heteronormative accounts associated with the paternal role.

Against this background, in this paper we focus on the analysis of three different Italian paternal platforms: the expert website *Professione Papà*, by a father graduated in Education and professional family mediator offering "expert" advice on fathering, the blog *Babbo felice* recounting the journey of a father from a heterosexual family, and the Facebook/Instagram account *Papà per Scelta*, testifying the experience of two Italian gay dads navigating a cultural and legal environment that do not fully recognize the heterogeneity of contemporary families (Contini, 2010).

Building on findings from a discourse analysis (Phillips & Hardy, 2002) of a purposive sample (Palys, 2008) of 30 posts from these three paternal platforms, we seek to understand the informal learning potential of these different digital milieus and their contents, here intended as cultural objects (Griswold, 2012), with respect to how and in what terms they contribute to the social and discursive construction of fatherhood. The anglophone literature differentiate between "fatherhood" and "fathering", whereas the former describes the cultural and symbolic facets of what it means to be a father, and in general a broader discourse encompassing systems of beliefs, pedagogical attitudes, and axiology, while the latter focuses more on the practical sides of taking care of one's child (Crespi, 2018). While in this paper we will refer to fatherhood, in terms of social and cultural discourses on being a father, we do so by recognizing that fatherhood and fathering are in fact strictly interrelated in a circular relationship, whereas beliefs and ideologies on being a father inform behaviors and parental attitudes and actions, and such attitudes and actions may confirm or question the underpinning discourses on the matter, towards the consolidation or evolution of family scripts (Byng-Hall, 1988; Formenti, 2012).

2. Literature review

2.1 Fatherhood and the ongoing evolution of a social and pedagogical role

In approaching our topic of inquiry, we feel compelled to consider certain epistemological peculiarities that come with studying the evolution of fatherhood as an epistemic object, well described by Bellassai (2001) when he claims that, in the history of humanity, men have been, at the same time, both omnipresent and invisible. Omnipresent because of the social, economic, and political power men have long had (and to several extents continue having); invisible for men,

> «speaking on behalf of mankind and attributing to themselves the scepter of power by natural right, have concealed their own partiality, their own specificity as males, precluding themselves from understanding gender dynamics and thus becoming, in a sense, invisible to themselves» (Bellassai, 2001, p.17, authors' translation).

The author contends that despite wanting to rely on a patriarchal cosmogony discourse for long, men have historically been confronted with both the cultural and historical relativity of gender identity (i.e., what it means to be a man and how this system of meaning changes throughout times), and the reciprocal and relational nature of male and female identities, undermining a static idea of masculinity and gender.

The dynamic nature of gender roles has been of particular interest in the field of both men's and family studies in the past years, with scholars starting to pay more attention to the social construction of an idea of fatherhood which, to some extent, is trying to move

beyond or at least deconstruct the patriarchal or heteronormative premises it has been based on for so long (Ruspini, 2012), also making the partiality of manhood and fatherhood more visible, particularly through digital media – as we shall see.

The role of the father has historically undergone profound changes. Phenomena such as the industrialization, the emancipation of women, the emergence of new family morphologies have all contributed to these changes – showing the capacity of families to evolve (Dato & Loiodice, 2022). In the 19th century, the rise of middle-class, the industrialization, and the social construction of childhood can be understood as catalysts for changes in family structures, meanings, and scripts. In this context, within the family fathers started to play a role more focused on financial support, while mothers on caregiving (Crivellari, 2022; Shorter,1975). During the 20th century, Parsons and Bales' (1955) theorization of functionalist family roles well described this state of affairs, framing the mother as covering an expressive and emotional role, and the father as a breadwinner and patriarch. With the socio-cultural revolutions taking place between the 60's and the 70's, however, such a differentiation started to become less rigid (Quilici, 2018). During the 80's some men started to distance themselves from such a view of fatherhood (Bellassai, 2000), paving the way towards the social construction of new paternal narratives that are still in the making, challenging the traditional symbolic orders. When looking at Italy, this change has progressed more slowly than other socio-cultural realities. This is due to cultural reasons and social imaginaries associating children's care with women (Murgia & Poggio, 2011), with fathers playing an authoritarian patriarchal role for long in the family (Miniati, 2017) reinforcing a discourse based on rigid gender roles and traditional parenting and childrearing practices. Despite in the past decades men and women's life courses started having more points of convergence, the gender inequalities are still far from being overcome (Naldini & Torrioni, 2015). As Cannito (2016) makes the case for, while the so-called "new" fathers tend to define themselves as more involved and present, masculinity in Italy is still characterized by a rigid separation between the public/professional and private sphere, although fathers' identity is no longer only reliant on breadwinning but also on physical and relational intimacy with children. Still, Italian fathers tend to spend less time with children (even due to broader systemic reasons) and to play more of a "secondary" supportive role compared to mothers (Cannito, 2016), while balancing a more traditional role of breadwinners with a more contemporary tendence towards childcare and less neat gender differences (Bosoni, 2018).

Notwithstanding, many contemporary fathers have started to question the traditional discourses surrounding gender and masculinity, reclaiming the desire to be more involved in their children's lives, to distribute their caregiving responsibilities more equally with their partners, and to distance themselves from family scripts learned in their family of origins based on the figure of a distant and absent father (Demozzi et al., 2022; Naldini & Torrioni, 2015; Ruspini et al., 2011). Furthermore, the growing number of "untraditional" family morphologies, such as those with two homosexual fathers, further challenges old-fashioned accounts of fatherhood and help understand the changes that male identities are undergoing (Ruspini, 2012), with gay fathers reconfiguring the traditional cultural domains of maternal and paternal (Gigli, 2015; Sità et al., 2018). What these changes do, from a cultural and pedagogical perspective, is contributing to the construction of a new imaginary of fatherhood (Miniati, 2017). In the next paragraph we will explore how such a discursive shift may take place through fathers using digital media to construct emerging paternal narratives online and reinforce or question traditional ones.

2.2 Constructing paternal narratives through online representations

From a socio-constructionist point of view (Berger & Luckmann, 1966), the social construction of fatherhood can be understood as the process by which societal, historical, and cultural elements shape the discourses surrounding how fathers should perform their role (Goffman, 1956). In fact, there are considerable cultural and historical variations in the specific roles and moral expectations that come with being a father.

Research has demonstrated that a variety of elements, including societal norms, political, social, and cultural contexts, have an impact on how fatherhood is perceived and enacted in society (Lupton & Barclay, 1997). The role of the father may be more directly related to financial obligations, for instance, in communities where men are expected to be the primary breadwinners for their families; in turn, fathers may be more active in childcare and home duties in societies where gender roles are more fluid and flexible (Inhorn et al., 2015). An important element contributing to the social construction of fatherhood is how it is represented.

According to Cristini et al. (2014), the marginal positions fathers inhabited historically with respect to domains such as pregnancy, birth, and the like has been documented by the scarcity of iconographic portrayals of father compared to mothers. The authors follow Mead's theorization (1949) according to which women are deemed to be naturally inclined to be mothers, while men need to learn how to be fathers. Although, apart from a few exceptions, historically fatherhood has not been extensively represented in traditional iconography, throughout time media allowed for new narratives on the paternal to develop and be represented, working as cultural objects (Griswold, 2012) men, and society in general, can learn from. According to Griswold, a cultural object «may be defined as shared significance embodied in form. […] In other words, it is a socially meaningful expression that is audible, visible, or tangible or that can be articulated» (Griswold, 2021, p. 12).

Both traditional media, such as the art, literature, movies, tv shows, and modern digital media all contribute to the social construction of fatherhood, through cultural objects offering frameworks of reference showing what a father is supposed to be, testifying changes both in parenting styles, from an

authoritarian to a more empathetic one, and family morphologies, as in the case of gay fathers (Blackwell et al., 2016; Kelly & Tropp, 2016). From an educational perspective, media representations play an important role in the way we understand and make sense of our social reality (Fiske, 1994; Tramma, 2009), thus fostering the rise and consolidation of certain discourses around fatherhood as an epistemic object from which men can learn from. Assarsson and Aarsand (2011) emphasize how the media contribute to the representations of parenthood and set the standards on what it means to be a "good" parent. This is particularly relevant in the context of our work.

Research shows that fathers looking for parenting advice and information now frequently turn to the internet for informational and emotional support (Eriksson, H., & Salzmann Erikson, 2013). Online parenting communities and forums, as well as dad blogs or parenting Facebook groups have gained popularity in recent years, giving men a place to interact with one another and seek guidance on a variety of parenthood-related issues (Scheibling, 2020).

As more fathers use the internet and social media to connect with other fathers, receive support, and learn about parenting, the trend of fathers seeking help online is on the rise (StGeorge & Fletcher, 2011). Clearly, variables such as the rising involvement of dads in childrearing, the growing understanding of the significance of fathers in child development, and the practicality and accessibility of internet resources, can contribute to this trend, which is not to be intended as concerning all fathers indistinctly.

Nonetheless, parenting platforms and social media have made fatherhood a more prominent and significant part of contemporary culture, portraying different domains of fathers' involvement (Diniz & Sepùlveda, 2022). Fathers have used parenting websites, blogs, and social media platforms more frequently as they have grown in popularity to interact with other fathers and families as well as to share their experiences as fathers (Jensen et al., 2019); the image of fathers as being more involved in childcare and housework is one aspect characterizing fatherhood on social media (Scheibling, 2020). As fathers who use social media are likely to publish information about their involvement in childcare and household duties, these representations may potentially have an impact on societal norms and expectations for fathers.

The use of hashtags and other online activism techniques to support good representations of fathers and to question conventional gender norms is another relevant element to consider. For instance, men have shared their experiences and difficulties with fatherhood using hashtags to create a more complex and heterogeneous representation of fatherhood (Zestanakis, 2022).

In general, the representation of fatherhood on social media can address societal perceptions of fathers and their role in the family and society. Also, it can give fathers a place to network and discuss their parenting experiences and struggles. Nonetheless, it is crucial to understand that social media give a constrained and sometimes biased image of fatherhood (Diniz & Sepùlveda, 2022), with certain platforms, like Instagram, tending to portray idealized versions of fatherhood, and others, such as blogs, focusing more on challenges fathers live, or parenting websites offering more "structured" indications on how fatherhood should be enacted, in line with trends already detected in parenting platforms for mothers (Cino, 2020).

Despite their differences, online spaces for fathers are pedagogically relevant for they are «embedded in a national, social and cultural context», and the representations conveyed in such spaces contribute «to people's everyday lives and self-understanding» (Andreasson & Johansson, 2016, p. 485), showing their informal learning potential.

3. Method

Building on the literature mentioned above, this paper focuses on the social construction of fatherhood online. The aim is exploratory in nature, as it seeks to investigate examples of Italian paternal platforms by focusing on parenting websites, blogs, and social media accounts that, in portraying and conveying a certain representation of fatherhood, function as cultural objects with an informal learning potential (Griswold, 2012; Tramma, 2009).

To this end, we decided to focus our analytical effort on three Italian platforms managed by fathers and centered on fatherhood, sampled purposively to examine how discourses on fatherhood are socially constructed in three venues that differ with respect to their subjects of enunciation (i.e., who is communicating and from what perspective) (Benveniste, 1971; Cino, 2020). Following the principles of qualitative inquiry, our choice is not focused on representativeness, but on specificity, with no aim of generalizability of findings, but treating our data situationally and contextually (Creswell, 2014).

Specifically, we selected the following three sites of data collection:

1. *Professione Papà*, (Profession Dad), a parenting website administered by a father with a degree in Education, who works as a family mediator with families and educational institutions, wrote a book about contemporary fatherhood, and writes posts on his website (which are the focus of our analysis) concerning different areas related to fatherhood and fathering. In this website the subject of enunciation is both a father and an expert.
2. *Babbo felice*, (Happy father), is a blog by a dad from a heterosexual family who wants to narrate his life as a father, the way he manages the work-life balance, and offer his stance on fatherhood issues. The subject of the enunciation is not a professional but someone who speaks from the insider's perspective of a father.
3. *Papà per Scelta* (Dads by choice), which at a time has a blog, a Facebook page, and an Instagram page, is an online space by two gay fathers of two children born through surrogacy with the aim of showing and normalize their life as a gay family in a socio-political context, such as Italy, which still do not equate gay families to heterosexual ones. In our analysis we focused on posts shared both on their Facebook and Instagram page (by repost-

ing them in one of the two platforms). These pages are intentionally open to everyone, both men and women, and have the goal not only to show the daily life and challenges of this family, but also to celebrate all those parents who actively chose to be a parent. The subjects of the enunciation, the two authors, are insiders of their parenting experience.

These platforms were explored following tenets from digital ethnography (Pink et al., Eds., 2015) guided by a single, broad, research question:

> *How do these platforms contribute to the social construction of a discourse around fatherhood?*

To answer our question, we selected a purposive sample of ten posts from each site, for a final sample of thirty posts that were analyzed following a discourse analytical framework (Phillips & Hardy, 2002). For this work, we decided to focus only on the original posts, to explore what kind of ideas and discourses surrounding fatherhood they promote. A discourse can be defined as an interpretive category apt to designate ways of representing, educating about, and understanding certain aspects of social life (Fairclough, 1992). As such, we deemed this approach appropriate and in line with our epistemic goal.

The analysis was carried out using NVivo to better manage the materials. Informed by a perspectivist epistemology (Cornish et al., 2013), we collaboratively and iteratively went through the data following an exploratory inductive approach, coding and discussing relevant passages of the posts with a focus on the use of language as a device to construct and frame fatherhood. We understand these posts as "cultural expressions and artefacts through which the understanding of fatherhood is constantly negotiated in relation to transformations in contemporary representations of fatherhood" (Andreasson & Johansson, 2016, p. 486).

The excerpts reported in the next section have been translated by the authors.

4. Findings

In this section we will discuss selected findings, which are organized in three sections, focusing, for space constraints, on one example of discursive construction of fatherhood for each platform. Our selection is by no means representative of the heterogeneity of contents published on these platforms but serves the purpose of focusing on singular significant occurrences of certain discourses. While these discourses are not to be intended as specific of just one platform and not another, this organization will help exemplify how different online arenas contribute to the social construction of fatherhood.

4.1 Defining gender roles and framing "good" and "bad" fatherhood on Professione Papà

As a website managed by a father with a degree in Education and who works as a family mediator, *Professione Papà* relies on an "expert" epistemic authority. In this regard, the posts we analyzed quite often use a vocabulary retrieved from family studies and education to give credibility to the subject of the enunciation and back the proposed claims. In our analysis, we identified this discursive strategy as a way of using "semi-expert" knowledge within a "deterministic" epistemological lens. In certain occurrences, the author quotes theories in the field of education and family studies, showing his familiarity with the topic. However, although the author refers to studies, no proper scientific reference is reported. Additionally, the use of the present simple shows an effort to communicate epistemic certainty (Caronia, 2014). The following two excerpts are an example of that:

> Luckily, the first studies are coming in, showing that the attachment styles and emotional-relational development of children is no longer, as had once been shown, directly and exclusively descended from the attachment style and emotional-relational maturity of the mother, but is derived from the set of characteristics of both parents.

> Mothers are also amid an identity crisis, because they carry on their shoulders the educational models of mothers and grandmothers (systemic theory holds that the models of at least two previous generations are present in each subject) but they are trying to be mothers in a completely different way.

From the first excerpt we can appreciate how the authors recognizes the importance of both parents, challenging the idea that the mother is the only relevant attachment figure of the family. When it comes to fatherhood, we found in the data that the author of this website discursively constructs two figures that, following the *intensive parenting* tenets (Shirani et al., 2012), we labeled as the "good" and the "bad" father. Whereas being a "good" father is paired with having healthy children, being a "bad" father leads to several problems. In the posts we analyzed, the language is appropriately used to delineate these figures.

The good father is constructed referring to a father who is "present", complementary to the mother, and who will prepare children (here, generically, "boys") for the external world:

> The father [...]almost naturally has the task of presenting the «external» world to the child, explaining it to him, and allowing a gradual transition from a situation of dependence to a condition of autonomy. [...] The mother will be more protective and inclined to strengthen a dyadic relationship; the father will be more inclined to help the child develop autonomy. […] The entrance of a father into the life of one's child [...] is pedagogically significant in his upbringing, for the father can disclose – with simple gestures of care – the secrets of the world in which he will live.

In this excerpt we can see how the (good) father is portrayed as someone naturally inclined to foster children's autonomy, while the mother is framed as someone who plays more of a protective role. The author

explicitly recognizes this difference between mothers and fathers which is perceived as good. In a sense, through these posts, two different gender roles are constructed with the aim of valorizing these differences – although this also means reinforcing certain stereotypes. The author further emphasizes that with «simple gestures of care» (i.e., something seemingly effortlessly) a father can play his important role. The benefits of having a present father are also portrayed as apparent for children, when the author claims that «children with a present father will not be afraid of new things (grandparents, nannies, kindergartens), will be sociable and self-confident (at school, at sports, with friends), will be calm, tolerant and open-minded men».

The definition of specific gender roles within the family is a core argument to express what a "good" father is: a present figure who embraces an affective role but without turning down his normative responsibility. Those who are unable to maintain this balance, in turn, can be framed as "bad" fathers. An example of that is the so-called "mammo" (also defined by the author as a "maternal father"):

> The maternal father is a confused man, with no identity or role who, not knowing how to be a father, is reduced to copying and repeating the typical attitudes of an old-fashioned mother. [...] it is [...] good that today's fathers have developed new affective skills, however it often happens that this development is matched by a specular lack of ability to play a normative role typical of traditional fathers, and unfortunately children of these fathers are likely to experience a dangerous feeling of lack of rules (anomie) that can result in a real sense of abandonment. [...] This father, or rather this *mammo*, [...] dissolves fatherhood into motherhood and does his children a disservice.

In the excerpt above, the author harshly criticizes the controversial figure of the "mammo" as someone who not only does not know how to perform fatherhood "correctly", but whose attitude may have serious repercussions on his children. Once again, the importance of distinguish the paternal and maternal role is remarked to avoid negative outcomes.

Overall, in this platform, gender stereotypes were partially questioned and partially reinforced, advancing structural and functional differences between mothers and fathers that are also described as "natural" and are viewed positively. Furthermore, in line with its name ("*Professione Papà*"), fatherhood is "professionalized", through a somehow deterministic epistemology according to which enacting fatherhood in a certain way may foster or hinder certain outcomes. Also, fatherhood was considered in relation to traditional heterosexual families.

4.2 Constructing the "complementary" and "ancillary" father on Babbo felice

The *Babbo felice* blog moves from a different epistemic authority: the author, in fact, is not an "expert", but talks based on his parenting experience and gives the opportunity to other fathers to use the platform to write posts.

In our sample, we found that if on one hand fathers are described as complementary to mothers, they are also constructed as "ancillary" figures. The following excerpt exemplifies the importance that it is recognized to the mother, who is seen as the most significant figure in the life of a child, while also reclaiming the father's role. This is done, however, in a stereotypical way:

> We all know that the mother is the most important figure in raising children [...]. Nature has endowed women with pregnancy, breastfeeding, and sensitivity. Mother is tender, affectionate, and loving. However, the father [...] should not be underestimated. [...] the father is the figure who gives strength and security and makes one's family feel protected. The father is a man who has matured responsibility and security. The father loves his child, perhaps differently than the mother, but with the same strength.

The excerpt above, while trying to reclaim the importance of fathers, continue to do so by embracing gender stereotypes and cultural belief systems that see women as naturally inclined to mothering, and fathers as men who «matured responsibility» (Mead,1949). The role of the father, however, is more clearly constructed as ancillary in the following excerpt, emphasizing how fathers can be of help in the perinatal period:

> Being a dad during the first year of our child can be an exciting (and sometimes stressful) challenge. But although it's often moms who take care of the newborn, you too can help in many ways! Here's how and why:
> You are your partner's emotional support: you listen to her thoughts and concerns and offer encouragement. You are her emotional anchor during this challenging time.
> You offer practical help: by changing diapers, feeding your baby, and playing with him. This lightens your partner's load and helps you become a present and involved father.
> [...] You offer your partner some time to relax: motherhood can be tiring and stressful [...]. You can prepare a warm bath, massage her feet, or simply watch a movie together. By offering your partner some relaxation, you show her your love and concern for her well-being.

Here, fatherhood is strictly considered in relation to motherhood: implicitly, the father is constructed as ancillary since his main role during the perinatal period is basically to support the mother. While this is certainly important, it seems like this figure is playing a secondary role. Despite the intentions and the rhetoric of supporting one's partner as a sign of good fatherhood, gender stereotypes are in fact reinforced in this platform. Involved fatherhood, while encouraged, is to some extent secondary to motherhood. The figure here constructed is thus reliant on common sense knowledge reinforcing a discourse that wants cotemporary fathers to be involved in their families' lives but struggles to move beyond traditional

cultural beliefs on the primary caregiving role of mothers. Also, the posts seem to only concern heterosexual fathers and families.

4.3 Enacting "good" fatherhood while promoting a politics of visibility and resistance on Papà per Scelta

The *Papà per Scelta* platforms offer a different narrative compared to the ones we saw in the previous paragraphs, since gay parenting, for its own nature, challenges heteronormative discourses on what is a family and what is fatherhood and motherhood. In the posts we analyzed we found a strong attitude towards the promotion of a politics of visibility (i.e., showing the normality of one's family) and resistance (i.e., fighting discourses discriminating gay parents), while also performing "good" fatherhood in line with happy online depictions of parenthood (Diniz & Sepùlveda, 2022). Almost all the posts are aimed at expressing the love and gratitude these fathers feel towards their children, portraying gay fatherhood as a strongly desired experience. Previous research found that gay parents are mindful of being constantly observed and judged externally on how they perform their parental roles, and as such they may feel the need to show they are good enough parents (Sità et al., 2018). This may be the case, especially in the context of online platforms aimed at portraying the reality of a family with two dads who navigate a heteronormative socio-cultural context that do not do justice to different family morphologies.

While performing good fatherhood, *Papà per Scelta* also becomes an active platform to counteract narratives from mainstream media on socially sensitive topics, such as surrogacy, as in the next post:

> Mainstream media narratives on surrogacy do not consider the relationship between parents and the surrogate mother. It is a narrative that almost always ends at the time of the pregnancy and too often tells only those cases where the path is tainted by exploitation, selfishness, commodification, and poverty. Two days ago, I posted in the stories some clips of the Christmas call with our belly-mommy and her family. So many of you thanked us, asking if we could encapsulate it in a video, to share and show to those who continue to demonize our family every day. It would be great if this video reached as many people as possible. I would like it to reach the screens of those who fight a crusade against us every day, without knowing the story behind it. A story made up of people who love each other, miss each other, and form a big extended family. A story of love, freedom, and awareness. Everything else is propaganda!.

In this excerpt, these fathers are using the opportunities afforded by new media to challenge opinions reported in traditional media, reaching a broader public, and voicing and defending one's reality and right to be seen and treated for what they are: a family. The topic of surrogacy is socially controverse, but here it is treated to invite people to deconstruct sceptical views that see it as a form of exploitation. In turn, by showing (through a video) a family life moment (although crafted to be posted online), these parents are offering counter-narratives that legitimate different family morphologies and invite users to approach gay parenting beyond pessimistic accounts. Compared to the previous platforms, more focused on exploring allegedly "new" ways to be a father, in this one the authors need to first and foremost reclaim the narrative on the legitimacy for them to have a family challenging homophobic discourses. The literature supports that gay parents, unlike heterosexual parents from traditional family configurations, are more likely to have to justify their very own existence (Bos, 2010). Such a platform, then, is more than a daily diary of these parents' parenting experience, becoming a space to support the notion according to which there are many family configurations out there (Contini, 2010), who are not equally treated, nor represented, thus calling for these parents to "educate" other people through their social media, as already testified in offline contexts such as educational institutions (Sità et al., 2018).

5. Conclusions

Throughout time, both the meaning of being a father, and the actual practices enacted to perform one's paternal role have undergone significant changes with respect to the discourse around fathers and their social and pedagogical role, the educational relationship between a father and their children, and the relationship between a father and his partner (Lamb, 2000).

In recent years, online platforms have become a significant source of information and socialization for individuals around the world, and the construction of fatherhood on these platforms is no exception. Our case study on the social construction of fatherhood on these three online platforms in Italy reveals that they are complex and multifaceted, serving as informal learning environments that contribute to the ongoing discourse around fatherhood. In a sense, if men have long been invisible to themselves since they precluded themselves from understanding their partiality and gender dynamics governing their social roles (Bellassai, 2001), one may argue that today, thanks to the internet, men can become more visible with respect to these areas, to both themselves and others. This is supported by past research showing how thanks to digital media men today can expand and diversify the realm of representations of fatherhood (Diniz & Sepùlveda, 2022; Zestanakis, 2022). Our findings partially support this notion, but also show that, probably for socio-cultural reasons, the posts we analyzed (especially from the first two platforms) may perpetuate and reinforce traditional gender roles and stereotypes. For example, the selected posts from *Professione Papà*, although recognizing the importance of both mothers and fathers, tended to attribute to the latter certain specific roles in a somehow narrow and normative view of fatherhood. The *Babbo felice* blog posts we examined further reinforced gender stereotypes and constructed an ancillary version of fathers, remarking that women are naturally devoted to children while men should be there mainly to offer their support. Both these platforms presented a limited and

heteronormative view of fatherhood that do not adequately address the diversity of experiences of contemporary families. *Papà per Scelta*, on the other hand, provided an opportunity to challenge stereotypical narratives and to explore alternative constructions of fatherhood that go beyond the traditional gender binary, even though it also shows the still topical need for gay parents to show the world they can be *good enough* parents.

Overall, our research highlights the need for ongoing critical engagement with the social construction of fatherhood on online platforms. Traditional gender roles and stereotypes, in fact, are not always challenged as one may expect. While it may look like nothing new is under the sun, these platforms testify a slow, yet existing, evolution in contemporary understanding of fatherhood by men. It is thus important to recognize the potential of online platforms as informal learning environments to contribute to the discourse on fatherhood, since they do provide an idea on how fatherhood is intended, understood, and socially constructed by fathers themselves. Online platforms can be a valuable resource for both fathers and the broader society, to question gender stereotypes and learn more about being a father today and different family morphologies. Keeping a critical lens to approach them, however, is pivotal to understand to what extent they promote equitable and diverse representations of fatherhood or are reinforcing existing stereotypes. Such an understanding can inspire reflexive educational activities with parents, both fathers and mothers, from both heterosexual and homosexual families, to interrogate their own understandings of fatherhood and parenthood in the contemporary society.

References

Andreasson, J., & Johansson, T. (2016). Global Narratives of Fatherhood: Fathering and Masculinity on the Internet. *International Review of Sociology*, *26*(3), 482 – 496. https://doi.org/10.1080/03906701.2016.1191245

Assarsson, L., & Aarsand, P. (2011). 'How to Be Good': Media Representations of Parenting. *Studies in the Education of Adults*, *43*(1), 78 – 92. https://doi.org/10.1080/02660830.-2011.11661605

Bellassai S. (2001). Il Maschile, l'Invisibile Parzialità. In Polite (Eds.), *Saperi e Libertà: Maschile e Femminile nei Libri nella Scuola nella Vita* (pp. 17 – 37). Milano: Associazione Italiana Editori.

Bellassai, S. (2000). *La Mascolinità Contemporanea*. Carocci: Roma.

Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday.

Blackwell, L. et al. (2016). LGBT Parents and Social Media: Advocacy, Privacy, and Disclosure during Shifting Social Movements. *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 610 – 622). CHI '16 (Santa Clara, California, USA, 2016). https://dl.acm.org/doi/10.1145/2858036.2858342

Bos H. (2010): Planned Gay Fathers Families in Kinship Arrangements. *The Australian and New Zeland Journal of Family Therapy, 31*(4), pp. 356 – 371. https://doi.org/-10.1375/anft.31.4.356

Bosoni, M.L. (2018). La Paternità Oggi tra Processi di Rinnovamento e Continuità: una Riflessione sull'Italia. In Crespi, I. (2018) (Eds.). *Padri che Conciliano* (pp. 17 – 27). Milano: Fondazione Marco Vigorelli.

Byng – Hall, J. (1988). *Le Trame della Famiglia. Attaccamento Sicuro e Cambiamento Sistemico*. Milano: Raffaello Cortina.

Cannito, M. (2016). Perché gli Uomini usano i Congedi Parentali. Nuove Paternità e Ambienti di Lavoro 'Family Friendly'. In *IX Conferenza ESPAnet Italia 2016, Modelli di Welfare e Modelli di Capitalismo. Le Sfide per lo sviluppo socio-economico in Italia e in Europa*. Macerata: Università di Macerata.

Caronia, L. (2014). Communicating Certainty and Uncertainty in Everyday Life: An Introduction. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, *9*(1), 9–33. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/4289

Cino, D. (2020). Fare e Disfare la "Buona" Maternità Online: Costruzioni e Decostruzioni di un Modello Pedagogico. *Encyclopaideia*, *24*(58), 75 – 86.

Cino, D., & Formenti, L. (2021). To Share or Not To Share? That is The (Social Media) Dilemma: Expectant Mothers Questioning and Making Sense of Performing Pregnancy on Social Media. *Convergence*, *27*(2), 491 – 507. https://doi.org/10.1177/1354856521990299

Cino, D., & Vandini, C. D. (2020). "Why Does a Teacher Feel the Need to Post My Kid?": Parents and Teachers Constructing Morally Acceptable Boundaries of Children's Social Media Presence. *International Journal of Communication*, *14*, 20.

Contini, M. (Ed.). (2010). *Molte Infanzie, Molte Famiglie*. Roma: Carocci.

Crespi, I. (Eds.). (2018). *Padri che Conciliano*. Milano: Fondazione Marco Vigorelli.

Cristini, C., Della Vedova, A. M., Margiotta, M., & Porro, A. (2014). Iconografie e Riflessioni sulla Paternità. *Turismo e Psicologia*, 2, 207 – 213.

Crivellari, C. (2022). Ruoli e Relazioni nella Decostruzione della Famiglia Nucleare. *MeTis – Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, *12*(1), 34 – 47. https://doi.org/-10.30557/MT00203

Dato, D., & Loiodice, I. (2022). La Famiglia tra Permanenza, Resilienza e Cambiamento. *MeTis – Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, *12*(1), i – iii. http://www.metis-journal.it/index.php/metis/article/view/519

Demozzi, S., Chieregato, N., & Magliocchetti, C. (2022). "Padri in Uniforme": Il Paradosso di una (Nuova) Genitorialità in Cerca di Ascolto. Studium Educationis, *23*(2), 4 – 14. https://cris.unibo.it/handle/11585/910261

Demozzi, S., Gigli, A., & Cino, D. (2019). I Media Digitali Come Strumenti per "Esercitare e Performare" la Genitorialità (Parte 1): Literature Review e Presentazione della Ricerca. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, *15*(2), 79 – 92. https://doi.org/10.13128/rief-7422

Diniz, E., & Sepúlveda, R. (2022). Depicting #Fatherhood Involvement on Instagram: Caregiving, Affection, and Stimulation. *Communication & Society, 35*(4), 1 – 18. https://doi.org/10.15581/003.35.4.1-18

Eriksson, H., & Salzmann Erikson, M. (2013). Supporting a Caring Fatherhood in Cyberspace: an Analysis of Communication About Caring Within an Online Forum for Fathers. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *27*(1), 63 – 69. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1471-6712.2012.01001.x

Fiske, J. (1994). *Media matters: Everyday culture and political change*. Minneapolis: University of Minnesota Press. https://doi.org/10.1177/030913259501900414

Formenti, L. (2012) (Eds.). *Re – inventare la Famiglia: Guida Teorico – Pratica per i Professionisti dell'Educazione*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

Gigli, A. (2015). Ma i Bambini Stanno Bene? Lo Sguardo Pedagogico sulle Famiglie Omogenitoriali. *Psicomotricità*, 53, pp.3 – 6.

Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*.

New York: Doubleday. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf

Griswold, W. (2012). *Cultures and Societies in a Changing World*. Los Angeles: Sage. https://doi.org/-10.4135/-9781452240534

Inhorn, M. C., Chavkin, W., & Navarro, J. A. (Eds.). (2015). *Globalized Fatherhood*. New York: Berghahn. https://doi.org/10.3167/9781782384373

Jensen, J. K., Ammari, T., & Bjørn, P. (2019). Into Scandinavia: When Online Fatherhood Reflects Societal Infrastructures. In Lampe, C. et al. (Eds.), *Proceedings of the ACM on human – computer interaction*, *3*(GROUP), (pp. 1 – 21). New York: Association for Computing Machinery. http://dx.doi.org/10.1145/3361112

Jorge, A., Marôpo, L., & Neto, F. (2022). 'When You Realise Your Dad is Cristiano Ronaldo': Celebrity Sharenting and Children's Digital Identities. *Information, Communication & Society*, *25*(4), 516 – 535. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM http://hdl.handle.net/10400.26/42502

Kelly, J. & Tropp, L. (2016). Introduction: Changing Conceptions of the Good Dad in Popular Culture. In Tropp, L. & Kelly, J. (Eds.), *Deconstructing Dads: Changing Images of Fathers in Popular Culture* (pp. xi – xx). MD: Lexington Books.

Lamb, M. E. (2000). The History of Research on Father Involvement: An Overview. *Marriage & family review*, *29*(2 – 3), 23 – 42. https://doi.org/10.1300/J002v29n02_03

Lupton, D. & Barclay, L. (1997). *Constructing Fatherhood: Discourses and Experiences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lupton, D., Pedersen, S., & Thomas, G. M. (2016). Parenting and Digital Media: from the Early Web to Contemporary Digital Society. *Sociology Compass*, *10*(8), 730 – 743. http://dx.doi.org/10.1111/soc4.12398

Mead, M. (1949). *Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World*. New York: William Morrow.

Miniati, L. (2017). Nuove Paternità. Mutamenti nelle Famiglie e Cambiamenti nella Relazione Educativa. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, *12*(2), 113 – 142. https://doi.org/10.6092/-issn.1970-2221/7084

Murgia, A., & Poggio, B. (2011) (Eds.). *Padri che Cambiano. Sguardi Interdisciplinari sulla Paternità Contemporanea tra Rappresentazioni e Pratiche Quotidiane*. Pisa: Edizioni ETS. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://upad.unimc.it/retrieve/028f2c82-a2ad-4eb1-a510-6a0fa49264ac/MURGIA-PADRI%20che%20cambiano-cap%20AZ%20copy.pdf

Naldini, M., & Torrioni, P.M. (2015). Modelli di Maternità e di Paternità in Transizione. In Naldini M. (Eds.), *La Transizione alla Genitorialità. Da Coppie Moderne a Famiglie Tradizionali* (pp. 205 – 226). Bologna: Il Mulino. https://iris.unito.it/handle/2318/1577214

Palys, T. (2008). Purposive Sampling. In L.M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 697 – 698). Los Angeles: Sage. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://www.sfu.ca/~palys/Purposive%-20sampling.pdf

Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. New York: The Free Press.

Pedersen, S., & Lupton, D. (2018). 'What Are You Feeling Right Now? Communities of Maternal Feeling on Mumsnet. *Emotion, Space and Society*, *26*, 57 – 63. https://doi.org/10.1016/j.emospa.2016.05.001

Phillips N., & Hardy C. (2002). *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. Thousand Oaks (CA): Sage.

Quilici, M. (2018). Dall'Autorità all'autorevolezza: una Sfida per i Padri di Oggi. In I. Crespi (Ed.), *Padri che Conciliano* (pp. 29 – 39). Milano: Fondazione Marco Vigorelli. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://quaderni.marcovigorelli.org/2018/07/08/autorita-autorevolezza-padri/

Ruspini, E. (2012). Chi ha Paura dei Men's Studies? *AG About Gender – International Journal of Gender Studies*, *1*(1), pp. 37 – 49. https://doi.org/10.15167/2279-5057/ag.-2012.1.1.10

Ruspini, E., Hearn, J., Pease, B., & Pringle, K. (Eds.) (2011). *Men and Masculinities Around the World. Transforming Men's Practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230338005

Scheibling, C. (2020). Doing fatherhood online: Men's parental identities, experiences, and ideologies on social media. *Symbolic interaction*, *43*(3), 472 – 492. https://doi.org/10.1002/symb.459

Shirani, F., Henwood, K., & Coltart, C. (2012). Meeting the Challenges of Intensive Parenting Culture: Gender, Risk Management and The Moral Parent. *Sociology*, *46*(1), 25 – 40. https://doi.org/10.1177/0038038511416169

Shorter, E. (1975). *Famiglia e Civiltà*. Rizzoli: Milano.

Sità, C., Holloway, S., de Cordova, F., & Selmi, G. (2018). Paternità Impreviste. Padri Omosessuali e Relazione con i Servizi Educativi e la Scuola. *Rivista italiana di educazione familiare*, *2*, 43 – 61. https://doi.org/10.13128/RIEF-24484

StGeorge, J. M., & Fletcher, R. J. (2011). Fathers Online: Learning about Fatherhood through the Internet. *The Journal of perinatal education*, *20*(3), 154 – 162. https://doi.org/10.1891%2F1058-1243.20.3.154

Sviluppo Socio – Economico in Italia e in Europa (pp. 1 – 21).

Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'Educazione Informale*. Roma: Carocci.

Zestanakis, P. (2023). "Affluent and Tender Online": Instagramming Celebrity, Masculinity, and Fatherhood in Contemporary Greece. *The Journal of Men's Studies*, *31*(1), 108 – 129. https://doi.org/10.1177/10608265221101383

‘Children’s participation is…’: Using metaphors to explore lived meanings
‘La partecipazione è…’: L’utilizzo della metafora per esplorare i significati vissuti

Chiara Carla Montà
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca (Italy) – chiara.monta@unimib.it
https://orcid.org/0000-0002-1852-0093

OPEN ACCESS

CC BY

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Hermeneutic phenomenology provides a framework to understand shared, interrelated, and embodied human existence since it is concerned with meaning-making and revealing what the experience is like. Metaphors, part of poetic language, offer an effective method for presenting complex, rich understandings, giving room for play and ambiguity, and uncovering novel and unexpected ways of conceptualizing experiences. Drawing on a broader case study on the collaboration between the Children’s Parliament Scotland and an Aberdeen primary school, this article presents how metaphor was used to gather material on the “meanings of children's participation in decision-making processes”. This choice was guided by the epistemological conviction that image-related representations can be significant sources of knowledge about the human world, revealing new meanings that can illuminate both theory and practice.

L’approccio fenomenologico-ermeneutico alla ricerca offre una cornice per significare e comprendere l’interrelata, condivisa e incarnata esistenza umana. Le metafore, parte del linguaggio poetico, rappresentano un metodo efficace per comprendere in maniera ricca e complessa, dando spazio al gioco e all’ambiguità, le esperienze vissute, generando nuovi e inaspettati significati. Prendendo spunto da un caso studio più ampio sulla collaborazione tra il Children’s Parliament Scotland e una scuola primaria di Aberdeen, questo articolo presenta come la metafora sia stata utilizzata per raccogliere materiale sui “significati della partecipazione dei bambini e delle bambine ai processi decisionali”. Questa scelta è stata guidata dalla convinzione epistemologica che le rappresentazioni legate alle immagini possano essere fonti significative di conoscenza relative al mondo umano, aprendo a nuovi significati in grado di illuminare sia la teoria sia la prassi.

KEYWORDS
Child participation, Metaphors, Poetic language, Pedagogical research, Meaning-making
Partecipazione dei minorenni, Metafore, Linguaggio poetico, Ricerca pedagogica, Significati

Citation: Montà, C.C. (2023). ‘Children’s participation is…’: Using metaphors to explore lived meanings. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 20-27. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_04

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_04

Received: February 23, 2023 • **Accepted**: April 18, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction: poetic language as a research path

«Poems, surrounded by space and weighted by silence, break through the noise to present an essence» (Leavy, 2015, p. 66). Leggo, a pioneer in poetic inquiry, writes: «Poetry invites us to experiment with language, to create, to know, to engage creatively and imaginatively with experience» (cited in Leavy, 2015, p. 66). Using poetic language as a possible source of information in research projects is certainly part of the qualitative research approach (Denzin & Lincoln, 2011). Primarily, it seeks to interpret the human phenomena we investigate in terms of the meanings that study participants associate with them. Exploring the fluidity of meaning, we turn our attention to silence and elicit emotional evocation as part of the meaning-making process. Thanks to postmodern theory, postcolonial theory, feminist postmodernism, and feminist poststructuralism, the use of poetry in the production of knowledge in the social sciences has increased significantly in recent decades. All these approaches challenge traditional modes of knowledge. These schools of thought are concerned with accessing and empowering suppressed voices, with particular focus on how discourse shapes experience. These traditions see what eludes the epistemological model of positivism as a possible research subject. Within the framework of phenomenological-hermeneutic research philosophy, van Manen argues that the use of images offers the opportunity to create new meanings by using them as «a source of lived experience» (van Manen, 2016[1997]). He discusses the value of poetic art forms, through which he experiences forms of human existence by identifying with the protagonist and the experiences being told and discovering new words to describe his experiences. In this way, images are associated with concepts and emotions with words. It doesn't necessarily have to be explicit. The language of images expresses ideas by analogy, and the image and its interpretation are creative acts that are closely related to the person who realizes them. In other words, poetic language offers a potential method for presenting in-depth, nuanced understandings, providing room for play and ambiguity, and revealing novel and unexpected ways into the phenomena. To this end, Gadamer spoke of «*das Einleuchtende*» (the illuminating) and also «*einleuchtend*» (what is evident, revealed or shining in): «To shine means to shine on something, and so to make that on which the light falls appear» (Gadamer, 2013, p. 498).

2. Metaphors: figures of lived experience

A metaphor is often seen as either a literary device or a distinguishing feature of figurative language (Lakoff, 1986a; 1986b). However, several linguistics scholars have sketched a broader view of metaphor, one that connects metaphor use to ordinary, everyday language and shows how our thinking is influenced by metaphor use. Lakoff has stated that although it is often contrasted to literal language, a more accurate definition of metaphor likens it to «a structural mapping from one domain of subject matter (the source domain) to another (the target domain) » (Lakoff, 1986b, p. 294). He argued that metaphor is not just a figurative expression we choose after we perceive and think about a situation; rather, how we describe some situation or things indicates how we are viewing it, storing it, and linking it and that this occurs in terms of knowledge we already have. That is, the concepts we already know influence what we will notice in a situation (Lakoff, 1986a; Perrin, 1987), and the metaphor we choose in a situation reveals implicit belief systems (Marshall, 1990; Schön, 1992). Following this interpretation, Perrin (1987, p. 255) described metaphors as a «mnemonic vestige of prior experiences»; in effect, more a «figure of experience» than a figure of speech.

As Farahi (2020) contends, for thousands of years, metaphors have been a fundamental component of language, albeit in many different forms. The word metaphor derives from the Greek (*metaphorá*), and means transferring, transporting something. Metaphors served two purposes in Greek and Roman classicism: to embellish a text or discourse and to persuade or make the arguments expounded more incisive, offering an objective, concrete, experiential correlative to sensorially substantiate abstract ideas. Since metaphor engages the mind in an associative game that is triggered by the tension it produces between "is", "is not", and "is like" and that finds its most sharp expressive form in language, metaphor can be regarded as a cognitive event even before it is linguistic:

> Metaphor is the rhetorical process by which discourse unleashes the power that certain fictions have to redescribe reality. By linking fiction and redescription in this way, we restore the full depth of meaning to the proper semantic operation consisting in seeing the similar in the dissimilar (Lakoff 1986a; Perrin 1987).

From this conjunction of fiction and redescription, one can conclude that:

> The "place" of metaphor, its most intimate and ultimate abode, is neither the name, nor the sentence, nor even discourse, but the copula of the verb to be. The metaphorical "is" at once signifies both "is not" and "is like". If this is really so, we are allowed to speak of metaphorical truth, but in an equally "tensive" sense of the word "truth" (Ricoeur 2006, p. 6).

Ricoeur (1986) emphasizes how metaphor is transdisciplinary. If one of its traits is the creation of new meanings, then it cannot be said to be solely a function of rhetoric but also of semantics, hermeneutics, and education. From a purely pedagogical perspective, interest in metaphor has concentrated on aspects related to its hermeneutic-educational implications, highlighting how it is, first and foremost, its inherent dimensions of figurality, imagination, dynamism, and creativity that contribute to creating a subjective, dynamic, and expressive vision of the world and help the individual to go beyond what is already known to view something creative and generative in the reading of experience.

Therefore, the epistemological conviction that representations linked to images can be important sources of knowledge relating to the human world, guided the choice of using metaphors as an instrument, to be proposed to research participants (Montà, 2022) for the collection of material related to the meanings of "children's participation", as will be described in the following paragraphs.

3. Exploring the meanings of children's participation: metaphors for accessing lived experience

3.1 Children's participation: what are we talking about?

The epistemological conviction, therefore, that representations linked to images can be important sources of knowledge relating to the human world, guided the choice of using metaphors as an instrument for the collection of material related to the meanings of "children's participation", within a larger study (Montà, 2022) on the meanings of children's participation in decision-making processes, at a policy level and within educational practices.

The United Nations Convention on the Rights of the Child [UNCRC] (UN, 1989) contains a unique provision in its Article 12. The first paragraph of the article assures, to every child capable of forming his or her own views, the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with age and maturity. The second paragraph states, in particular, that the child shall be afforded the right to be heard in any judicial or administrative proceedings affecting him or her. The Committee on the Rights of the Child has identified Article 12 as one of the four general principles of the Convention, the others being the right to non-discrimination, the right to life and development, and the primary consideration of the child's best interests, which highlights the fact that this article establishes not only a right in itself but should also be considered in the interpretation and implementation of all other rights.

The concept of children's participation is commonly associated with article 12 of the UNCRC but the Convention does not refer to the concept of participation. It is the Committee on the Rights of the Child with its General Comment No. 12 (2009) that makes this connection. Specifically, participation is defined as:

> A widespread practice has emerged in recent years, which has been broadly conceptualized as "participation", although this term itself does not appear in the text of article 12. This term has evolved and is now widely used to describe ongoing processes, which include information-sharing and dialogue between children and adults based on mutual respect, and in which children can learn how their views and those of adults are taken into account and shape the outcome of such processes (UN, 1989, p. 3).

This definition sheds some light on the meanings of participation. It is a practice and not only a concept; it is a process, which means it is not linear but recursive. The process has specific characteristics. Firstly, it implies the sharing of information. One cannot participate if she/he does not have the needed information. Secondly, it is a dialogical process, which by definition contemplates conflict and the management of power dynamics. Thirdly, it is an intergenerational process. Finally, it is an educational experience: children need to have the possibility to learn how their views and those of adults are taken into account and shape the outcome of such processes. This last point tells us that participation needs to generate some kind of impact.

At the same time, children are being involved in research, assessments, monitoring and consultations (Ritterbusch et al., 2020; Thomas et al., 2016). They are engaged in various activities such as journalism, health promotion and peer education (Mitchell et al., 2007; Mukhopadhyay & Bhatnagar, 2005; Usellini, 2020). Children's clubs, parliaments and youth organizations were established in many countries (Scottish Children's Parliament, Eurochild, etc.) and in some cases, children influenced public decisions and resource allocation (Finnie, 2017; Shier et al., 2014). Different participatory practices have been introduced, different definitions explored, and different levels of power shared (Lansdown, 2001), all of which suggest changes in the relationship between adults and children (John, 1996). Child participation has also been extensively studied at a theoretical level. However, a comprehensive framework to uncover or make sense of it is still lacking (Clark et al., 2019; Malone & Hartung, 2010). In this regard, pedagogy and politics are not listed among the disciplines informing child participation (Malone & Hartung, 2010), even though participation needs to be learnt (Dewey, 1916; Freire, 2018[1968]) and draws its roots and aims from the political sphere of life (Cornwall, 2006; Somervill, 2011).

Participation is thus a nebulous concept because it simply refers to "taking part," but in what? It might contain practically anything. More broadly, the idea of participation has fallen short of offering a solid enough theoretical foundation to create a plan for children's engagement (Theis, 2010). There are ongoing debates on the appropriate prioritization of participation, both from a practical and a human rights perspective, and whether it is an 'end' in itself, a 'means' for the promotion and protection of human rights, or both (Lansdown, 2001). Moreover, its conceptual existence requires ladders, degrees, levels, supporting environments and adjectives (e.g., Hart, 1992; Lundy, 2007; Shier, 2001).

As a result, schools and education tend not to be participatory (Kılıç & Öztürk, 2018; Rudduck & Flutter, 2000; Triani, 2020). Most government decisions are made without considering the perspective of children (European Commission et al., 2015) or without fully involving children in all stages of decision-making (European Commission et al., 2021). The media often broadcast offensive and personal attacks on children defending their right to participate. Indeed, the participatory thrust of the UNCRC poses a major pedagogical challenge:

> Considerable – sometimes profound – change in cultural attitudes towards children.

> Even adults who are utterly sympathetic to the principle of enabling children to express their views may often feel uncomfortable with the ways, means and implications of putting this into practice. Indeed, children themselves frequently experience similar feelings of unease (Lansdown, 2001, p. v).

Nevertheless, today the participation of all people in the decision-making process is seen as key to building a sustainable world (United Nations General Assembly, 2015). In this respect, children's participation is seen as a 'last chance' (Biemmi & Macinai, 2020). Education, equipped with research paradigms, theoretical models, methods, and tools, can play an important role by fostering a learning process based on reflection and practice (UN, 1989, Art. 12; EU Charter of Fundamental Rights, Article 24, Council of Europe Recommendation 2012) for all actors involved in this challenge. This challenge concerns issues of what children learn and do, and issues related to what it means to be and to act as humans (Amadini et al., 2020; Biemmi & Macinai, 2020).

3.2 The case-study: the collaboration between Children's Parliament Scotland and Manor Park Primary School

As we have seen in the previous paragraphs, the definition of child participation is nebulous and presents several levels of complexity and ambiguities in policy agendas and documents (Montà, 2021). Therefore, to try and grasp the meaning of this fundamental construct, at the heart of policy and the contemporary scientific debate, turning to lived experience becomes necessary.

The project is part of a qualitative research approach (Denzin & Lincoln, 2018), based on the phenomenological-hermeneutic method (Mortari, 2016; van Manen, 2014; 2016[1997]), according to the case study strategy (Yin, 2014). The case was identified in the exemplary experience offered by the work carried out by the Scottish Children's Parliament (CP) in collaboration with Manor Park Primary School in Aberdeen. It is a context able to translate into educational practices the sense of children's participation in public, formal and structured decision-making processes as described by policies.

The mission of Children's Parliament is to support the implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child throughout Scotland and to raise awareness of the importance of children's human rights. Children's Parliament collaborates with local partners to showcase a children's human rights perspective and to help them implement the UNCRC to bring about long-lasting change. Children's Parliament (CP) and Manor Park Primary School (Manor Park PS) began collaborating in 2015 as part of the Imagining Aberdeen programme, which aimed to utilise a children's rights approach so that children's voices could impact service design and delivery across the entire city. Participating in this project were 4 out of the 19 Scottish Attainment Challenge schools (Education Scotland, 2020). This was the beginning of a relationship between Children's Parliament and Manor Park Primary that naturally grew into projects over the following five years that centred on student involvement in school development. North of Aberdeen, in a region with significant poverty, is where Manor Park Primary is situated. Manor Park PS felt unsafe when Children's Parliament (CP) first visited the school in 2015 – 2016. Reflecting this culture is the figure of 245 temporary exclusions during 2016 – 2017, which resulted in Manor Park becoming the primary school with the most exclusions in Scotland for this school year (Reporter, 2018). With a new Senior Leadership Team (SLT) in place, Manor Park PS started a journey in 2017 to transform the school's reputation and culture to build a place where all students, teachers, and members of the larger school community feel proud of their school and the learning that takes place there. The SLT partnered with Children's Parliament to develop a new model of student participation throughout the school to support these improvements, by incorporating a rights-based perspective and a pedagogy of listening (Macartney, 2012). Between 2017 and 2020, this cooperation and the work it produced helped Manor Park PS undergo significant change, as evidenced by the statistic that the number of temporary school exclusions dropped by 96%, from 245 in 2016 – 2017 to 9 in 2019 – 2020.

3.3 Walking the research path: methodological and data analysis considerations.

Data collection and documentation of the research process took place through the collection and studying of documentation (Atkinson & Hammersley, 2007, p. 200) produced by CP; ethnographic observations (Anderson-Levitt, 2006; Angrosino & Rosenberg, 2011; van Manen, 2016[1997]) of the work done by CP workers with the school; semi-structured interviews (Hesse-Biber, 2017; Merriam, 2009; Sità, 2012) with CP workers and the school's head teacher and focus groups with the teachers that were held also online (Moore et al., 2015; Salmons, 2014; Stancanelli, 2010; Wilson, 1997). Within this context, the researcher explored the *meanings attributed to child participation* by the Children's Parliament's workers (one project manager and two project workers), the head teacher of the school, the teachers and the children themselves, also by recurring to poetic language and specifically by asking the involved participants to *share a metaphor for children's participation*.

Data analysis was conducted following the phenomenological-hermeneutic approach (van Manen, 2016[1997]) with the support of NVivo software. Specifically, the data analysis process, of the collected metaphors, followed the guidelines suggested by the phenomenological philosophy, the framework that guided the building of the research project. This approach allowed the researcher to hold the complexity of the collected data together and elaborate a pedagogical reflection that considers the lived experience and the meanings attributed to the phenomenon under study. Referring to the phenomenological-hermeneutic direction, the researcher relied on the contributions offered by van Manen (2016[1997]) and Mortari (2016) that suggest thematic analysis to elaborate the collected data. «Phenomenological themes

may be understood as the structures of experience. So, when we analyze a phenomenon, we are trying to determine what the themes are, the experiential structures that make up that experience» (van Manen, 2016[1997], p. 79). A theme expresses a crucial point that concerns the investigated phenomenon. It indicates a semantic direction within the collected data. This means that once the themes that compose the phenomenon have been retrieved, they can be used as 'instruments' to get close to the global meaning of the experience (van Manen, 2016[1997]). This process aims to create a form of knowledge that can inform daily practice. The theme 'fixes' the ineffable essence of the phenomenon in a temporary and exemplary form, always keeping in mind that no thematic formulation can completely unveil the essence of a phenomenon. A theme, in fact, is always a reduction but it allows the touching of the core of the phenomenon we are trying to understand. Metaphorically themes are:

> Knots in the webs of our experiences, around which certain lived experiences are spun and thus lived through as meaningful wholes. Themes are the stars that make up the universe of meaning we live through. By the light of these themes, we can navigate and explore such universes (van Manen, 2016[1997], p. 90).

The final step of analysis is to provide interpretations of the phenomenon under study, by focusing on the themes and connections that emerge.

3.4 Child participation is… emerging meanings

The project manager of CP represents the meaning of participation as an "open door". She says:

> I think to a certain degree you have to have an open door. And that open door is just a… it doesn't mean that they have a rights-based practice, but it means that they're willing to open up and change to embed that. And in terms of adults working with us, I think when you've got that open door, it actually allows those differences to be made. I think participation needs to be really built into what people do.

Children's Parliament is an organization that has great acknowledged expertise in the field of children's rights, with specific attention to participation. However, this is not enough to create a sustainable culture based on children's rights. It is necessary for the subjects that live a certain reality to be engaged, to be open to change and this takes time to accept and learn to practice. Specifically, it is the adults who detain the power to take decisions and are duty-bearers that need to be open to the possibility of integrating children's perspectives into their decisions.

It cannot be taken for granted that people in high-up positions, so people that detain responsibility, are willing to give children «a seat at the table», as one of the project workers mentions. «It's sort of like children having a seat at the table. I guess that's how I imagine it. It's not on the side, it's part of…». This requires a continuous and balanced «up-and-down» movement to «ride the seesaw» of participation like another project worker argues: «I guess it's like a seesaw. It's got to be balanced so that children have as much involvement as the adults».

To this end, let's see what an adult, in a position of responsibility, precisely the head teacher says about the meanings of children's participation. Participation, from the head teacher's perspective, is about «having a voice and being heard». She says:

> I worry that participation in some places will be tokens and just more ticking boxes: "Yes, we consulted students" but actually I think participation is about giving children that might not have had the voice a voice and letting them be able to be confident enough to speak because that can be life-changing for them.

Traditionally, children have been described as *infants*, so lacking *logos*. This image is overturned by this metaphor that is especially dedicated to those children that for different reasons "might not have had the voice", in terms of opportunities to express themselves in the best possible way for them and spaces to feel confident enough to do so. Creating the conditions for children to "exercise" their *logos* can be life changing.

Coming to teacher's metaphors, an important methodological note to keep in mind is that their metaphors derive from a co-construction of meaning, as they have been imagined during a focus group. The teachers co-constructed two intertwined images: a flower/blossom and a tree. Let's see the components of these metaphors and what they have to say about participation.

> *Teacher 1:* «I don't' …would an example of that be like: water a flower and it will grow? If you say like… Just say if you water a flower, it will grow. So, like, if you give the children the information, they'll learn, kind of that».
> *Teacher 2:* «I agree. Like Blossoms…It starts off like something small. When it blossoms, it blossoms into something beautiful and every flower and every tree, or whatever, all grow differently in different directions».
> *Teacher 3:* «And you never really know how it was going to turn out».
> *Teacher 4:* « I was thinking like a tree. One of our values in School is aspiration and I've actually just been doing a bit of work with my kids this week on this. That's why it's come to mind. But we have been talking all about growth and how, you know, having ambition is important... So, when they are at school, and I think through the Children's Parliament, I saw a big difference in some of my kids in terms of growth. What was nice about the kids I had certainly working with Children's Parliament was the group that were chosen were very, very quiet children. And for the time they worked with Children's Parliament, I did see them grow because they were then much more willing to cooperate in class. They would volunteer and they would get up in front of the class to share the work that they've been doing with the Children's Parlia-

> ment. And so, growth is definitely something I would agree with, it is something that I saw personally, with the Children's Parliament».

"Growth" and its stemmed words are cited a dozen times, constituting a core meaning of the teacher's experience. Growth is possible thanks to "water", which corresponds to information, one of the key aspects of participation, also cited by the UNCRC. Growth is something that requires time but that can lead to beautiful, unexpected outcomes, like the different directions of the branches of a tree – the non-linearity of the process emerges. For example, thanks to the participatory process, children learned to take the initiative in class and to cooperate, something quite unexpected considering the quietness of some of the children that participated in the participatory process.

Due to the Covid-19 pandemic and consequent school lockdown, the researcher was not able to directly explore the research question with children, except during her observations. At the same time, since children's perspective is essential to understanding the phenomenon under study, the researcher has drawn from documentation consisting of rap music videos produced in the context of the Imagining Aberdeen Project, in which children from MP school also took part in. The researcher is aware of the limitations of this kind of decision – amongst them, it is not exactly the same context, and the participants are not exactly the same – but the achievements outweigh the limitations.

Here are their words:

> This is the blossom tree, and we are the blossoms. The roots of the tree are the policy and laws of the government. The trunk is what the government expects adults to do for the children (adults should listen to me, don't judge me because of who I am or where I am from; adults should try to see things from a children's point of view The leaves on the tree are what the adults already do to keep us healthy, happy and safe (you give us nice food, you care, you are trustworthy, you put a roof on our heads; they give us support when we need it)—and the blossoms are what we feel when the adults do all these things for us. This is the blossom tree and we are the blossoms (we feel confident; happy; important; loved; cared for). If adults do what they should do we'll blossom.

Children in their song elaborate a complex metaphor of participation, that recalls teachers' images. Participation is a tree. Policy and laws constitute the roots of the tree, so the means through which the tree can nourish itself and live. The trunk, which allows the tree to stand strong and tall, is the action that adults are expected to do—listen to children, don't judge them, and adopt a child-centred perspective. The leaves correspond to what adults already do for children: adults provide food, shelter, support, and care and are trustworthy. The blossoms are how children feel when adults do all these things: confident, happy, important, loved and cared for.

4. Conclusions and openings

While analytical and succinct descriptions and explanations will typically capture some, but not all, of what we want to comprehend, poetic language can support us to go beyond mere words and sentences. This enables us to make sense of key concepts. In fact, Sfard (1998) states in her influential article on metaphors and education that:

> [M]etaphors are the most primitive, most elusive, and yet most amazingly informative objects of analysis. Their special power stems from the fact that they often cross the borders between the spontaneous and the scientific, between the intuitive and the formal […] they enable conceptual osmosis between everyday and scientific discourses, letting our primary intuition shape scientific ideas and the formal conceptions feed back into the intuition (Sfard, 1998, p. 4).

Thus, metaphors are invaluable in allowing us to relate concepts and go from one conceptual domain to another. Furthermore, they support meaning-making, like in the case of a "buzzword" like "participation". The use of metaphors allowed crucial dimensions of the concept and practice of participation to emerge. For instance, it needs strong "roots", therefore a policy framework that can orient practice. As we have seen, participation is at the heart of policy agendas but still in an ambiguous manner. For instance, children are described both as resourceful citizens and as a vulnerable group; not only are the policies written by adults, although concerning children, but they are inaccessible to them (Montà, 2021). Connected to this aspect is the fact that, in response to adult-centric agendas, many models that aim at promoting forms of child participation that are "fully" "child initiated" or "authentic", or in other words that are "adult-free" (Hart, 1992; Shier, 2001; Treseder & Smith, 1997) have been created. The metaphors, instead, in line with recent literature on the topic (Mannion, 2007; Wyness, 2012), depict an intergenerational idea of participation. Reintroducing adults into the process requires rethinking the oppositions between "autonomous" adults and "dependent" children, "agentic" adults and "developing agency" in children, and "vulnerable" childhood and "invulnerable" adulthood. This calls for the exquisite pedagogical premise that humans are Mitsein (Biffi, 2020; Macinai, 2020). The "I" only has significance within a relation. This implies that as a species, we are all susceptible and dependent. When considering human rights, this indicates that they are only possible because of the existence of an "Other" (Macinai, 2020). As a result, the relational and dialogical components of the participative process must be recovered (Percy-Smith, 2006), without denying the power dynamics and the conflict that can be generated – participation contains an 'up and down' movement, continuous rebalancing. To this purpose, it is crucial to highlight once more how the teachers and the students both compared participation to a blossom or tree, emphasising how their perspectives are complementary and similar, perspectives in which both children and adults are contemplated, where both have a "seat at the table".

The case study participants encourage us to avoid allowing ideas of «childhood» and «adulthood» as well as concepts like «children's space», «the degree of adult involvement», and «which decisions» (COE, 2016) and «the weight» to be given to these decisions, to limit, segregate, or increase the distances between adults and children. Instead, consider all human beings' autonomy, agency, and potential as part of a relational and ongoing learning process in which participants constantly reposition themselves and their roles in response to the variable environments they inhabit (Bertolini, 1988).

References

Amadini, M., Augelli, A., Giuseppina, D., Bobbio, A., & Musi, E. (2020). *Diritti per l'educazione: Contesti e orientamenti pedagogici*. Scholé-Morcelliana.

Anderson-Levitt, K. M. (2006). Ethnography. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 279 – 296). American Educational Research Association.

Angrosino, M., & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation: Continuities and Challenges. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 151 – 175). Sage. Retrieved November 30, 2022, from https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/51018_book_item_51018.pdf

Atkinson, P., & Hammersley, M. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.

Biemmi, I., & Macinai, E. (2020). Inquadrare i diritti dell'infanzia in un'ottica pedagogica. In I. Biemmi & E. Macinai (Eds.), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*. FrancoAngeli.

Biffi, E. (2020). Infanzia e giustizia sociale: Bambine e bambini fra diritti e capacità. In I. Biemmi & E. Macinai (Eds.), *I diritti in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC* (pp. 44 – 54). FrancoAngeli.

Clark, D. A., Biggeri, M., & Frediani, A. (2019). Participation, Empowerment and Capabilities: Key Lessons and Future Challenges. In D. A. Clark, M. Biggeri, & A. Frediani (Eds.), *The capability approach, empowerment and participation: Concepts, methods and applications* (pp. 385 – 402). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-35230-9

COE, Council of Europe. (2016). *Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016-2021): Children's human rights*. Council of Europe. Retrieved December 30, 2022, from https://edoc.coe.int/en/children-s-rights/7207-council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child-2016-2021.html

Cornwall, A. (2006). Historical perspectives on participation in development. *Commonwealth & Comparative Politics*, *44*(1), 62 – 83. https://doi.org/10.1080/14662040600624460

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Ed.). (2018). *The SAGE Handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.

Education Scotland. (2020). Scottish Attainment Challenge. In *Education.gov.scot*. Retrieved December 30, 2020, from https://education.gov.scot/improvement/learning-resources/scottish-attainment-challenge/

European Commission, Directorate-General for Justice and Consumers, Young, T., Day, L., Percy-Smith, B. (2015). *Evaluation of legislation, policy and practice of child participation in the EU – Research Summary*. Publications Office. https://doi.org/10.2838/088530

European Commission, Directorate General for Justice and Consumers, RAND Europe, & Eurochild. (2021). *Study on child participation in the EU political and democratic life: Final report*. Publications Office. https://data.europa.eu/-doi/10.2838/388737

Farahi, F. (2020). Training and narration: the use of metaphorical language in the construction of experience. *Formazione & Insegnamento*, *18*(3), 277 – 285. https://doi.org/-10.7346/-fei-XVIII-03-20_21

Finnie, J. (2017). Policy Memorandum. *Children (Equal Protection from Assault)) (Scotland) Bill*. Retrieved December 30, 2022, from https://www.parliament.scot/bills-and-laws/bills/children-equal-protection-from-assault-scotland-bill#target1

Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele. (Original work published in 1968)

Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and method*. A&C Black.

Hart, R. A. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, *4*. UNICEF International Child Development Centre. Retrieved December 30, 2022, from https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html

Hesse-Biber, S. N. (2017). *The Practice of Qualitative Research. Engaging Students in the Research Process*. Sage.

John, M. (1996). Voicing: Research and practice with the "silenced". In M. John (Ed.), *The Child's Right to a Fair Hearing*. Jessica Kingsley Publishers.

Kılıç, A., & Öztürk, A. (2018). An analysis of children's right to participation at primary schools in Turkey: A case study. *Qualitative Research in Education*, *7*(3), 265 – 303. https://doi.org/10.17583/qre.2018.3528

Lakoff, G. (1986a). A figure of thought. *Metaphor and symbol*, *1*(3), 215 – 225. https://doi.org/10.1207/s15327868ms0103_4

Lakoff, G. (1986b). The meanings of literal. *Metaphor and Symbol*, *1*(4), 291 – 296. Retrieved December 30, 2022, from https://georgelakoff.files.wordpress.com/2011/04/-metamorphical-issues-the-meanings-of-literal-lakoff-1986.pdf

Lansdown, G. (2001). Promoting children's participation in democratic decision-making. *Innocenti Insights*, *6*. UNICEF Innocenti Research Centre. Retrieved December 30, 2022, from https://www.unicef-irc.org/publications/290-promoting-childrens-participation-in-democratic-decision-making.html

Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd ed.). Guilford.

Macartney, B. C. (2012). Teaching through an ethics of belonging, care and obligation as a critical approach to transforming education. *International Journal of Inclusive Education*, *16*(2), 171 – 183. https://doi.org/10.1080/13603111003686218

Macinai, E. (2020). Diritti dell'infanzia: Una prospettiva pedagogica per coglierne il senso a trent'anni dalla CRC. In I. Biemmi & E. Macinai (Eds.), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedgaogica: Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*. FrancoAngeli.

Malone, K., & Hartung, C. (2010). Challenges of particiaptory practice with children. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Ed.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice* (pp. 24 – 38). Routledge.

Mannion, G. (2007). Going Spatial, Going Relational: Why «listening to children» and children's participation needs reframing. *Discourse*, *28*(3), 405 – 420. https://doi.org/-10.1080/01596300701458970

Marshall, H. H. (1990). Metaphor as an instructional tool in encouraging student teacher reflection. *Theory into prac-*

tice, *29*(2), 128 – 132. Retrieved December 30, 2022, from https://www.jstor.org/stable/1476911

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Reserach. A guide to Design and Implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Mitchell, K., Nyakake, M., & Oling, J. (2007). How effective are street youth peer educators? Lessons learned from an HIV/AIDS prevention programme in urban Uganda. *Health education*, *107*(4), 364 – 376. https://doi.org/-10.1108/09654280710759278

Moore, T., McKee, K., & McCoughlin, P. (2015). Online focus groups and qualitative research in the social sciences: Their merits and limitations in a study of housing and youth. *People, Place and Policy Onlin*, *9*(1), 17 – 28. http://dx.doi.org/10.3351/ppp.0009.0001.0002

Montà, C. C. (2021). Children as apolitical human beings or as public educators?: Re-imagining the meanings of democratic citizenship. *Civitas Educationis*, *X*(1), 179 – 196. Retrieved December 30, 2022, from http://digital.-casalini.it/5072039

Montà, C. C. (2022). *Children's education for participation in public, formal and structured decision-making processes: moving between policy and practice* [Doctoral dissertation, Università di Milano-Bicocca]. Retrieved December 30, 2022, from https://boa.unimib.it/handle/10281/363770

Mortari, L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Carocci.

Mukhopadhyay, B. B., & Bhatnagar, P. C. (2005). Children as health promoters. *Global Health Promotion*, *12*(3/4), 148 – 149. https://doi.org/10.1177/10253823050120030113

Percy-Smith, B. (2006). From consultation to social learning in community participation with young people. *Children Youth and Environments*, *16*(2), 153 – 179. Retrieved December 30, 2022, from https://www.jstor.org/stable/-10.7721/chilyoutenvi.16.2.0153

Perrin, S. G. (1987). Metaphorical revelations: A description of metaphor as the reciprocal engagement of abstract perspectives and concrete phenomena in experience. *Metaphor and Symbol*, *2*(4), 251 – 280. https://doi.org/10.1207/s15327868ms0204_3

Reporter. (2018). Aberdeen tops Scotland list for school exclusions. *Evening Express*, March 8, 2018. Retrieved December 30, 2022, from https://web.archive.org/-web/20180308130744/https://www.eveningexpress.co.uk/fp/news/local/aberdeen-tops-new-list-for-school-exclusions/

Ricœur, P. (2006). *The rule of metaphor: The creation of meaning in language* (3rd ed.). Routledge.

Ritterbusch, A. E., Boothby, N., Mugumya, F., Wanican, J., Bangirana, C., Nyende, N., Ampumuza, D., Apota, J., Mbabazi, C., & Nabukenya, C. (2020). Pushing the limits of child participation in research: Reflections from a youth-driven participatory action research (ypar) initiative in Uganda. *International Journal of Qualitative Methods*, *19*(1), 1 – 12. https://doi.org/10.1177/1609406920958962

Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective:'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, *30*(1), 75 – 89. https://doi.org/-10.1080/03057640050005780

Salmons, J. (2014). *Qualitative online interviews: Strategies, design, and skills* (2nd ed.). Sage.

Schön, D. A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473

Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, *27*(2), 4 – 13. https://doi.org/10.2307/1176193

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, *15*(2), 107 – 117. https://doi.org/10.1002/chi.617

Shier, H., Méndez, M. H., Centeno, M., Arróliga, I., & González, M. (2014). How Children and Young People Influence Policy-Makers: Lessons from Nicaragua. *Children & Society*, *28*(1), 1 – 14. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00443.x

Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza: L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Carocci.

Somervill, P. (2011). Thematic Review: Democracy and participation. *Policy & Politics*, *39*(3), 417 – 437. https://doi.org/10.1332/147084411X581817

Stancanelli, J. (2014). Conducting An Online Focus Group. *The Qualitative Report*, *15*(3), 761 – 765. https://doi.org/-10.46743/2160-3715/2010.1179

Theis, J. (2010). Children as active citizens: An agenda for children's civil rights and civic engagement. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Ed.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice* (pp. 343 – 355). Routledge. https://doi.-org/10.4324/9780203871072

Thomas, N., Percy-Smith, B., Johnson, V., Larkins, C., & Crook, D. (2016). Research with Children and Young People as Partners: What Does it Teach Us About Intergenerational Relations?. Paper presented at *Children and Young People in a Changing World: Action, Agency and Participation, 23 – 24 June 2016*. Liverpool: Hope University.

Treseder, P., & Smith, P. G. (1997). *Empowering children & young people: Training manual*. Save the Children UK.

Triani, P. (2020). The Connection between School and Politics. Three fields of study for pedagogy. *Encyclopaideia*, *24*(56), 43 – 49. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10624

Usellini, P. (2020). Terraferma, ragazzi nasce un giornale per voi. *L'Informatore, Settimanale della Diocesi di Novara*, December 18, 2020. Retrieved December 30, 2022, from https://www.sdnovarese.it/2020/12/18/terraferma-ragazzi-nasce-un-giornale-per-voi/

van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.

van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience, Second Edition: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2nd ed). Routledge. https://doi.org/10.4324/978131-5421056 (Original work published in 1997)

Wilson, V. (1997). Focus Groups: A Useful Qualitative Method for Educational Research? *British Educational Research Journal*, *23*(2), 209 – 224.

Wyness, M. (2012). Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, *20*(4), 429 – 442. https://doi.org/10.1177-/0907568212459775

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.

The Comprehensive Questionnaire on the School Climate (QCCS): Adaptation and validation on the Italian sample

Il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS): Adattamento e validazione sul campione italiano

Valeria Biasi
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre" – valeria.biasci@uniroma3.it – https://orcid.org/0000-0002-8807-8894
Giusi Castellana
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre" – giuseppina.castellana@uniroma3.it – https://orcid.org/0000-0002-1805-6788
Conny De Vincenzo
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre" – conny.devincenzo@uniroma3.it – https://orcid.org/0000-0002-5460-1763

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper presents the procedure for adapting and validating the Comprehensive School Climate Questionnaire (QCCS), taken from the Comprehensive School Climate Inventory, for lower secondary school students. The sample of schools that participated in the validation of the QCCS belongs to the three-year period of lower secondary school and is distributed throughout the country. The number of students participating was 1396, consisting of 708 female and 688 males. The good psychometric properties of the QCCS composed of the following scales are confirmed: Citizenship education; Support and inclusion among students; Support of teachers to the relationship; Perception of physical and emotional security; Involvement of families and students; Adequacy of the school environment; Antisocial behavior, as an inversely related scale. The support of teachers for learning and personalization of teaching is added. This standardized tool allows teachers to monitor the effectiveness of educational-organizational and socio-relational interventions towards improving the school environment.

Il contributo presenta la procedura di adattamento e validazione del Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS), tratto dal *Comprehensive School Climate Inventory*, per studenti di scuola secondaria di primo grado. Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione del QCCS appartiene al triennio della secondaria di primo grado ed è distribuito sul territorio nazionale. Gli studenti che hanno partecipato all'indagine sono risultati 1396, composti da 708 studentesse e 688 studenti. Vengono confermate le buone proprietà psicometriche del QCCS composto dalle seguenti scale: Educazione alla cittadinanza; Sostegno e inclusione tra gli studenti; Sostegno dei docenti alla relazione; Percezione della sicurezza fisica ed emotiva; Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti; Adeguatezza dell'ambiente scolastico; Comportamento antisociale, come scala inversamente correlata. Si aggiunge la dimensione Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica. Questo strumento standardizzato permette ai docenti di monitorare l'efficacia di interventi didattico-organizzativi e socio-relazionali verso un miglioramento dell'ambiente scolastico.

KEYWORDS
Assessment, Climate School, Comprehensive Questionnaire on the School Climate, Adaptation, Italian sample
Adattamento, Campione Italiano, Clima Scolastico, Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico QCCS, Valutazione

Authorship: V. Biasi (Paragrafi §1 e §6); G. Castellana (*Paragrafi §4 e §5*); C. De Vincenzo (*Paragrafi §2 e §3*). L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle Autrici.

Citation: Biasi, V., Castellana. G., & De Vincenzo, C. (2023). The Comprehensive Questionnaire on the School Climate (QCCS): Adaptation and validation on the Italian sample. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 28-37. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_05

Acknowledgments: Questo lavoro è stato parzialmente finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre" (fondo premiale attribuito a V. Biasi e G. Castellana, A.A. 2022).

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_05

Received: September 26, 2022 • **Accepted**: January 23, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Con il termine clima scolastico si fa in genere riferimento a dimensioni complesse relative alla qualità e alla natura della vita scolastica a partire dalla percezione che gli individui hanno delle loro esperienze a scuola. Questa ampia definizione di clima include l'insieme di valori, obiettivi, regole, abitudini, relazioni interpersonali, pratiche di insegnamento e apprendimento e strutture organizzative proprie di un contesto scolastico (National School Climate Council, 2007).

Il clima scolastico può essere quindi considerato, secondo la maggior parte della ricerca di settore (Cohen, 2013), un costrutto multidimensionale che fa riferimento a quattro domini principali che includono le caratteristiche essenziali del contesto scolastico e possono essere così enucleati: a) livelli di sicurezza (es. sicurezza ambientale e sicurezza socio-emotiva); b) aspetti relazionali; c) qualità dell'Insegnamento e apprendimento; d) aspetti relativi all'ambiente istituzionale (ad es. qualità dell'organizzazione scolastica).

Molteplici studiosi nel corso degli ultimi quattro decenni hanno a più riprese evidenziato l'impatto che un clima scolastico positivo genera sul rendimento accademico, sulla motivazione ad apprendere, sull'impegno nelle attività scolastiche, oltre che sulla riduzione di comportamenti aggressivi da parte degli studenti e sull'abbassamento dei tassi di abbandono degli studi (Cohen, 2013; Cohen et al., 2009; Cohen & Geier, 2010; Wang & Degol, 2016).

Brooks e collaboratori (2012) hanno inoltre sottolineato come un consistente gruppo di ricerche empiriche dimostrino che quando rinforziamo la motivazione allo studio e all'impegno negli studenti stiamo promuovendo anche un atteggiamento resiliente.

Ciò viene ad integrare quanto l'*American Psychological Association* aveva individuato già nel 2010 sui fattori che supportano lo sviluppo di resilienza, tra i quali ricordiamo: mantenere buone relazioni familiari; evitare di vedere le crisi come problemi insormontabili; accettare il cambiamento; muoversi verso i propri obiettivi; intraprendere azioni decisive; cercare opportunità per la scoperta di sé stessi; coltivare una visione positiva di sé stessi; mantenere una visione delle cose in una prospettiva positiva; prendersi cura di sé.

In sintesi, a nostro avviso, dal punto di vista della ricerca educativa, la valutazione del clima scolastico e l'attuazione di processi di miglioramento sono utili e oggi vieppiù urgenti se vogliamo sostenere gli studenti nello sviluppo di abilità, disposizioni e conoscenze necessarie sia per la realizzazione della loro personalità sia per la partecipazione effettiva ad un contesto sociale democratico.

In questa sede intendiamo quindi presentare le caratteristiche psicometriche del Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS; Biasi, Castellana & De Vincenzo, 2022) il quale si compone di 64 item che rilevano i principali domini del costrutto del clima scolastico: si tratta dell'adattamento italiano del *Comprehensive School Climate Inventory* (Cohen et al., 2009; National School Climate Center, 2015), tradotto e integrato con l'aggiunta di alcune nuove scale relative al tipo di sostegno fornito dai docenti all'apprendimento e alla personalizzazione della didattica.

2. Clima scolastico: definizione e inquadramento teorico del costrutto

Il clima scolastico può essere considerato parte integrante di un approccio globale al benessere scolastico in quanto svolge un ruolo di rilievo nel favorire il benessere emotivo e la soddisfazione di studenti, insegnanti e personale scolastico, oltre che nel promuovere il successo formativo degli allievi (Aldrifge et al., 2016; Bradshaw et al., 2014; Gase et al., 2017).

Come già anticipato, la letteratura di settore ha analizzato gli effetti positivi del clima scolastico rispetto ad un'ampia varietà di esiti di tipo sia accademico sia comportamentale: un clima positivo, infatti, sembra favorire l'adattamento psicologico del soggetto, il coinvolgimento nell'istituzione scolastica e il raggiungimento di buoni risultati accademici, riducendo, allo stesso tempo, la messa in atto di comportamenti violenti tra pari, oltre che i tassi di abbandono degli studi (Bradshaw et al., 2014; Cohen et al., 2009; Cornell, Shukla & Konold, 2016; Gottfredson et al., 2005; Shukla, Konold & Cornell, 2016; Thapa et al., 2013; Way, Reddy e Rhodes, 2007).

La scuola, d'altra parte, non è solo il contesto di apprendimento d'elezione, ma anche il luogo in cui gli studenti possono imparare a instaurare relazioni sociali costruttive con gli altri e a svilupparsi emotivamente: per questa ragione il clima scolastico può risultare centrale, configurandosi come l'insieme di aspetti che influenzano l'esperienza scolastica (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016).

Molteplici contributi e revisioni sistematiche della letteratura hanno concentrato l'attenzione sul clima scolastico nel tentativo di offrirne una sistematizzazione (Cohen, Pickeral & McCloskey, 2009; Thapa et al., 2013; Zullig et al., 2010; Wang & Degol, 2016). Una chiara definizione operativa è stata fornita dal *National School Climate Council* (2007) secondo cui il clima scolastico riflette la qualità e la natura generale della vita scolastica, oltre che la percezione che gli individui hanno della loro scuola a partire dalle esperienze all'interno dell'istituzione. Sono inclusi, in questa caratterizzazione generale, valori, obiettivi, regole, abitudini, relazioni interpersonali, pratiche di insegnamento e apprendimento e strutture organizzative della scuola.

Appare evidente, dunque, che il clima scolastico può essere considerato un costrutto multidimensionale rispetto al quale la maggior parte della ricerca di settore riconosce quattro principali domini che includono le caratteristiche essenziali del contesto scolastico: aspetti di tipo accademico, aspetti relativi alla sicurezza percepita dell'ambiente fisico ed emotivo, aspetti di tipo relazionale e aspetti relativi all'ambiente istituzionale (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016).

Per quanto concerne le caratteristiche accademiche – che riflettono senza dubbio uno degli ambiti più significativi nella percezione del clima scolastico – esse fanno principalmente riferimento alle modalità attraverso cui viene promosso l'apprendimento nella scuola, alla qualità dei programmi di insegnamento, alla disponibilità degli insegnanti e al loro ricorso a pratiche di supporto all'apprendimento e alla motivazione degli studenti. Un ambiente scolastico di alta

qualità sembra essere cruciale non solo nella promozione di risultati scolastici positivi, ma anche nella riduzione di problemi comportamentali all'interno della classe (Wang & Dishion, 2012).

Gli aspetti relativi alla sicurezza includono, come già precisato, sia il grado percepito di sicurezza fisica, ossia la misura in cui sono presenti episodi di violenza e aggressione nella scuola e se sono attuate misure per garantire la sicurezza dei suoi membri, sia la sicurezza emotiva, intesa come la presenza di un ambiente supportivo, nonché la presenza di pratiche disciplinari efficaci, coerenti ed eque (Wang & Degol, 2016). Tale dimensione è particolarmente rilevante in quanto sentirsi al sicuro a scuola favorisce l'apprendimento e il benessere degli studenti e i contesti scolastici in cui sono presenti regole chiare ed efficaci presentano meno frequentemente comportamenti violenti e aggressivi (Devine & Cohen, 2007; Gottfredson et al., 2005).

Le caratteristiche relazionali fanno riferimento alla qualità delle relazioni interpersonali all'interno della scuola, al grado di coesione e fiducia tra insegnanti e studenti, al senso di appartenenza all'istituzione scolastica e al rispetto per le diversità culturali. Alcuni studi hanno mostrato come le scuole con una migliore coesione e comunicazione e con relazioni positive tra insegnanti e studenti riportino migliori risultati accademici, maggiore motivazione ad apprendere da parte degli studenti, minore rischio di abbandono scolastico e minori problemi comportamentali tra gli studenti (MacNeil, Prater & Busch, 2009; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007; Wang et al., 2010; Worrell & Hale 2001).

Infine, anche le caratteristiche relative al contesto istituzionale appaiono determinanti nella definizione del clima scolastico e riflettono gli aspetti organizzativi e strutturali dell'ambiente: come l'ampiezza della classe, l'adeguatezza di risorse, la disponibilità di materiali tecnologici.

In considerazione dell'intrinseca complessità e ampiezza del costrutto, d'altra parte, non sorprende che in letteratura siano presenti differenti strumenti e modalità di valutazione del clima scolastico. La maggior parte degli studi empirici si serve di scale *self-report*, ma pochi di questi colgono la natura multidimensionale del costrutto, privilegiando piuttosto la rilevazione di singoli aspetti specifici (Bradshaw et al., 2014; Wang & Degol, 2016).

Tra i questionari più completi che concepiscono il clima scolastico come costrutto multidimensionale rientra il *Comprehensive School Climate Inventory* (CSCI; Guo, Choe & Higgins-D'Alessandro, 2011; *National School Climate Center*, 2002) sviluppato dal *National School Climate Center* con l'obiettivo di valutare i vari aspetti che descrivono la percezione che gli individui hanno del loro contesto scolastico, tenendo conto appunto delle caratteristiche di sicurezza percepita, delle dimensioni relazionali, delle pratiche di insegnamento-apprendimento adoperate e del contesto istituzionale più esteso (Olsen et al., 2018).

Alla luce di queste considerazioni preliminari, appare evidente come il clima scolastico possa costituire il punto di partenza per la progettazione di interventi nel contesto educativo. La valutazione assume in questo senso un ruolo di rilievo nell'identificazione dei punti di forza e delle potenziali caratteristiche critiche del contesto che possono essere modificate per promuovere l'apprendimento e favorire il benessere degli studenti (Faster & Lopez, 2013; Wang & Degol, 2016).

Inserendosi in questo filone di ricerca, il contributo si propone l'obiettivo di presentare la procedura di adattamento e validazione del Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS), per studenti di scuola secondaria di primo grado, tratto dal *Comprehensive School Climate Inventory*, modificato e integrato con l'aggiunta di una nuova scala sulla personalizzazione e individualizzazione dei processi di insegnamento.

3. Costruzione, revisione e adattamento del Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS)

Il Questionario Comprensivo sul clima scolastico (QCCS; Biasi, Castellana & De Vincenzo, 2022) è tratto dalla versione del *Comprehensive School Climate Inventory* rivolta a studenti (CSCI; Guo, Choe & Higgins-D'Alessandro, 2011; National School Climate Center, 2002).

Il CSCI consente di valutare i quattro domini del clima scolastico, raccogliendo il punto di vista sia di studenti (delle elementari, delle medie e delle superiori) che di genitori e personale scolastico.

La versione originale del questionario si compone di 70 item rispetto ai quali viene chiesto ai rispondenti di valutare il grado di accordo/disaccordo per ogni item su una scala a 5 passi (National School Climate Center, 2015).

Nell'adattamento del questionario alla lingua italiana (Biasi, Castellana & De Vincenzo, 2022) è stata aggiunta alla struttura originale dello strumento, che prevedeva 11 dimensioni, una dimensione per la valutazione della personalizzazione e individualizzazione dei processi di insegnamento, con il proposito di rilevare il grado di adeguamento della proposta didattica da parte dei docenti ai bisogni e difficoltà degli studenti (Si veda la *Tabella 1* per una descrizione sintetica delle differenti dimensioni).

Dimensione	Descrizione
Regole e norme	Grado di chiarezza, coerenza ed equità delle regole della scuola rispetto a episodi di violenza
Senso di sicurezza fisica	Grado di sicurezza percepito nell'edificio scolastico e nell'area circostante
Senso di sicurezza socio-emotiva	Percezione di protezione da episodi di violenza ed esclusione
Supporto all'apprendimento	Qualità delle interazioni tra insegnanti e studenti nel processo di apprendimento e uso di tecniche supportive da parte degli insegnanti
Apprendimento civico ed educazione alla cittadinanza	Supporto allo sviluppo di conoscenza e abilità sociali e di senso civico, come ascolto ed empatia
Rispetto per la diversità	Rispetto delle differenze reciproche per genere, cultura, provenienza ecc
Supporto sociale tra studenti	Relazioni supportive tra pari
Supporto sociale tra adulti	Relazioni supportive tra docenti e tra docenti e studenti
Coinvolgimento di studenti e genitori con l'istituzione	Grado in cui gli studenti e le loro famiglie sono incoraggiati a partecipare alla vita scolastica
Adeguatezza dell'ambiente scolastico	Qualità della struttura architettonica scolastica
Social media	Grado di sicurezza percepito rispettivamente all'utilizzo dei social media
Personalizzazione e individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento	Personalizzazione e individualizzazione della proposta didattica da parte dei docenti

Tabella 1. Dimensioni del clima valutate dal Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS)

Il lavoro di adattamento ha previsto anche la modifica del formato originale di risposta del questionario, basato sul grado di accordo/disaccordo, in una scala a cinque passi rispetto ai quali ciascuno studente è stato chiamato a valutare la frequenza (da "Mai" a "Molto spesso") con cui determinati comportamenti o eventi si verificano nel proprio contesto scolastico.

Tale scelta ha tenuto conto del fatto che lo studio pilota (Biasi, Castellana & De Vincenzo, 2022) condotto per esplorare l'adeguatezza linguistica degli item su un campione di 190 studenti di scuola secondaria di primo grado ha messo in evidenza una certa difficoltà di comprensione, verosimilmente generata dalla scala di accordo/disaccordo. I partecipanti tendevano infatti a interpretare l'essere in accordo/in disaccordo come espressione di un giudizio di valore rispetto al contenuto dell'item proposto (indicando il grado con cui ritenevano che quel comportamento fosse giusto/sbagliato) invece di rilevare la presenza/assenza della situazione descritta.

A partire dalle osservazioni raccolte durante la somministrazione pilota, inoltre, il questionario è stato ulteriormente modificato: sono state effettuate revisioni linguistiche di alcuni termini che risultavano ambigui e troppo complessi per la maggior parte degli studenti e si è proceduto ad eliminare 13 item ridondanti e non pertinenti per il contesto scolastico italiano (es.: "nella mia scuola abbiamo a disposizione rifornimenti di libri, carta, matite, ecc.").

Il questionario finale di cui si presenta la validazione è costituito, dunque, considerando anche la nuova scala aggiunta sulla individualizzazione dell'insegnamento, da un totale di 64 item.

4. Metodologia. Descrizione del campione e modalità di somministrazione del questionario

La validazione del questionario comprensivo sul clima è stata parte di un percorso di formazione che ha coinvolto 114 docenti frequentanti un corso di specializzazione sul sostegno per la scuola secondaria di primo grado erogato dall'Università Unicamillus in Roma.

La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF (WHO, 2001/2002), con la quale l'OMS ha profondamente rivoluzionato il modo di pensare all'inclusione, identifica la qualità dell'interazione tra le caratteristiche individuali del soggetto e i fattori contestuali, come punto cardine della prospettiva inclusiva.

Il modello del funzionamento (ossia la descrizione di ciò che un individuo è in grado di fare), mette in luce il modo in cui l'ambito relazionale, sociale e culturale interagiscano in un complesso dinamico che influenza il soggetto, condizionando (facilitando o ostacolando) la sua attività e la sua partecipazione alla vita sociale (Booth & Ainscow, 2014). La percezione che i soggetti hanno del loro stare con gli altri è tale da influenzare la loro motivazione e il loro impegno nonché l'insieme degli atteggiamenti, dei comportamenti e delle relazioni che essi instaurano. Il contesto, e dunque il clima, viene determinato dal tipo di interazione, dalla rete delle relazioni affettive, dalla collaborazione, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e dalle modalità di funzionamento del gruppo oltre che da altre variabili come la percezione dell'ambiente fisico.

Soffermarsi sulla rilevanza di tale interazione non può prescindere dalla formazione di un docente. Al docente e ad alcune sue caratteristiche è attribuito un ruolo preponderante nella costruzione di una relazione di reciprocità e, di conseguenza, nella formazione di un clima di classe positivo.

Il percorso formativo che è stato proposto ai docenti ha offerto loro un coinvolgimento sul campo nel processo di validazione dello strumento al fine di promuovere lo sviluppo di un atteggiamento di ricerca e un maggiore interesse nell'analisi dei risultati finalizzati a ipotesi di intervento in classe.

Sono state fornite tutte le informazioni riguardanti il costrutto e le modalità di somministrazione, con la predisposizione di un apposito protocollo che conteneva le principali informazioni organizzative e procedurali, oltre a indicazioni mirate all'*engagement* degli studenti, esplicitando il valore formativo della rilevazione e la sua utilità ai fini di una lettura dei bisogni della classe.

Ogni docente ha somministrato gli strumenti nella classe in cui ha svolto il tirocinio come strumento di supporto all'analisi dell'osservazione dei fattori contestuali, elementi cardine della progettazione ICF.

Ai docenti (e alle scuole) è stata data la possibilità di somministrare i questionari sia in modalità cartacea

sia in modalità *online* (cfr. *Tabella 2*), attraverso un apposito link messo a disposizione per ogni classe.

Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione del QCCS è risultato dunque un campione di convenienza interamente appartenente al triennio della secondaria di primo grado e ampiamente distribuito nelle diverse province e nei comuni di servizio dei docenti coinvolti.

Le classi partecipanti all'indagine sono risultate 88 per un totale di 1396 studenti, composti da 708 studentesse e 688 studenti.

Nelle *Tabelle 3*, *4* e *5* si propone una descrizione del campione rispetto alle province, alle classi e all'indice socio economico registrato[1].

	N. alunni
Cartaceo	720
Online	676
Totale	1396

Tabella 2. Distribuzione degli alunni rispetto alla modalità di somministrazione

	N. alunni
classe prima	305
classe seconda	657
classe terza	434

Tabella 3. Distribuzione degli alunni rispetto alle classi della secondaria di primo grado

Regione	Provincia/Comune	N. alunni
Abruzzo	Pescara	16
Campania	Aversa	17
	Caserta	123
	Napoli	313
	Salerno	42
Emilia Romagna	Reggio-Emilia	20
	Forlì	15
	Ravenna	17
Lazio	Cassino	14
	Fara Sabina	14
	Guidonia	34
	Latina	38
	Roma	457
	Rieti	41
	Viterbo	161
Lombardia	Milano	19
Marche	Ancona	17
	Pesaro Urbino	15
Sardegna	Sassari	14
Umbria	Terni	9
	Totale	1401

Tabella 4. Distribuzione degli alunni rispetto alle province e ai comuni

		N. alunni
ESC	Basso	75
	medio/basso	222
	Medio	1024
	medio/alto	75
	Alto	0

Tabella 5. Distribuzione degli alunni rispetto all'indice ESC *(Economic, Social and Cultural Status)*

Il tempo previsto per la rilevazione è stato di un'ora circa, tale intervallo ha incluso la presentazione dello strumento, l'illustrazione delle finalità del lavoro proposto e l'esecuzione del questionario (40 – 45 minuti). Per ogni somministrazione è stato garantito l'anonimato degli alunni con l'attribuzione di un codice numerico ed è stato redatto un verbale. I dati sono stati restituiti ai docenti tempestivamente, nell'arco di un paio di settimane dopo le somministrazioni, attraverso tabelle riassuntive contenenti le medie riscontrate dai singoli alunni nelle dimensioni previste dallo strumento. I risultati sono stati poi discussi rispetto al possibile utilizzo in ambiti operativi di intervento ed è stato previsto l'affiancamento di indicazioni metodologiche per la lettura dei dati.

5. Analisi dei dati e risultati

L'analisi fattoriale esplorativa è stata condotta con il programma SPSS 22. Partendo dai complessivi 64 item definitivi si è proceduto all'estrazione dei fattori secondo il metodo della massima verosimiglianza e la rotazione Oblimin.

In *Figura 1* lo *scree test* degli autovalori conferma l'ipotesi secondo la quale 8 fattori siano adeguati a rappresentare i dati raccolti. La percentuale di varianza cumulativa dello strumento è risultata pari a 53,01%.

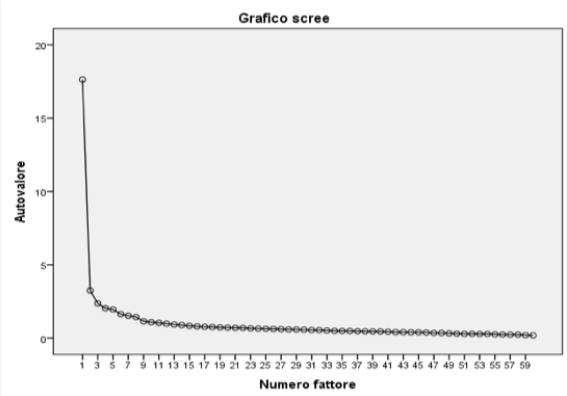


Figura 1. Scree test

Nella Tabella 6 si riportano i risultati dell'analisi fattoriale effettuata sui dati dell'intero campione. Sono stati espunti 4 item con saturazioni inferiori a 0,350 (Barbaranelli, 2003) e quelli riportanti doppie saturazioni anche in fattori non compatibili con il costrutto. Il questionario definitivo è risultato composto da 8 dimensioni rispetto alle 11 riportate dallo strumento originale, per un totale di 60 item. All'interno della

1 Per la determinazione dell'ESC (*Economic, Social and Cultural Status*) è stato chiesto ai singoli docenti di riportare il dato pubblicato sul PTOF della scuola o di derivare l'informazione dal sito del MIUR "Scuole in Chiaro". L'applicazione Scuola in Chiaro del MIUR mette a disposizione della collettività tutte le informazioni disponibili relative alle scuole italiane di ogni ordine e grado, in una forma organica e strutturata. È possibile accedere a Scuola in Chiaro direttamente dalla homepage di sito del MIUR (https://www.miur.gov.it/-/scuola-in-chiaro).

tabella risultano esplicitati il numero degli item dei singoli fattori, l'intervallo di saturazione, l'affidabilità delle singole dimensioni, la media delle scale, un esempio di item e l'affidabilità complessiva dell'intero strumento.

Dimensioni/Fattori	N. item	Intervallo di saturazione	Alpha di Cronbach	Media	Esempio di item
1. Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica	10	Da ,797 a ,404	,900	3,73	I mei insegnanti mi aiutano a capire come posso imparare meglio
2. Educazione alla cittadinanza	9	Da788 a ,397	,872	3,31	Nella mia classe ci confrontiamo su come migliorare il nostro comportamento
3. Sostegno e inclusione tra gli studenti	7	Da ,668 a ,393	,816	4,03	Nella mia scuola sono bene accolte le persone che provengono da contesti diversi (provenienza, cultura, ecc.)
4. Sostegno dei docenti alla relazione	9	Da ,883 a ,392	,908	3,74	Nella mia classe gli studenti si fidano di farsi aiutare da un insegnante quando hanno un problema
5. Percezione della sicurezza fisica ed emotiva	7	Da ,756 a ,413	,843	3,93	Mi sento al sicuro in tutti gli ambienti interni alla scuola (in classe, nei corridoi, alla mensa, nei bagni, ecc.)
6. Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti	7	Da ,747 a ,388	,826	3,64	La mia scuola cerca di incoraggiare la mia famiglia a partecipare agli eventi scolastici
7. Adeguatezza dell'ambiente scolastico	5	Da ,869 a ,516	,822	3,37	La mia scuola ha un bell'aspetto (per es. spazi adeguati, curati, con l'esposizione dei lavori degli studenti, ecc.)
8. Comportamento antisociale	6	Da ,734 a ,429	,740	2,20	Nella mia scuola mi è capitato di essere stato/a insultato/a o preso/a in giro
Affidabilità totale dello strumento	60		,952	3,49	

Tabella 6. Affidabilità delle dimensioni e dello strumento

Dalla matrice delle correlazioni fra i fattori del questionario si rilevano valori positivi e significativi (cfr. *Tabella 7*) che mostrano una buona validità del costrutto.

Le correlazioni della scala del comportamento antisociale riscontrano, come era prevedibile, valori di correlazione più bassi con tutti gli altri fattori del questionario. I due fattori Sostegno dei docenti alla relazione e Sostegno dei docenti all'apprendimento mostrano, come da costrutto, una forte correlazione (,568). Altrettanto evidenti e interessanti sono le correlazioni tra il fattore Percezione della sicurezza fisica ed emotiva con il fattore Sostegno e inclusione tra studenti (,480) e quelle tra il fattore che riguarda la percezione di coinvolgimento nelle attività scolastiche da parte di famiglie e studenti e il sostegno dato dai docenti alla relazione con gli studenti e alla personalizzazione dell'apprendimento (rispettivamente ,455 e ,454).

Matrice di correlazione dei fattori								
Fattore	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica	1							
2. Sostegno e inclusione tra gli studenti	,269	1						
3.Adeguatezza dell'ambiente scolastico	,386	,326	1					
4. Educazione alla cittadinanza	,457	,286	,330	1				
5. Comportamento antisociale	-,121	-,227	-,134	-,184	1			
6. Sostegno dei docenti alla relazione	,568	,281	,337	,485	-,132	1		
7. Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti	,455	,338	,406	,397	-,187	,454	1	
8. Percezione della sicurezza fisica ed emotiva	,375	,480	,401	,363	-,286	,380	,404	1
Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza. Metodo di rotazione: Oblimin con normalizzazione Kaiser.								

Tabella 7. Matrice di correlazione tra fattori

Si riportano qui di seguito le statistiche descrittive relative ai risultati. È stata condotta l'analisi della varianza (ANOVA) a una via considerando come variabile dipendente le dimensioni del clima e come variabile indipendente la classe e il genere. Per il fattore classe le differenze significative tra gruppi sono state esplorate con test post-hoc B Tukey.

Per quanto riguarda il genere, sono state riscontrate differenze significative nelle dimensioni percezione della sicurezza fisica ed emotiva ([F(1, 1396) = 6,50; p < ,05]), educazione alla cittadinanza ([F(1, 1396) = 4,70; p < .05]) e adeguatezza dell'ambiente scolastico ([F(1, 1396) = 13,53; p < ,05]). In particolare, come riportato in *Tabella 8*, risulta interessante sottolineare che nella dimensione della percezione della sicurezza fisica ed emotiva ci sono differenze significative sia per il genere che per la classe. Nello specifico, i valori[2] delle medie delle studentesse sembrano diminuire ([F(2, 707) = 9,93; p < .05]) man mano che si procede lungo il percorso triennale. Per le altre due dimensioni, il trend di diminuzione dalla classe prima alla classe terza è presente per entrambi i generi.

Studentesse	Classe			Studenti	Classe		
	classe prima	classe seconda	classe terza		classe prima	classe seconda	classe terza
	Media	Media	Media		Media	Media	Media
Sicurezza fisica ed emotiva	4,05	4,04	3,84	Sicurezza fisica e emotiva	3,87	3,92	3,84
Educazione alla cittadinanza	3,50	3,32	3,30	Educazione alla cittadinanza	3,39	3,24	3,22
Adeguatezza dell'ambiente scolastico	3,57	3,46	3,37	Adeguatezza dell'ambiente scolastico	3,47	3,25	3,20

Tabella 8. Differenze nella percezione della sicurezza fisica ed emotiva, nell'educazione alla cittadinanza e nell'adeguatezza dell'ambiente scolastico tra studentesse e studenti

Rispetto alle classi, si osservano differenze significative nelle dimensioni percezione della sicurezza fisica ed emotiva, supporto dei docenti all'apprendimento, supporto dei docenti alla relazione, educazione alla cittadinanza e adeguatezza dell'ambiente scolastico (vedi *Tabella 9*), nelle quali le medie dei valori riportati nella classe prima sembrano, come per la precedente dimensione, subire un decremento nell'arco del triennio. Non emergono differenze statisticamente significative tra i punteggi dei restanti fattori.

	Classe prima (n=305)	Classe seconda (n=657)	Classe terza (n=434)		
Dimensione	Media	Media	Media	F	Post-hoc
Supporto dei docenti alla relazione	3,92	3,72	3,65	17,87*	classe prima si colloca in sottoinsieme diverso
Supporto dei docenti all'apprendimento	3,88	3,7	3,67	11,15*	classe prima si colloca in sottoinsieme diverso
Educazione alla cittadinanza	3,44	3,28	3,27	5,84*	classe prima si colloca in sottoinsieme diverso
Adeguatezza dell'ambiente scolastico	3,52	3,35	3,3	6,32*	classe prima si colloca in sottoinsieme diverso
Supporto inclusione tra studenti	4,05	4,01	4,03	n.s.	
Coinvolgimento genitori studenti	3,72	3,62	3,63	n.s.	
Comportamento antisociale	2,2	2,21	2,18	n.s.	

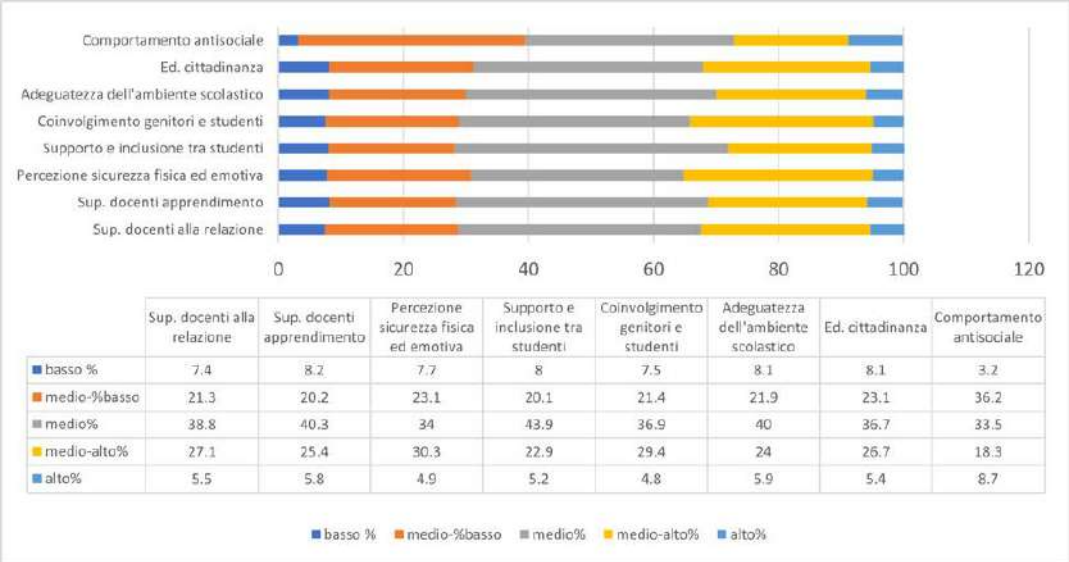
* $p < 0.05$ – n.s.: non significativo

Tabella 9. Differenze tra classi

2 La media riportata si riferisce al valore ottenuto in una scala di frequenza a 5 posizioni (mai=1, raramente =2, qualche volta=3, spesso=4, molto spesso=5).

La scala del comportamento antisociale riscontra in media punteggi che si riferiscono al "raramente" (media 2,20) su tutti i livelli a confronto di una coesione e sostegno tra studenti che risulta abbastanza buona in tutte le classi del triennio (4,03).

Per procedere alla standardizzazione dei punteggi è stata effettuata una distribuzione pentenaria creando cinque diverse fasce di intervallo: 1 (basso), 2 (medio-basso), 3 (medio), 4 (medio-alto), 5 (alto), ciascuna dell'ampiezza di una deviazione standard. Il grafico che segue (*Figura 2*) illustra la distribuzione degli studenti del campione relativamente ai punteggi delle singole scale.



	Sup. docenti alla relazione	Sup. docenti apprendimento	Percezione sicurezza fisica ed emotiva	Supporto e inclusione tra studenti	Coinvolgimento genitori e studenti	Adeguatezza dell'ambiente scolastico	Ed. cittadinanza	Comportamento antisociale
basso %	7.4	8.2	7.7	8	7.5	8.1	8.1	3.2
medio-%basso	21.3	20.2	23.1	20.1	21.4	21.9	23.1	36.2
medio%	38.8	40.3	34	43.9	36.9	40	36.7	33.5
medio-alto%	27.1	25.4	30.3	22.9	29.4	24	26.7	18.3
alto%	5.5	5.8	4.9	5.2	4.8	5.9	5.4	8.7

Figura 2. Rappresentazione della standardizzazione delle scale del questionario

La tabella di sintesi del suddetto grafico offre diversi spunti di riflessione. A livello esemplificativo si richiama l'attenzione sulla dimensione: "comportamento antisociale". Gli item della scala chiedevano ai rispondenti la segnalazione di forme di emarginazione o maltrattamento nei loro confronti o verso altri studenti (vedi item della scala *Tabella 5*) su una scala di frequenza a 5 posizioni (Mai/molto spesso). Diversamente dal valore riportato dalla media di scala (2,20, vedi *Tabella 6*) attestatasi, come precedentemente descritto, su punteggi più bassi e più vicini a "raramente", la distribuzione su fasce di livello mette in luce una percentuale decisamente non trascurabile di alunni, pari al 27% (378 studenti) che si percepiscono in uno stato di difficoltà o dichiarano di aver subìto/assistito ad episodi spiacevoli di esclusione e marginalizzazione (fascia medio-alta e alta). Analoghe percentuali, rispettivamente del 30% e del 28% vengono ricavate dalla somma degli esiti relativi alla fascia bassa e medio-bassa delle dimensioni percezione della sicurezza fisica ed emotiva e sostegno e inclusione fra gli studenti che avevano riscontrato, al contrario, i valori più alti (rispettivamente 3,94 e 4,03) tra le medie delle singole scale.

Percentuali intorno al 30% sembrano dunque accomunare gli esiti di tutte le dimensioni, evidenziando una consistente quota di studenti che nel campione avvertono di ricevere poca attenzione ai loro bisogni, una corrispondenza non soddisfacente nella personalizzazione della didattica, nel sostegno all'apprendimento e alla relazione, nella percezione dell'ambiente scolastico come un luogo non sempre protetto e accogliente. Le forti correlazioni tra alcuni fattori (cfr. *Tabella 7*) potrebbero suggerire opportunità di riflessione per la progettazione di azioni di miglioramento e indicare aree specifiche di intervento per docenti ed educatori ai fini del potenziamento dei processi inclusivi.

6. Conclusioni e prospettive applicative

Come evidenziano le analisi statistiche condotte, si confermano le buone proprietà psicometriche della versione italiana del Questionario Comprensivo del Clima Scolastico (QCCS). Ulteriori prospettive riguardano la conduzione di un'analisi fattoriale confermativa sulla struttura delle scale con una somministrazione dello strumento ad un campione maggiormente rappresentativo e distribuito sul territorio nazionale. Sebbene il campione di studenti coinvolto possa ritenersi numeroso, questo resta un campione di convenienza che risente della specificità dei soggetti coinvolti nell'indagine (docenti corsisti di un programma di formazione per il sostegno).

A livello di contenuto si evince, purtroppo, che, in base ai dati emersi dal campione intervistato, per tutte le otto dimensioni indagate (Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica; Educazione alla cittadinanza; Sostegno e inclusione tra gli studenti; Sostegno dei docenti alla relazione; Percezione della sicurezza fisica ed emotiva; Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti; Adeguatezza dell'ambiente scolastico) circa il 30% dei casi riporta una fascia bassa e una medio-bassa. Per la scala del Comportamento antisociale si registra peraltro una maggiore diffusione di punteggi alti o medio-alti corrispondenti a dichiarazioni come quelle di aver subìto/assistito ad episodi spiacevoli di esclusione e marginalizzazione.

Questi valori mettono in luce come una consistente quota di studenti della scuola secondaria di primo livello avvertano di ricevere poca attenzione ai loro bisogni, un insufficiente livello di personalizzazione della didattica, scarso sostegno all'apprendimento e alla relazione. Questa percezione può incidere significativamente sul loro stato emotivo aumentando il livello di incertezza, insicurezza e frustrazione: aspetti disfunzionali per conseguire un buon adattamento al contesto scolastico e un efficace coinvolgimento nel processo di apprendimento medesimo.

A nostro avviso, a livello applicativo disporre oggi di uno strumento standardizzato può mettere in condizioni i docenti di rilevare la qualità del clima scolastico percepita dai loro allievi e ciò può rappresentare la base utile da cui partire al fine di programmare interventi di miglioramento dell'ambiente scolastico dal punto di vista sia didattico-organizzativo sia relazionale. La somministrazione pre/post-intervento del questionario QCCS potrà permettere un puntuale monitoraggio dei vari fattori socio-emotivi e contestuali rilevati.

Riferimenti bibliografici

Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving schools*, *19*(1), 5–26. https://doi.org/10.1177/-1365480215612616

Barbaranelli, C., (2003). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: LED.

Booth, A., & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci

Biasi, V., Castellana, G. & De Vincenzo, C. (2022). La valutazione del clima scolastico e dei livelli individuali di resilienza. In A. Marzano & P. Lucisano (Ed.), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Education Nouvelle* (pp. 407–420). Lecce: Pensa MultiMedia.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of school health*, *84*(9), 593–604. https://doi.org/-10.1111/josh.12186

Brooks, R., Brooks, S., & Goldstein, S. (2012). The power of mindsets: Nurturing engagement, motivation, and resilience in students. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, (pp. 541–562). Springer. https://doi.org/10.1007-/978-1-4614-2018-7_26

Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: A foundation for resilience. In S. Goldstein & R. B. Brooks, *Handbook of resilience in children* (pp. 411–423). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_24

Cohen, J., & Geier, V. (2010). *School climate research summary—2009. A school climate brief*. New York: National School Climate Center.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, *111*(1), 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 74, 45–48

Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *Aera Open*, *2*(2), 1–18. https://doi.org/10.1177/2332858416633184

Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. New York: Teachers College Press.

Faster, D. & Lopez, D. (2013). School climate and assessment. In T. Dary, & T. Pickeral (Eds.), *School climate practices for implementation and sustainability* (pp. 17–21). New York: National School Climate Center. Retrieved January 31, 2023, from https://safesupportivelearning.ed.gov/resources/school-climate-practice-briefs-implementation-and-sustainability

Gase, L. N., Gomez, L. M., Kuo, T., Glenn, B. A., Inkelas, M., & Ponce, N. A. (2017). Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes. *Journal of school health*, *87*(5), 319–328. https://doi.org/10.1111/josh.12501

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of research in crime and delinquency*, *42*(4), 412–444. https://psycnet.apa. -org/doi/10.1177/0022427804271931

Guo, P., Choe, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2011). *Report of construct validity and internal consistency findings for the comprehensive school climate inventory*. Bronx, NY: Fordham University.

MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education*, *12*(1), 73–84. https://doi.org/10.1080/13603120701576241

National School Climate Center. (2002). *Comprehensive School Climate Inventory*. Retrieved January 31, 2023, from https://schoolclimate.org/services/measuring-school-climate-csci/

National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved January 31, 2023, from https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/-2021/05/school-climate-challenge-web.pdf

National School Climate Center (2015). *The Comprehensive School Climate Inventory Measuring the Climate for Learning. Report prepared for Saugatuck Elementary School*. Retrieved January 31, 2023, from https://ses.westportps.org/uploaded/site_files/ses/Climate_Survey_2015_School_Year.pdf

Olsen, J., Preston, A. I., Algozzine, B., Algozzine, K., & Cusumano, D. (2018). A review and analysis of selected school climate measures. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *91*(2), 47–58. https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1385999

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, *99*(1), 83–98. https://psycnet.apa.org/-doi/10.1037/0022-0663.99.1.83

Shukla, K., Konold, T., & Cornell, D. (2016). Profiles of student perceptions of school climate: Relations with risk behaviors and academic outcomes. *American journal of community psychology*, *57*(3–4), 291–307. https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/ajcp.12044

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, *83*(3), 357–385. https://doi-.org/10.3102/0034654313483907

Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). *A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. Journal of Research on Adole-*

scence, *20*(2), 274–286. https://doi.org/10.1111%2Fj.1532-7795.2010.00648.x

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, *28*(2), 315–352. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-015-9319-1

Wang, M. T., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, *22*(1), 40–53. https://doi.org/10.1111%2Fj.1532-7795.2011.00763.x

Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American journal of community psychology*, *40*(3), 194–213. https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y

WHO – World Health Organization (2002). *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson. (Original work published 2001)

Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, *16*(4), 370–388. https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.16.4.370.19896

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *28*(2), 139–152. https://doi.org/10.1177/0734282909344205

Self-Narration to the Other in Educational Practice
La narrazione del sé all'Altro nella prassi educativa

Camilla Boschi
Dipartimento Studi Umanistici presso Università di Ferrara – bsccll@unife.it
https://orcid.org/0000-0001-5083-5952

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the significance and utility of autobiography as a distinct form of narrative in educational settings. Drawing upon the theories of Narrative pedagogy, the epistemological framework of this study regards narration as a vital cognitive tool for understanding reality. We argue that just as narrating reality aids in navigating it, recounting one's own experiences can serve as a valuable self-analytical and self-hermeneutic exercise. The central section of this article presents a literary example of an autobiographical exercise, showcasing a professional experience within a community of minors. Through this qualitative approach, we establish that autobiography can be a crucial tool in educational settings, benefiting not only the recipients of educational actions but also educators themselves, as it enhances the value of training and monitoring moments.

L'obiettivo di questo articolo è dimostrare l'importanza e la funzionalità dell'autobiografia come particolare tipo di narrazione da proporre nei contesti educativi. A partire dalle teorie avanzate dalla pedagogia narrativa, la cornice epistemologica entro la quale si muove il lavoro è quella che considera la narrazione uno strumento conoscitivo della realtà. Si vedrà che così come raccontare la realtà è utile per orientarsi in essa, allo stesso modo raccontare se stessi è un importante esercizio autoanalitico e quindi auto-ermeneutico. Nella parte centrale del lavoro, prettamente letteraria, verrà proposto un esempio di esercizio autobiografico come testimonianza dell'esperienza professionale in una comunità per minori. Questo approccio qualitativo, ci permetterà di giungere alla nostra proposta: considerare l'autobiografia uno strumento utile in ambito educativo, non solo da proporre a coloro ai quali è rivolta l'azione educativa, ma anche per gli educatori per valorizzare i momenti di formazione e supervisione.

KEYWORDS
Narrative Pedagogy, Qualitative method, Narration, Autobiography, Education
Pedagogia Narrativa, Metodo Qualitativo, Narrazione, Autobiografia, Educazione

Citation: Boschi, C. (2023). Self-Narration to the Other in Educational Practice. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 38-44. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_06

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_06

Received: November 22, 2022 • **Accepted**: January 13, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Lo scopo di questo articolo è riflettere sul ruolo della narrazione in ambito educativo. In modo particolare, si cercherà di comprendere la portata educativa di uno specifico tipo di racconto: l'autobiografia. Il percorso che si intende sviluppare si muove a partire dal ruolo svolto dalla narrazione nella costruzione della realtà. Si vedrà come dal racconto e quindi dal linguaggio, dipenda la costruzione della realtà e l'organizzazione del pensiero. Alla luce di ciò, si rifletterà sul ruolo svolto dall'autobiografia nella costruzione della propria identità, indagando sulla portata autoanalitica di questo particolare tipo di racconto. Lo scopo sarà quello di mostrare gli aspetti positivi che l'esercizio autobiografico possono riflettersi sull'autore. A tal proposito, nella parte centrale del lavoro, verrà riportato, in forma letteraria, una sorta di 'diario di bordo' contenente episodi significativi che possano rendere l'idea di che cosa significhi la vita comunitaria e dove si collochi la sua cifra 'terapeutica'. Il racconto ci consentirà di avviare un'analisi che si sviluppa, contemporaneamente, su due livelli: da un lato si vedrà quanto il 'contenitore comunità' sia luogo di incontro-scontro di storie che si arricchiscono vicendevolmente; dall'altro, il diario costituirà un esempio pratico di esercizio autobiografico che consente, a chi scrive, di ripercorrere e ri-significare il proprio vissuto, in una cornice meta-cognitiva. Lo scopo è quello di mantenere viva la tensione alla riflessione, in vista di una crescente complessità delle situazioni educative (Minello, 2020). Alla luce dell'analisi, in conclusione si proporrà di considerare la narrazione, il racconto e quindi l'autobiografia come strumenti utili da proporre sia alle persone a cui è rivolta l'azione educativa, ma anche e soprattutto per gli educatori nei momenti dedicati alla formazione e alla supervisione.

2. La narrazione del sé

In che modo e perché la narrazione è uno strumento così potente e importante in ambito educativo? Per rispondere a questa domanda è preliminare riflettere sullo strumento che rende possibile il racconto: il linguaggio. Come si origina il linguaggio? Come funziona il suo l'apprendimento? Che cosa comporta l'acquisizione di una logica linguistica?

Cercare di comprendere come funzionano i processi cognitivi negli esseri umani, come ad esempio l'apprendimento del linguaggio, significa addentrarsi in un dibattito vivo e complesso della ricerca. Che tutti gli esseri umani, adottando strategie di apprendimento personali, riescano ad acquisire le basi logiche e linguistiche per imparare a comunicare con chi li circonda è un dato di fatto: il punto è comprendere in che modo accada, che cosa comporti l'apprendimento, in che modo il linguaggio sia legato a come si organizzano i pensieri e si costruisca un'immagine della realtà. Porci queste domande significa assegnare un ruolo decisivo ai processi cognitivi in atto fin dalla primissima infanzia, per questa ragione meritevoli di grande attenzione e interesse da parte di chi si occupa di educazione e di formazione dei più piccoli.

Riprendendo le ricerche di Anita Gramigna, le prime formulazioni linguistiche dei bambini sono imprecise (Gramigna, 2020), non aderiscono alle forme linguistiche che rendono possibile la comprensione, proprio perché i suoni emessi in questa fase, hanno sì un'intenzionalità comunicativa, ma fanno riferimento a un *logos* all'adulto sconosciuto. Proprio in questa 'imprecisione' si colloca il potenziale immaginifico di questo momento, la possibilità di aprire scenari che un linguaggio strutturato da regole e significati definiti impedisce. In aggiunta a ciò, le risposte fornite dai bambini a partire dalla primissima infanzia, sono la prova che esista l'intenzione a comunicare, come se nelle sue lallazioni e borbottii, il bambino esprimesse la volontà di raccontarci qualcosa. A questo proposito, Antonio R. Damasio (2003), nel suo importante testo *Emozione e coscienza*, oltre a iniziare il lettore al problema della coscienza e della costruzione dell'identità, portando come esempi casi da lui studiati nel corso della sua carriera professionale, sostiene che nei bambini la capacità narrativa preceda quella linguistica. In altre parole, il cervello umano, pur non essendo ancora in grado di esprimersi a parole, costruisce mappe orientative della realtà che sono espresse da storie che gli consentono di dare ordine e interpretazione a quanto gli accade. Ecco l'importanza del racconto, della narrazione, della storia: sono strumenti costitutivi dell'esperienza che l'essere umano fa con il mondo, è la modalità attraverso la quale tesse le trame orientative dell'ambiente che lo circonda, cercando di fornirgli un senso.

Collegandomi a quanto detto sopra, le 'imprecisioni' di cui si parlava altro non sono che l'espressione di queste storie, trasmesse in una semantica all'adulto sconosciuta ma ugualmente ricca di significato. Lo scarto tra il *preciso* e l'*impreciso* è lo spazio dell'immaginazione, è il luogo delle infinite possibilità, dove si esprime a pieno la potenza della metafora. Riprendendo Gramigna «La metafora esprime quell'eccedenza di significato irriducibile che sfugge alle parole, agli schemi, ai modelli, ai metodi e alle ricette; ma, al contempo, appartiene agli strumenti che ci aiutano ad elaborare una visione del mondo meno convenzionale e dunque più critica» (Gramigna, 2020, p. 27). La pedagogia narrativa dà valore al momento pre-logico del linguaggio, costitutivamente metaforico, libero, fantasioso, che stimola la creatività e quindi la possibilità di raccontare gli infiniti mondi possibili. Dal punto di vista educativo si tratta di un momento delicato e prezioso allo stesso tempo: se l'adulto o l'educatore che si appresta a relazionarsi con il bambino *entra* nel mondo metaforico, non corregge l'imprecisione, ma l'abbraccia facendola propria, ha la concreta possibilità di allenare la mente alla creatività.

«Il linguaggio non si limita a trasmettere; esso crea o costituisce la conoscenza o la realtà» (Bruner, 1991, p. 163). Da ciò emerge la cornice ermeneutica nella quale vogliamo inquadrare il nostro discorso: come il bambino, imparando a parlare è sostenuto nella sua imprecisione ed è libero di creare e costruire la propria realtà, avvicinandosi a poco a poco ad essa e con tempi del tutto personali, così l'adulto necessita di tenere sempre presente il fatto che il modo in cui raccontiamo la realtà determina la realtà stessa. Se conosciamo la realtà raccontandola attraverso storie che si costruiscono, si apre la possibilità di poter conoscere noi stessi raccontandoci 'la nostra storia'.

Ma come si giunge all'autobiografia? Quali sono le ragioni per le quali una persona dovrebbe iniziare a raccontare, prima di tutto a se stesso, la propria storia? Duccio Demetrio afferma che «Chi indaga su se stesso finisce, lo voglia o no, con l'indagare su tutto il resto» (Demetrio, 2003, p. 237). Quella che Virginia Woolf chiamava 'una stanza tutta per sé' (2016) o il riferimento che Hannah Arendt faceva alla 'vita della mente' (2009), si avvicinano alla proposta di Demetrio di considerare l'esercizio autobiografico come momento di profondo contatto del sé-con-sé. Si vedrà come questa prassi abbia inevitabilmente risvolti che vanno oltre il soggetto, che hanno a che fare proprio con 'tutto il resto'. È bene tenere conto, infatti, che oggi assistiamo alla relativizzazione dei valori, in ragione di una crescente complessità caratterizzante, ogni giorno di più, l'ambiente in cui siamo immersi. Per questa ragione, è facile perdersi, è facile sentire il tempo e lo spazio sfuggire di mano e non riuscire a collocarsi in una dimensione percepita come propria. È facile, in ragione di ciò, sentirsi delle 'anime in pena' alle quali, per altro, Demetrio dedica la sua 'autoanalisi per non pazienti'. Nel momento in cui l'appartenenza alla storicità sembra mancarci, trovare un momento per scrivere ci aiuta a dare ordine a noi stessi e alla realtà circostante, individuando quindi gli strumenti giusti per affrontare le sfide più urgenti e drammatiche che siamo chiamati ad affrontare (Demetrio, 2018). La scrittura in generale e la scrittura su di sé in particolare, sono strumenti utili all'inquieto, a colui che sceglie di andare a fondo delle proprie emozioni negative, correndo il rischio, per altro, di scoprirne anche di peggiori. Si tratta di quello spazio personale, di solitudine, in cui non si è isolati dal mondo, ma si riflette su di sé proprio per ricostruire la propria integrità, 'rigettandosi' nel mondo congruenti con sé stessi. In questo senso, chi sceglie di addentrarsi nei meandri più oscuri della propria storia, si scopre indissolubilmente legato a tutto ciò che sta anche fuori di sé, all'ambiente in cui vive, alle persone incontrate, alle storie altrui a volte lontane nel tempo e nello spazio.

Il setting autobiografico è portatile, è intimo, è silenzioso. Citiamo, come esempio, la prima pagina del diario di Etty Hillesum, ebrea di Amsterdam che raccontava se stessa pedissequamente nel suo diario durante gli anni in cui il nazismo espandeva il suo potere in Europa e di cui, disgraziatamente, fu vittima.

> Avanti allora! È un momento penoso, insormontabile: devo affidare il mio animo represso a uno stupido foglio di carta a righe. I pensieri sono spesso così chiari e limpidi nella mia testa, i sentimenti così profondi, ma non riesco a metterli per iscritto. Dev'essere più che altro la vergogna. Mi sento molto impacciata, non ho il coraggio di lasciarmi andare. Ma sarà pur necessario se voglio indirizzare la mia vita verso un fine ragionevole e soddisfacente. (Hillesum, 1996, p. 16)

L'intento di Etty è chiaro: scrivere nonostante comporti la fatica del non riuscire ad esprimersi, nonostante e, allo stesso tempo, proprio in ragione del 'momento penoso' che sta vivendo. La tensione verso la quale si tende quando si inizia a scrivere di sé è proprio quella che dovrebbe condurre a chiedersi il *perché* di un dato sentire, a contestualizzare il vissuto emotivo. In questo senso la scrittura su se stessi ha un valore terapeutico: è la restituzione materiale dell'immagine che noi abbiamo di noi stessi in un particolare momento della vita, è l'occasione per osservarci da un altro punto di vista, di restare stupiti di fronte a ciò che abbiamo scritto di noi il giorno prima, è, in ultimo, un esercizio di autoermeneusi, che muta nel tempo: «autoanalisi è trasformazione del noto in ignoto, in possibile. Ci dischiude giocoforza all'impensato fino a quel momento» (Demetrio, 2003, p. 236).

A questo punto, prima di proseguire con la parte letteraria di questo articolo, facciamo chiarezza rispetto a quanto emerso fino ad ora, riassumendo per punti questo primo capitolo.

- Conosciamo la realtà tramite le narrazioni che costruiamo su di essa, mentre ne siamo immersi.
- Come conosciamo la realtà tramite il racconto, così possiamo conoscere noi stessi tramite la narrazione della nostra storia, l'autobiografia.
- L'autobiografia è un genere narrativo che pone l'autore in sfida con se stesso e che, paradossalmente, non lo condurrà «a una presuntuosa signoria su di sé» (Demetrio, 2003, p. 236). Nel coraggio di abbandonare le proprie certezze, l'autore, pur con fatica, ne guadagnerà di forza;
- Più siamo curiosi verso noi stessi, più siamo curiosi verso le cose del mondo: l'autoanalisi conduce, inevitabilmente, all'analisi di 'tutto il resto'.
- Nell'autobiografia il tempo non scorre cronologicamente, ma segue il tempo interno e personale del narratore. Ciò è utile per riappropriarsi della propria storicità, della propria presenza nel mondo.

3. La prassi educativa: storie di vita a confronto in una comunità per minori

Alla luce di quanto detto, forte di un'esperienza sul campo, indagheremo su quale sia il ruolo del racconto, della narrazione e quindi dell'autobiografia all'interno di un contesto educativo molto particolare: la comunità per minori.

Prima di iniziare sarà bene chiarire che cosa sia la comunità per minori, quale sia la sua funzione e chi siano gli ospiti che si trovano a trascorrere anni molto significativi della loro vita in questo contesto. Le comunità per minori, siano esse assistenziali, educative o terapeutiche, accolgono minori per dare loro sostegno, aiuto e cura in seguito all'esito di un decreto che stabilisce il loro allontanamento dal loro contesto famigliare di origine. Le ragioni dell'allontanamento possono essere tra le più disparate. In linea generale ciò accade quando il minore è soggetto ad 'abuso', espressione che fa riferimento a tutti i tipi di maltrattamento e di violenza in generale. Un aspetto molto importante che va tenuto in mente quando ci si appresta a diventare educatore o educatrice in una comunità per minori è che i ragazzi, i bambini, i neonati ospiti, stanno vivendo una condizione di cui non sono responsabili. Come affermano Paola Bastianoni e Taurino «la comunità, quindi, è per loro una non-scelta,

un'offerta occasione/occasione resa indispensabile e inevitabile perché la comunità locale, responsabile della loro protezione/crescita/tutela, possa attuare un intervento di protezione/riparazione ai rischi/danni familiari incorsi» (Codispoti & Bastianoni, 2016, p. 216).

Quando un ragazzo entra in comunità, porta con sé tutta la sua storia. All'interno della vita comunitaria le storie si scontrano, si possono esprimere anche in maniera violenta, tramite gesti o comportamenti a volte inadeguati, che vanno elaborati e quindi, piano piano, corretti. Si tratta di gesti che portano con sé, senza che ci sia consapevolezza, tutto il dolore accumulato fino a quel momento. Come afferma Demetrio «l'educazione famigliare […] sono i modi e i gesti della convivenza, i toni della voce, le minute modalità e regole che organizzano la giornata che forniscono modelli di comportamento e d'azione» (Demetrio, 2002, p. 9). In altre parole, l'educatore di comunità deve fare i conti col fatto che i bambini e i ragazzi inseriti in una comunità esprimono, in ogni loro gesto, un sistema complesso di regole ereditato dal modo in cui vivevano prima dell'ingresso. La comunità è l'occasione per 'fare il punto' sulle loro biografie, per rendersi parte attiva della storia, per riuscire a scrivere la loro *auto*-biografia, la loro versione delle cose. La comunità deve garantire l'instaurazione di nuove relazioni significative, che siano utili alla riparazione dei danni subiti, che li accompagnino nel loro percorso di crescita e autonomia (Codispoti & Bastianoni, 2008). Per fare ciò, il setting del contesto comunitario deve avere delle caratteristiche precise: deve essere un ambiente famigliare, che favorisca l'affermazione di una routine adeguata alle necessità dei ragazzi e la comunicazione autentica e significativa tra ragazzi e operatori. Si deve costituire contesto che sia autenticamente *terapeutico* (Codispoti & Bastianoni, 2008), nel quale si abbia la possibilità di lavorare ed elaborare il proprio vissuto e costruirne uno congruente a chi si vuole diventare nel futuro. In questo contesto l'educatore ha il compito di diventare quello che Bastianoni chiama 'altro significativo', ovvero uno strumento per il minore per ricostruire dei legami positivi, per elaborare il proprio vissuto, per sperimentare relazioni diverse da quelle con le quali si è cresciuti. Ma come è si diventa 'altri significativi'? come si diventa strumenti utili per la formazione e il sostegno per questi ragazzi portatori di una storia del tutto particolare?

Nel contesto di analisi, come è sottolineato dalla riflessione compiuta, è utile sviluppare e applicare uno strumento narrativo. A distanza da pochi giorni dalla fine dell'esperienza professionale in comunità, proponiamo in quanto segue, un esempio di esercizio autobiografico che consiste, in questo caso nella narrazione di alcuni episodi che per me sono stati significativi. Ciò ci consentirà, non solo di farci un'idea di che cosa significhi lavorare in questo contesto, ma di iniziare un esercizio autobiografico utile all'elaborazione del proprio vissuto, in questo caso, professionale.

Il primo giorno

La prima volta che ho aperto la porta della comunità, sono rimbalzata nella pancia di P. che aveva deciso di accogliermi avvicinando il suo viso a pochi centimetri dal mio, incurante delle norme sociali implicite di cui solitamente si tiene conto quando ci si relaziona agli altri, in particolare se sconosciuti. 'Fa sempre così con gli educatori nuovi', mi disse un collega nel tentativo di rispondere ai dubbi che evidentemente la mia espressione manifestava, 'lo fa per metterti alla prova, per vedere come reagisci'.

Con quel gesto, P. è come se mi avesse anticipato il senso del lavoro in comunità: la scoperta dell'altro che avviene contestualmente al disvelamento di sé. Sì, perché il lavoro in comunità è fortemente caratterizzato dall'imprevedibilità, dall'urgenza, dalla gestione di conflitti che possono scoppiare all'improvviso, ed è in quei momenti che ho conosciuto parti di me stessa fino ad allora sconosciute. In certe situazioni ho provato emozioni che non avrei mai pensato di poter provare e ho dovuto per questo fare i conti con l'imprevedibilità che caratterizza, oltre alla comunità, anche me stessa.

Il primo giorno di lavoro, mi sono sentita come catapultata in un 'ecosistema' a sé stante, con un suo funzionamento autonomo e indipendente dalla realtà esterna, pur essendone inevitabilmente legato. Ho percepito fin da subito che avrei dovuto impegnarmi per comprenderne le dinamiche prima di potermi permettere di avanzare osservazioni, proporre esperienze, esprimere giudizi.

'Ogni minore inserito ha un suo faldone nel quale puoi trovare tutti i suoi documenti e ripercorrere la sua storia. Ti consiglio di iniziare a leggerli con calma, per farti un'idea della storia di ogni ragazzo', mi disse la coordinatrice della struttura durante il colloquio di pochi giorni precedente al mio primo giorno di lavoro. 'Facile', pensai. Peccato che ogni faldone, così lo chiamavano, era una raccolta infinita di documenti che passavano dai decreti del giudice, a relazioni di assistenti sociali, a visite mediche, pagelle scolastiche ecc. Mi è bastato leggere pochi scritti per rendermi conto della delicatezza del materiale che stavo maneggiando. Si trattava di storie complesse e piene di dolore, lontane anni luce dalla mia. Non ero certa di essere all'altezza per poter lavorare con questi ragazzi, per poter essere uno strumento davvero utile per la realizzazione del loro progetto di vita e ho avuto paura. Rinunciai ben presto a tentare di orientarmi in mezzo a tutti quei fogli e scelsi di investire maggiormente sulla relazione e sul confronto con i colleghi: mi sarei fatta un'idea delle persone con cui e per cui stavo lavorando, semplicemente vivendo la relazione con loro. Certo, un'idea base di tutti me l'ero fatta, ma avevo bisogno di entrare nel vivo con il mio corpo e il mio spirito, dentro *le cose.*

Capitata in una storia

Passato un paio di mesi di lavoro, iniziai a sentirmi dentro alle dinamiche della vita di comunità. I ragazzi iniziavano a riconoscermi come figura presente all'interno della struttura e anche io iniziavo a sentirmi più a mio agio. Di fatto, non mi era ancora chiaro in che cosa consistesse il lavoro educativo con questi ragazzi, quale fosse la nostra funzione come educatori e dove si collocasse la cifra riabilitativa del contesto comunitario. Di lì a poco, sarebbe successo un fatto che mi avrebbe svelato l'arcano.

È di routine, durante il turno di lavoro, sbrigare commissioni noiose ma fondamentali (ritirare famaci e materiale di cancelleria, prenotare visite in farmacia ecc). Di solito, quando toccava a me fare questi giri, proponevo sempre a qualche ragazzo di venire con me, un po' per farli uscire di casa, un po' per provare a conoscerli meglio. Quel giorno fu V. ad accompagnarmi. Portammo a termine tutto, mancava solo di passare in stazione degli autobus per fare l'abbona-

mento mensile del treno per la scuola per un'altra ospite. Quando parcheggiammo l'auto davanti alla stazione V. all'improvviso, come se non riuscisse a trattenere le parole, mi disse 'É qui che andai'; 'Scusa, ma non capisco a che cosa ti stai riferendo', gli risposi; 'Mesi fa, quando scappai dalla comunità venni qui e presi un autobus. Tu ancora non c'eri, ma è qui che andai'. Saliti in macchina verso il ritorno della comunità, V., ragazza taciturna e sulle sue, partendo dal giorno della fuga iniziò a raccontarmi tutta la sua storia di vita, da quando era piccola fino a quando venne trasferita in una comunità, poi in un'altra e in un'altra ancora, fino a quella in cui si trovava ora. Mentre raccontava, era così intenso il carico emotivo che sentivo dentro quell'auto, che sebbene fosse arrivata l'ora per me di staccare, continuai a guidare senza meta con lei che continuava a raccontare per quasi un'ora. Non volevo assolutamente rischiare di interrompere un momento preziosissimo, che permetteva a V. di ri-narrare la sua storia sia me che a sé stessa. Percepivo l'importanza di quel momento che sanciva un passo importante della nostra relazione.
Le fughe dei ragazzi dalla comunità capitano. A volte sono ribellioni adolescenziali, a volte sono dimostrazioni di potere, a volte sanciscono la fine di un rapporto, altre, invece, rappresentano un punto di rottura, un modo per il 'fuggiasco' di comunicarci che c'è qualcosa che non va e che va talmente male da non trovare le parole per spiegarsi. In quest'ultimo caso, infatti, la relazione è talmente forte che il ragazzo torna in autonomia in comunità e da lì si riparte, in un ciclo perenne di rottura-riparazione, rottura-riparazione e così via. La fuga di V. aveva, secondo me, avuto quel senso e probabilmente lo stava elaborando a distanza di tempo.
Forse è in questo modo che si diventa 'Altri significativi?'. Il giorno dopo la coordinatrice, che aveva letto il mio verbale, mi disse che era la prima volta che V. raccontava a qualcuno dove fosse andata quel giorno che scappò dalla comunità, nonostante le fosse stato chiesto più volte. Forse era successo davvero qualcosa di importante.

Lo spirito della comunità

'In comunità c'è bisogno di una struttura solida, di regole che tutti dobbiamo far rispettare in ugual maniera per lavorare in tranquillità e poter gestire bene le situazioni di emergenza'. Solo a distanza di tempo posso dire di avere compreso davvero cosa intendesse dire il collega.
Esiste la comunità fisica, che si trova in una città, ad un preciso indirizzo, che ha un certo numero di stanze e di ospiti. Poi c'è lo 'spirito' della comunità, che non ha un luogo preciso, nella quale il tempo è sospeso: è il luogo di riunione dell'equipe di lavoro che a cadenza settimanale si ritrova per elaborare ciò che è accaduto, per discutere dei casi, avanzare interpretazioni, ridiscutere le regole, stabilire insieme l'indirizzo dei progetti di ogni singolo ragazzo. Per quello che ho potuto vedere io, è lì che risiede il cuore della comunità. Non è sempre facile trovare un accordo tra gli educatori. A volte, per stabilire un punto comune è necessario passare dalla supervisione, esplorare il luogo profondo dal quale sorgono i nostri pensieri, le nostre opinioni, per comprenderci meglio vicendevolmente. Sì, perché quando avanziamo interpretazioni sul comportamento di qualcun altro, quando si è chiamati a prendere decisioni che riguardano il percorso di vita di un'altra persona, mettiamo sul campo la nostra personale visione della vita, quindi la storia che ci ha portato ad avere certe convinzioni. Una bella matassa, che va lavorata e sfilata con i dovuti supporti. Se tutti gli educatori condividono la finalità del lavoro per ogni ragazzo, se c'è una visualizzazione comune dell'obiettivo da raggiungere, allora ognuno, con le proprie personali caratteristiche e modalità, darà un contributo per il raggiungimento del traguardo: il bene dei ragazzi e la riuscita dei loro progetti.
I ragazzi, in fondo, chiedono proprio questo: una struttura forte e decisa che possa contenerli sempre, qualsiasi cosa accada, che resista ai loro tentativi di distruggerla, anche quando decidono di organizzare una fuga di gruppo, 'una bravata giovanile' come l'avrebbero poi definita loro nel tentativo di giustificarsi. Un'equipe unita non teme nulla, vive nella costante tensione volta alla messa in discussione, all'elaborazione degli eventi, al cambiamento. Lo 'spirito' della comunità partecipa al cambiamento che la comunità vive al cambiare delle persone che la vivono.

La tua, la mia, la nostra storia

'È esagerata. Sì, R. quando ha i periodi 'no' ha delle reazioni esagerate, sclerate inutili che creano solo confusione. Non ci si può parlare, anzi. Quando, in questi momenti provi a farla ragionare, ottieni solo il contrario, anzi a volte ti aggredisce.'. Era questo che pensavo, era questo che pensavamo tutti di lei. Forse perché si rendeva davvero insopportabile quando era nei 'suoi periodi'. Una volta, durante un incontro protetto con suo padre, R. si era impuntata che lui le avrebbe dovuto comprare la sigaretta elettronica di una certa marca, con uno specifico liquido che solo lei conosceva. Il padre, interdetto, cercava di spiegarle, a mio avviso molto adeguatamente, le ragioni del suo dissenso. R. sbottò, volle interrompere l'incontro e tornammo in comunità. 'Ti pare di fare una scena così per una sigaretta elettrica?', le dissi, 'Si perché….' Mi rispose lei concitatamente elencando una serie di ragioni a mio avviso irragionevoli. Era inutile farla ragionare, avrei dovuto aspettare qualche giorno. 'Che rabbia che mi fa venire' pensavo, mentre iniziavo a preparare la cena. Poi, di colpo, l'illuminazione. Anche io facevo così con mia madre, anche io mi impuntavo su delle cose che oggi mi sembrano assurde. Ma cosa le stavo chiedendo veramente*? Forse le stavo chiedendo considerazione, presenza, in altre parole,* amore*. Io e R. non eravamo così distanti, anzi.*
A questo punto il lavoro con lei andava impostato in un altro modo, forte di una consapevolezza in più.

L'araba fenice

Si può capire il dolore di un altro senza averlo mai vissuto? È una domanda che mi sono fatta spesso quando ho assistito a momenti di forte scompenso e crisi.
Prima di entrare in comunità, i ragazzi portano con sé una storia di abusi. Storie di maltrattamenti, di abusi di ogni genere, di abbandoni, di incuranza e non considerazione. Più volte mi sono chiesta: ma come fanno a stare in piedi? Ho conosciuto ragazzi che, nonostante fossero nati e cresciuti in contesti di dolore, sono riusciti a riconoscere le ingiustizie di cui erano vittime e, completamente da soli, a denunciare la situazione. In alcuni casi, sono stati loro stessi a suggerire agli assistenti sociali che forse era necessario un ingresso in comunità, pur di rompere, quanto prima, la catena della sofferenza.
L'ingresso è il punto zero. È il sospiro di sollievo, è l'inizio di un percorso di elaborazione difficile, di incontri, di scontri, di rotture e di riparazioni. È il ripristino di abitudini adeguate alle loro necessità, è

l'incontro con un contenitore che, per quanto stretto, è chiaro e trasparente, è pronto ad accoglierli sempre, qualsiasi cosa accada. Secondo me i ragazzi sentono questo. Percepiscono immediatamente la differenza rispetto al loro contesto di origine e questo da modo a tutti, educatori e ragazzi, di iniziare il lavoro.
Quando M. è entrato in comunità era devastato sia fisicamente che psicologicamente. Lo sguardo spento, l'espressione costantemente stanca, sembrava facesse un'enorme fatica anche solo per dire una parola. Oggi, a distanza di sette mesi, i suoi occhi brillano di luce, con la quale inonda la stanza e tutte le persone che ha attorno. Oggi ironizza sui suoi mali, sperimenta la sua identità, inizia a costruire sogni e desideri.
Per arrivare qui, M. ha passato pomeriggi interi a piangere disperatamente, altri a letto senza che ci fosse modo di farlo alzare, altre volte parlava solo per insultare chi tentava di aiutarlo. Ha avuto bisogno di buttare fuori il suo buio in queste modalità. Io non credo di aver capito davvero il suo dolore, ma una cosa è certa: ne percepivo l'immensità e la radicalità. A volte ne ho avuto paura, ma nonostante tutto eravamo lì, insieme a lui, ad aspettare che le crisi passassero. Forse è stata questa 'la cifra terapeutica' della comunità.
Uno degli ultimi giorni di lavoro, eravamo in sala con altri ragazzi e facevamo gli sciocchi, non mi ricordo di cosa parlassimo, ma di certo ridevamo tutti come matti. Spontaneamente mi sono rivolta a lui e gli ho detto 'Tu sei un'araba fenice'. Lui mi guardò interdetto 'Sai che cos'è?' continuai, e lui 'No!' e io 'É un animale leggendario che quando muore rinasce dalle sue ceneri'.
Lui mi sorrise.
Ci eravamo capiti.

4. Conclusione

Che cosa significa 'educare' e chi ci 'autorizza' a farlo?

«Nel corpo e nell'animo l'educazione è una parola che ha che vedere con l'inconscio, con tutto quello che abbiamo assimilato senza accorgercene (e quindi capito, scoperto, appreso) al di la dei filtri e delle censure della coscienza.» (Demetrio, 2009, p. 35). Con questo passaggio, Demetrio ci ricorda che educare è prima di tutto il tentativo di fare chiarezza sui propri personali vissuti, nella consapevolezza di essere anche tutto quello che non siamo stati nella vita (2003). In questo articolo, abbiamo cercato di dimostrare quanto la narrazione possa essere uno strumento utile in ambito educativo, sia per coloro ai quali è destinata l'azione educativa, sia per coloro che la agiscono. In modo particolare, abbiamo posto l'attenzione sul ruolo che l'autobiografia, sottolineandone la portata benefica. La parte letteraria di questo articolo, è stata l'occasione non solo per testimoniare un'esperienza professionale, ma anche per mettere in pratica un esercizio autobiografico. In vista di quella che Taurino e Bastianoni definiscono 'professionalizzazione relazionale', l'autobiografia potrebbe essere uno strumento importante per la creazione di un contesto sereno che contribuisca all'aumento della cifra 'terapeutica' della comunità in quanto aiuta a:

1) Elaborare le relazioni che si instaurano con gli ospiti, facendo attenzione a come risuonano al proprio interno, cogliendo gli aspetti che ci accumunano alle persone con le quali e per le quali lavoriamo.
2) Stabilire delle strategie condivise e concertate per sostenere il progetto di vita di ciascun ospite che può mutare nel tempo. In questi casi, come sostiene Demetrio, lo strumento autobiografico torna ad essere utile. La scrittura del sé, infatti, sollecitata nei momenti di supervisione e di monitoraggio, aiuta a mettersi a fuoco, a stimolare l'autoanalisi quindi le reazioni e le relazioni che mettiamo in atto nel contesto comunitario (2003).
3) Iniziare un esercizio meta-cognitivo, che ci consente di riflettere anche sul modo attraverso il quale raccontiamo la nostra storia, quindi, sull'immagine che abbiamo di noi stessi e di ciò che ci ha portato ad essere quello che siamo.
4) Promuovere un'idea di educatore che sia utile «non solo a migliorare come tecnici, ma per cogliere quella lirica dell'esistenza che ha bisogno di soste per condurci a narrare qualche cosa che sovraintende nel profondo alle nostre responsabilità genitoriali, educative, di cura» (Demetrio, 2003).

Pensare approfonditamente a ciò che si sta facendo quando ci si relaziona a una persona che vive una condizione di disagio, come per esempio minori inseriti in comunità, è un atto doveroso. Chiedersi *chi* ci autorizzi a educare, è un gesto di rispetto verso coloro ai quali è rivolta la nostra azione educativa. A tal proposito, citiamo Sergio Tramma quando afferma che «l'autorizzazione a educare si poggia su un malessere del soggetto (persona, società mondo) educante, cioè sulla percezione della distanza esistente tra ciò che l'altro è e ciò che l'altro potrebbe/dovrebbe/vorrebbe essere» (Tramma, 2003, p. 91).

In conclusione, alla luce di quanto detto, la nostra proposta si poggia sull'idea che la narrazione autobiografica possa essere uno strumento importate per la costruzione della propria identica, all'interno di una cornice auto-ermeneutica. Tramite, infatti, una metodologia di stampo qualitativo, abbiamo cercato di mostrare l'utilità del racconto per fare ordine, riflettere su chi si è stato per essere più presenti nel presente. L'attitudine all'autoanalisi di cui l'esercizio autobiografico si fa occasione, si costituisce come 'buona prassi' proprio per riuscire a comprendere quale sia la nostra personale direzione e in che modo possiamo aiutare l'altro a comprendere la propria. In altre parole, è quella *stanza tutta per sé*, quel *dialogo del sé-con-sé*, fondamentale per rimmergerci nelle cose del mondo forti di una storia passata e di una che deve ancora essere scritta.

Riferimenti bibliografici

Arendt, H. (1994). *Vita activa*: *la condizione umana*. Milano: Bompiani.
Arendt, H. (2009). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.
Bruner, J. (1991). *La mente a più dimensioni*. Roma: Laterza.
Codispoti, O. & Bastianoni, P. (2008). *Dinamiche relazionali e interventi clinici: Teorie, contesti e strumenti*. Roma: Carocci.
Damasio, A. R. (2003). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.

Demetrio, D. (2018). L'illusione autobiografica. Scrittura di sé ed esperienza del limite. *Educazione sentimentale, 30*, 23–35. https://doi.org/10.3280/EDS2018-030005
Demetrio, D. (2002). *Album di famiglia: Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi.
Demetrio, D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti: inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita: idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina.
Gramigna, A. (2020). *Come nascono le storie: Pedagogie narrative per i più piccoli*. Milano: Unicopli.
Gramigna, A. (2022). *Pedagogia della fantasia: L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli*. Roma: Tab edizioni.
Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
Poletti, G. (2020). *Teoria e metodologia della ricerca educativa*. Ferrara: Volta la carta.
Quartarone, M. G. (2018). La 'narrazione' in prospettiva interculturale nella scuola di infanzia. *Quaderni di Intercultura, 10*. https://doi.org/10.3271/M66
Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
Woolf, V. (2016). *Una stanza tutta per sé*. Torino: Einaudi.

Children's social organization and peer socializing practices in the classroom: A study on the peer group in contemporary heterogeneous schools

Organizzazione sociale e pratiche di socializzazione tra bambini e bambine a scuola: Uno studio sul gruppo dei pari nei contesti eterogenei

Nicola Nasi
Alma Mater Studiorum University of Bologna–nicola.nasi3@unibo.it
https://orcid.org/0000-0002-6288-1443

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The study investigates children's peer practices in two primary schools in Italy, focusing on the ordinary and the Italian L2 classroom. The study draws from video-ethnographic research and sets out from the paradigm of language socialization, focusing thus on children's language and social interaction. As the analysis illustrates, children deploy various verbal and non-verbal resources to (a) co-construct and negotiate the social organization of the peer group and (b) socialize their classmates to expected ways of behaving at school. In the discussion it is argued that these kinds of practices are relevant to children's social inclusion or exclusion in the classroom. On the basis of this appraisal, the study advances few implications for teachers' professional practice.

La ricerca esplora le pratiche dei bambini all'interno del gruppo dei pari, focalizzandosi sulla classe ordinaria e il laboratorio di italiano L2 in due scuole primarie del Nord Italia. Lo studio è basato su una ricerca video-etnografica e muove dal paradigma della socializzazione linguistica e da un'attenzione analitica per il linguaggio e l'interazione sociale dei bambini. L'analisi mostra come i bambini impieghino varie risorse verbali e non-verbali per (a) co-costruire e negoziare l'organizzazione sociale del gruppo dei pari e (b) socializzare i loro compagni di classe ai modi attesi di comportarsi a scuola. Nella discussione si sostiene che questo tipo di pratiche sia rilevante per l'inclusione o l'esclusione sociale dei bambini in classe. Sulla base dello studio, l'articolo propone alcune implicazioni per la pratica professionale delle insegnanti.

KEYWORDS
Classroom interaction, Peer group, Peer tutoring, Peer learning, Ethnography and Conversation Analysis
Interazione in classe, Gruppo dei pari, Tutoraggio tra pari, Apprendimento tra pari, Etnografia e Analisi della Conversazione

Citation: Nasi, N. (2023). Children's social organization and peer socializing practices in the classroom: A study on the peer group in contemporary heterogeneous schools. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 45-54. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_07

Accolades: This article is an output of the research for which Nicola Nasi was awarded the 2022 Umberto Margiotta/SIREF Prize in Education Sciences [*Premio Umberto Margiotta/SIREF*].

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_07

Received: March 5, 2023 • **Accepted**: April 18, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

In the last decades, public schools have become increasingly heterogeneous, enrolling children with disparate socioeconomic, linguistic, and cultural backgrounds. These *diverse environments* (Zoletto, 2017) are primarily responsible for socializing children into competent membership of a single community: it is mainly in schools that children are gradually introduced to the social expectations of the broader community. The teacher is usually regarded as the main responsible for this socializing work. However, children spend a significant amount of time in the peer group, interacting with their classmates about the most disparate matters. Notably, the prominence of the figure of teacher has brought scholars to neglect this facet of classroom everyday life: previous classroom literature had not extensively focused on the peer group, at least in comparison to the attention devoted to teachers' practice. For instance, there has been a tendency to consider primarily teacher-led interaction, possibly because of difficulties in collecting peer data and because of a propensity to deem off-task peer activities as not necessarily relevant for learning (Maybin, 2006).

This article reports the results of video-ethnographic research that was conducted in two primary schools in Northern Italy. This research is inscribed in a broader PhD thesis that was discussed in 2022 at the University of Bologna. The study analyses children's practices in the peer group, adopting an ethnographic perspective and focusing on children's language and social interaction. Specifically, the analysis considers three distinct analytical phenomena. First, it analyses children's peer socialization to institutional norms of appropriate language use. Second, it considers children's formulation of must-formatted rules to achieve a position of authority in the peer group. Third. it illustrates children's argumentative strategies during peer conflict. These phenomena are discussed in relation to the idea of children's peer interactions as a "double opportunity space" (Blum-Kulka et al., 2004), serving as an arena for children's negotiation of their social organization *and* for children's acquisition of various sociolinguistic skills. The study also underlines how classroom peer interactions are relevant to children's social inclusion and exclusion in the community. On the basis of this appraisal, the article advances few implications for teachers' professional practice.

The study has three main analytical aims. A first research goal concerns the analysis of the interactional resources that children deploy with their classmates in a culturally and linguistically heterogeneous context. A second goal of the study is an appraisal of children's co-construction and negotiation of their local peer culture and social organization. A third goal of the study is the analysis of the potential of peer interactions for children's learning and development.

2. Theoretical background

The study sets out from an extensive milieu of studies which, starting from the 1960s, focused on the role of language and social interaction in the management and constitution of people's social life-worlds (see Caronia, 2021). This focus on language and social interaction is reflected in the approach to developmental processes: the study adopts a phenomenologically-oriented approach to socialization (Caronia, 2011) and considers learning and development as *embedded* in specific social contexts and thus as *mediated* by language and other semiotic systems (Pontecorvo 1993; Vygotsky 2012[1934]). Specifically, the study is inscribed in the paradigm of language socialization (Ochs & Schieffelin, 2012), which focuses on the process through which children are introduced, through language, to the expected ways of thinking, acting, and feeling in a specific community of practice (Lave & Wenger, 1991). By interacting on an everyday basis with the more competent members of a certain community, children (or novices) are gradually socialized to the set of norms, beliefs, values, routinary practices, and bodies of knowledge that constitute and regulate the social life of that community.

One of the major contexts of socialization to the expectations of our society are public schools. During everyday school activities, children are socialized to the social expectations of the classroom community and, more broadly, of the adult society (Burdelski & Howard, 2020). Notably, schools are becoming increasingly heterogeneous, as they enroll a relatively high number of students with a migratory background (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019). Moving from this recognition, several authors have analysed and discussed the issue of diversity at school, underlining the centrality of a perspective focused on everyday practices (among others, Baraldi, 2009). Broadly, through everyday practices and activities, children are introduced to the appropriate ways of behaving at school: out of their different backgrounds, children are socialized into competent membership of a single, shared community.

As mentioned above, this process mainly happens in and through social interaction and several scholars have focused on the dialogic practices that constitute the backbone of classroom activities. Notably, most studies have considered the institutional figure of the teacher, focusing on various aspects of his/her professional practice. For example, these studies have considered classroom normativity and discipline (Margutti & Piirainen-Marsch, 2011), the 'architecture' of classroom interaction (Seedhouse, 2004), or teachers' corrections (Macbeth, 2004; see Caronia & Nasi, 2021 for an overview). Apart from this focus on the teacher, another milieu of studies focused on what *students* do in the classroom—i.e., on the practices within the peer group. Broadly, these studies highlighted that also students play a central role in the management of classroom everyday life, variously impacting on the developmental and learning trajectories of their classmates. This milieu can be traced back to the 1970s (Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977) and to a shared interest in children's dialogic practices (see Cook-Gumperz, Corsaro & Streeck, 1986). These studies set out from a view of children as *agentive* actors, able to deploy various resources from the local environment according to their local purposes (see Hutchby & Moran-Ellis, 1998). According to this perspective, children are not passively internalizing

adults' messages and ideologies, but actively appropriating them in order to pursue their interests, goals, and communicative purposes. Children's transformative appropriation of the features of the adult worlds has been termed *interpretive reproduction* (Corsaro, 1992). By re-interpreting values, beliefs and ideologies of the adult world, children jointly construct a social order which can be variously aligned or misaligned to the adult one. In institutions such as schools, this means that children construct a social organization which can either ratify or resist the institutional normative and ideological frame. Notably, children's social order and peer culture are worth studying in their own terms, i.e. in their alterity in comparison to the adult world.

This focus on peer groups and peer cultures has brought scholars to focus on various practices that happen among children and youth. For instance, scholars analyzed children's games and pretend play (Cekaite & Aronsson, 2005; Goodwin, 2002), children's conflict (see Moore & Burdelski, 2020), or children's storytelling and gossip (see Goodwin & Kyratzis, 2012). As regards the classroom, there is now considerable literature on both on-task and off-task activities in the peer group (see among others Evaldsson & Cekaite, 2010; Sterponi 2007). Broadly, previous literature has highlighted that children are often oriented to two central concerns in their peer life-worlds, namely (a) their *participation* in peer activities and (b) the *social organization* of the peer group (see Kyratzis, 2004). As regards the former, a central value in children's peer worlds is the 'sharedness' of everyday activities—i.e., the simple fact of doing things together. Thus, children often seek to protect their interactive space against intrusion from other peers, whereas uninvolved children look for possible 'access strategies' in order to participate in the ongoing activity (Corsaro, 2003). As regards the latter, children's social actions are often bound to the social organization of the peer group, which comprises children's local identities and their social roles in the group. Specifically, children continuously dispute and negotiate their respective positions of power and subordination: these asymmetries are relevant in relation to the right to control and shape the ongoing activity (Kyratzis & Goodwin, 2012) and are constructed through a variety of verbal and embodied practices (see Goodwin, 1990; Sheldon, 1996; Nasi, 2022c).

These two central concerns resonate with the notion of children's peer interactions as a "double opportunity space" (Blum-Kulka et al., 2004), serving as an arena for both the joint construction of children's social hierarchy *and* for the acquisition of various sociolinguistic skills (Cekaite et al., 2014). Apart from the negotiation of the social organization of the group, peer interactions are relevant to learning and developmental processes: through their daily interactions in the peer group, children socialize each other to the social expectations of a certain community (e.g., the classroom community). The potential of peer talk is bound to a central dichotomy in the social sciences, namely that between *social inclusion and exclusion*. In this study, inclusion and exclusion are approached as situated phenomena, bound to participants' local actions which might include or exclude other participants from the current activity (Weiste et al., 2020). Specifically, these practices regard (a) the possibility to participate in the current activity as a ratified participant (see Goffman, 1981) and (b) the social role that is ascribed to other children (e.g., a valued or despised social role). Children make use of various language practices and stances to index affiliation with the members of the group and marginalize other children that are perceived and constructed as 'outgroup'. For instance, children can include other children by jointly producing songs and chants or by positively assessing peers or peers' work (see Cook-Gumperz & Szymanski, 2001). Conversely, children might use linguistic and embodied resources to index exclusion (e.g., by performing an "aggravated" error correction; Goodwin, 1983; Nasi, 2022b). Overall, previous literature highlights the potentials of peer talk for children's acquisition of various skills, together with the risks of exclusion that are inherent to children's unsupervised peer interactions.

3. Setting and methodology

The study was conducted in two primary schools in Northern Italy. These schools enrol a heterogeneous student body, whose majority is made of children with a migratory background. To deal with children who had limited competences in Italian, the schools organized several Italian L2 classes, which are usually attended by a small group of children with a similar level of competence. This study considered both the ordinary classroom and these Italian L2 classes.

Data were collected during 9 months of video-ethnographic fieldwork. At the beginning of the fieldwork, a broad research focus was on the communicative resources that participants deployed in these diverse environments. In the field, this broad focus was gradually narrowed down to children's peer interactions. This re-specification of the research focus was due to the phenomena that could be observed in the classrooms (e.g., children arguing, or helping each other) and to academic consideration (i.e., peer group interactions were relatively uncharted territory in comparison to teachers' talk; see above). In order to video-record children's interactions, the research team deployed a camera, two directional microphones, and a small microphone which was placed on children's desks. A total of 30 hours of classroom interactions were video-recorded.

The video-recorded data were transcribed (see Jefferson, 2004) and analyzed with the micro-analytical instruments of Conversation Analysis, which allow to study social interactions in their sequence and to account for the various semiotic resources that participants locally deploy (Cekaite, 2013). The analysis also relied on ethnographic information, which was relevant in order to examine the wider structures and ideologies that children drew upon during their local interactions (Maynard, 2006). Apart from that, the analysis proceeded inductively: videos and transcripts were repeatedly viewed to identify relevant phenomena, which were then discussed and validated in several data sessions with both the local research group and international colleagues. This combined method has been widely used in the study of children's life-

worlds and permits to consider children's social actions from their own, emic perspective (Goodwin, 2006).

4. Analysis

The analysis of the corpus of video-recorded interactions highlighted various phenomena which were relevant to children's life-worlds. However, the study revolved around three specific phenomena which could be put into the broader analytical frame of the PhD thesis. These phenomena are (a) non-native children's peer socialization to institutional norms of language use (section 4.1.), (b) children's deontic rule formulations to achieve a position of authority (section 4.2.), and (c) children's argumentative strategies during peer conflict (section 4.3.).

4.1 Children's peer socialization to institutional norms of language use

The first phenomenon (thoroughly analysed by Nasi, 2022b) concerns the set of practices through which non-native children socialize their classmates to the appropriate ways of speaking, reading, and writing in Italian. Specifically, the analysis considers how children enact the role of the teacher by reproducing institutional linguistic norms in the peer group. These *subteaching* practices (Tholander & Aronsson, 2003) regard lexical and pragmatic norms in relation to everyday language use, as well as norms concerning literacy. The data were collected in the Italian L2 class and regard 8- to 10-year-old children with a migratory background.

Excerpt 1 (*Table 1*) is an emblematic example of this phenomenon. Few minutes before the sequence, the teacher introduced a norm according to which children must say 'please' (per piacere) when they ask for something. In Excerpt 1, a child reproduces this institutional norm in the peer group.

1	Ramil	((*is looking into his pencil case*))
2 3	Ahsan	ramil! (.) posso, e::m: (.) ^l'azzurro? **ramil! (.) can i, e::m: (.) ^the azure?** ^((*points to Ramil's pencil case*))
4 5	Ramil	((*closes his pencil case, smiles*)) ah? **ah?**
6		(0.2)
7	Ahsan	<azzurro.> **<azure.>**
8		(0.3)
9	Ramil	per? **plea-?**
10	Ahsan	il cielo. **the sky.**
11	Ramil	per piacere **please**
12	Ahsan	per piacere. **please.**
13 14 15	Ramil	((*opens his pencil case, stops smiling*)) azzu:rro (0.2) io non ce l'ho azzurro! **azu:re (0.2) i don't have azure!** ((*shows his pencil case*))
16	Ahsan	((*drops his head*))

Table 1. Excerpt No. 1

At the onset of the exchange, Ahsan asks Ramil an azure pencil, using both verbal and non-verbal resources: a polite question (*can I*), a hesitation (possibly indicating a word search), and a hand gesture toward Ramil's pencil case (lines 2, 3). Ramil does not comply with the request and seems to initiate a repair trajectory (*ah?*, line 5). Ahsan interprets Ramil's move as a failure in understanding, and slowly articulates the requested item again (*azure*, line 7). However, in Ramil's turns (lines 4, 5) there are some cues that suggest a different interpretation: the child closes his pencil case and smiles, providing a key that indicates the playful character of his action. Considering these details, it seems that Ramil has indeed understood the request and chooses to *suspend* the expected reply to start an inserted pedagogical sequence.

As a matter of fact, Ramil tries to locate more precisely the trouble source. He reproduces the first part of the politeness formula (*plea-*, line 8), prompting his classmate to complete it (viz. "designedly incomplete utterances"; Margutti, 2010). Nevertheless, the answer is not the expected one: Ahsan misunderstands

Ramil's turn, as he interprets the Italian preposition '*per*' in its final meaning (i.e., *what for*?). Thus, Ahsan gives an account for his request (*[for] the sky*, line 10). At this point, Ramil is forced to reproduce the entire formula (*please*, line 11). Notably, Ramil further sustains his gaze toward Ahsan, applying a certain moral pressure for compliance. Indeed, Ahsan promptly repeats the formula (line 12). Satisfied with Ahsan's alignment, Ramil opens his pencil case to give Ahsan the azure pastel, which he cannot find. He thus gives Ahsan the bad news (*I don't have azure*, line 14) and shows his pencil case to provide material evidence of his statement (line 15).

This sequence is an example of Ramil's enactment of the teacher through the reproduction of an institutional rule in the peer group. After few months of attendance at the Italian school, the child is able to reproduce teachers' talk, thereby socializing a classmate to the expected ways of using Italian in the classroom. Apart from its socializing potential, the sequence is relevant to children's social organization: by correcting his classmates, Ramil claim the identity of the more competent student and ascribes Ahsan a subordinate position in the group hierarchy.

4.2 Children's deontic rule formulation and local enactment of authority

The second phenomenon (furtherly analysed in Nasi 2022a) regards children's explicit formulation of must-formatted rules in the peer group. Specifically, the analysis illustrates that children formulate institutional rules after perceived transgressions of the classroom order. These rules are formulated in two distinct sequential positions and accomplish different social actions: they can be deployed as 'reproaches' or as 'accounts' that justify a previous action. Notably, deontic rule formulations are relevant to the negotiation of authoritative positions among classmates.

Excerpt 2 (*Table 2*) is an emblematic example of this phenomenon. An untoward behaviour is sanctioned, but the 'transgressor' openly resists the sanctioning. In response to that, a child formulates an institutional rule, which justifies the previous sanction and re-actualizes the pressure for compliance on the recipient. The sequence was recorded in the ordinary classroom during group work. Yassin violates a rule regarding the completion of the task and is sanctioned by his 'teammate' Melek. At the beginning of the sequence, the teacher is standing a couple of meters away from the children.

1	Dario	questo dove va? **where does this go?**
2	Dario	((*shows a marker by lifting his arm*))
3	Teacher	questo nella plastica, **this in the plastic,**
4	Yassin	questo nella: nella (pupù) **this in the: in the (poo-poo)**
5	Yassin	((*looks at Melek*))
6	Melek	ma la smetti?! **will you stop?!**
7		(0.2)
8	Yassin	oh ma cos' ti ho detto? **oh but what have i said to you?**
9	Melek	((*shakes her* ^*head*))
10	Melek	^devi ^lavorare. **^you must ^work.**
11	Melek	^((*points to Yassin's notebook*))
12	Yassin	((*looks down on his notebook*))

Table 2. Excerpt No. 2

Dario, a child from another group, walks to the teacher and asks her where to put the marker he holds in his hand (lines 1, 2). The teacher's answer (*this in the plastic*, line 3) is recycled by Yassin, who substitutes the last element of the turn with a scatological reference (*this in the poo-poo*, line 4). The turn is not audible for the teacher and the subsequent gaze (line 5) locates Melek as a recipient. Melek is put in front of a choice: she can align with the institutional order and sanction Yassin *or* she can take side with the transgressor (e.g., by laughing). Melek chooses to reproach her classmate. She utters a rhetorical question (*will you stop*?!, line 6), which works sequentially and prosodically as a directive to stop the inappropriate behaviour and to avoid its recurrence. Yassin resists Melek's sanctioning (*oh but what have i said to you?*, line 8), defending his action in terms of content (what have I said?) and addressee (*to you*?).

Melek avoids joining the dispute that Yassin is seemingly setting out (i.e., a dispute about what can and cannot be said in the classroom): she formulates a deontic rule which points to the morally appropriate conduct during group work (*you must work*, line 10). This rule formulation accounts for the previous re-

proach by linking it to a shared classroom norm. In the face of resistance, children might invoke an institutional rule to assume an authoritative position and claim the right to decide about the ongoing activity. Notably, the urgency of the directive is strengthened by the use of non-verbal resources: a shake of the head that prefaces the oppositive move (line 9) and a hand gesture toward Yassin's notebook, locating the 'correct' focus of his attention (line 11). At the end of the sequence, Yassin does not further resist and starts looking at his notebook (line 12). Melek's authoritative position has been interactionally established.

Excerpt 2 is an example of children's deployment of must-formatted institutional rule to achieve a position of authority with their classmates. Specifically, an institutional rule is mobilized to justify previous sanctioning, which is thereby legitimized, and to re-state the need for compliance. Through this practice, a child manages to achieve an authoritative position among classmates and to decide about what must be done in a specific situation.

4.3 Children's argumentative strategies during peer conflict

The third phenomenon regards children's argumentative strategies during peer conflict. As the analysis illustrates, children deploy various strategies to sustain their point of view and achieve their local communicative aims. For example, children mobilize authoritative sources from the institutional context, they reformulate the utterances of the other disputant, or they construct logical arguments to avoid blame. Through this set of practices, children negotiate their social organization and acquire sociolinguistic skills regarding appropriate ways of participating in conflictual events (for further examples of children's peer conflict in the classroom under scrutinty, see Nasi, 2022e).

Excerpt 3 (*Table 3*) is an emblematic example of this phenomenon. The sequence was recorded in the ordinary classroom. The teacher is momentarily out of the classroom, but the lesson is about to start: several children are distributing the materials to their classmates. The children responsible for the distribution are written on a poster which regulates children's assignments (see *Figure 1*). Although Yassin is not responsible for the distribution, he tries to take some notebooks and repeatedly claims to be one of the appointed children. In response to that, Dario shifts the local *frame* from serious to playful (Goffman, 1974; see Goodwin, 1997) as a strategy to achieve his local aims during conflict: this move changes the "structure of intelligibility" of the ongoing interaction by advancing a different interpretation of what is happening (Goodwin, 1997, p. 71). In this case, Yassin's serious requests are re-interpreted by Dario in a playful key.



Figure 1. "Who does what...": children's 'duties'

1		*((yassin starts taking some notebooks in order to distribute them))*
2	Dario	no: li devo prendere io tu non sei in tabella **no: i must take them you are not on the table**
3	Yassin	sì che sono **yes i am**
4	Dario	dove? **where?**
5	Yassin	guarda là **look there** *((points to the poster))*
6	Dario	non ci credo **i don't believe you**
7	Yassin	allora vai a vedere **then go and check** *((points to the poster))*
8	Dario	( )
9	Yassin	**nono**
10		*((Dario takes the notebooks and goes away, Yassin follows him))*
11 11 12 13	Dario	va bè prendi questi. tanto son tutti gli assenti. **alright take these. anyway they are all absent.** (0.5) ^questo. (.) prendi pure quelli. tanto son tutti assenti. **^this. (.) take also those. anyway they are all absent.** ^*((gives Yassin some notebooks from the closet))*

14	Carlo	distribuisci agli assenti yassin **distribute to the absentee yassin** *((laughing voice))*
15	Yassin	ma no: e sempre me niente **but no: always nothing for me** *((goes away))*

Table 3. Excerpt No. 3

Dario is one of the children responsible for the distribution of the notebooks. When he sees that Yassin starts taking some notebooks, he immediately stops him by referring to the 'table'—i.e., the poster on the wall (*no i must take them you are not on the table*, line 2). Dario builds thereby his argument on the basis of an object that represents the institutional order, which is publicly available to the children also when the teacher is not present. Ahsan aligns with Dario's orientation to the authority of the poster, but he tries to bend it to his favor: he maintains that he is one of the appointees to distribute the notebooks (*yes I am*, line 3) and points again to the artefact (*look there*, line 5). Notably, Yassin is *not* responsible for the notebooks and is thus using the institutional artefact to deceive his classmate.

Possibly on the basis on their previous relationship, Dario doubts his classmate's claim (*i don't believe you*, line 6). Yassin further tries to achieve his aim through a reference to the poster (*then go and check*, line 7) and by closely following Dario (line 10). Realizing that Yassin has no intention of letting go, Dario opts for a different strategy: he shifts frame and re-interprets Yassin's claim in a playful manner, starting to mock his classmate. He apparently allows his classmate to take the notebooks, but only those that cannot be distributed, since the owner is absent (*alright take these. anyway they are all absent*, line 11; see also lines 12, 13). This paradoxical task is quite funny for Carlo, who promptly aligns with Dario by reformulating his contribution with a laughing voice (*distribute to the absentee yassin*, line 14). This joint derision ends the dispute, as Yassin briefly complains and goes away.

Ex. 3 is an example of the argumentative strategies that children might deploy during peer conflict. In order to resolve a deadlock, Dario re-arranges the frame within which the interaction is taking place: by reinterpreting Yassin's repeated claims in a jocular manner, he manages to end the dispute and achieve his local aim (which is arguably to stop being bothered by Yassin). In this regard, shifting frame from serious to playful can be seen as a "practical solution to interactional dilemmas" (Goodwin, 1997, p. 71).

5. Concluding discussion

The analysis offers some emblematic examples of the phenomena that has been observed during video-ethnographic research in two primary schools in Northern Italy. As mentioned above, these schools are characterized by a heterogeneous student body, whereby the majority of students have a migratory background. In this diverse environment, the study focused *on children*, analysing their social practices in the peer group and considering thereby a relatively understudied dimension of classroom everyday life: in comparison to the wealth of studies on teachers' practices, there is a relative paucity of research that analysed children's peer interactions in contemporary heterogeneous schools. Specifically, this study revolved around three phenomena which have been selected for analysis among the many possible.

The first phenomenon consists in non-native children' enactment of the role of the teacher with their classmates. This local enactment is accomplished by reproducing teacher's typical ways of speaking, which are mobilized to correct other classmates' inappropriate contributions. Through this kind of practice, non-native children socialize their classmates into the set of appropriate ways of speaking/writing/reading Italian as L2 in the classroom. The second phenomenon regards children's mobilization of must-formatted institutional rules in the peer group. These *deontic rule formulations* are deployed to reproach a classmate or to account for a previous move that has been problematized by the other interlocutor. By illustrating the sequential organization of rule formulations, the analysis underlines how children make use of institutional rules to assume an authoritative position in the peer group. The third phenomenon regards children's argumentative strategies during peer conflict. The analysis illustrates that children deploy multifarious argumentative strategies to achieve their local aims in the peer group. Through these practices, children manage to deal with another classmate's opposition and locally negotiate the social organization of the peer group.

As regards the first research aim, the analysis highlights how children agentively draw from adult institutional 'entities' when interacting in the peer group. Specifically, children use verbal, embodied, and material resources that are related to the institutional school frame. For example, the analysis illustrates children's reproduction of teachers' typical ways of speaking, their deployment of institutional rules, or their orientation to the material artefacts of the classroom (such as posters). These multiple semiotic resources are made locally relevant by children, who deploy them in ways that are sensitive to context and reflective of their local concerns and purposes in the peer group. In this regard, the study corroborates previous literature by underlining children's agency in providing their own rendering of adults' resources and practices, thereby co-constructing their own unique social order and peer cultures (see Corsaro, 1992). Notably, children's local order might be variously aligned or misaligned to the adult one, since institutional messages and ideologies can be reproduced, but also re-negotiated and resisted in the peer group.

As regards the second research aim, the analysis illustrates that children use these practices to shape and negotiate the social organization of the peer group. Specifically, children's joint negotiation of local order of the peer group is germane to issues of power

and social hierarchy among classmates: children attempt to achieve the valued position of the 'best student' in the group and thereby to obtain a superordinate position among classmates. This coveted position regards both the epistemic and the moral order of the group. First, the analysis highlights how children construct or make relevant asymmetries in knowledge with their classmates, thereby attempting to achieve the valued position of the more competent pupil. At the same time, the other interlocutor is constructed as non-competent and in an epistemically-subordinate position. Second, children construct local hierarchies in relation to the moral order of the classroom. The analysis shows that children display their being 'good pupils' with peers and teachers, while holding others as morally at fault in relation to local conceptions of right and wrong. Apart from the social hierarchy of the peer group, children's negotiation of their social organization also regards friendship relationships. The study highlights how children ascribe and resist membership to categories such as 'good/bad friend' or strengthen the boundaries of a group of friends by preventing other children to participate in the interaction at hand.

As regards the third research aim, the analysis outlines the relevance of children's peer practices for their sociolinguistic development and their socialization into the range of expected ways of speaking and acting in the community. A first insight in this respect is children's ingenuity in constructing their own learning environment: apparently off-task moments or breaks between 'official' activities are used by children to initiate pedagogical sequences. Thus, the pedagogical relevance of classroom interaction is not limited to task-related activities that the teacher plans. Apart from this broad recognition, the analysis illustrates that children socialize each other to the local expectations of the community (be it the 'restricted' community of the peer group or the community of the classroom). Children enforce norms of appropriate language use and of appropriate social conduct, thereby introducing their classmates to classroom normativity and to the institutional expectations of the context. This socializing potential might be especially relevant in the L2 class, where children have little knowledge Italian school system. Furthermore, by interacting with each other on an everyday basis children develop and refine their sociolinguistic skills: in and through the practices highlighted in the analysis, children can appropriate and learn effective ways of using language and other semiotic resources to achieve their communicative and social aim. Eventually, the analysis underlines the relevance of peer conflict for children's development. During argumentative events, children can learn to master tools of arguing and thinking that potentially foster their socio-cognitive development. Moreover, in and through conflict children socialize each other into peer-specific and broader societal values regarding expected ways of participating in argumentative events (see also Nasi, forthcoming).

Overall, the practices highlighted in the study are relevant in relation to the dichotomy between *social inclusion and exclusion*. As regards children's *inclusive* practices, the study illustrates how children can introduce their classmates to the normative expectations of the classroom: both native and non-native children may act as 'spokespersons' for the institution and socialize their classmates to appropriate ways of speaking and acting at school. These practices potentially favour children's complicated apprenticeship period in the community. Moreover, the study suggests that children can indeed develop a broad range of sociolinguistic competences by interacting with their classmates. These competences allow children to competently participate in mundane activities, that is, they provide them with opportunities to access local interactions as ratified participants. Thus, the interactional practices in the peer group might be instrumental to children's gradual inclusion in the school community. Despite their potential for social inclusion, the practices analysed are also potentially constructing *exclusion*. In the corpus, this potential for exclusion is mostly bound to children's strict interpretation of classroom normativity: children might sanction even slight departures from the norm, holding transgressors as individually responsible for what is constructed as a moral failure. Moreover, sanctioning and correction practices might be accomplished in an aggravated manner and/or involve mockery, thereby forcing on the recipient the identity of the non-competent child, or that of the outsider. This local ascription to an out-group category is based on the set of appropriate ways of speaking/reading/writing/behaving, which are seen as criteria for membership in the peer group. This can lead to the exclusion of children who do not conform to this strict set of institutionally-sanctioned behaviours (children with learning disorders or limited competences in the L2 might be especially affected). The study also shows that children might form local alliances against a classmate. These local frameworks of two-against-one are crucial for the potential exclusion of a targeted child: in order to take hold, negative ascriptions and assessments often rely on their ratification by another interlocutor (Garcia-Sanchez, 2014). In this regard, the analysis shows how a 'transgressor' might face a local alliance of two children forcing on him/her the identity of the non-competent and morally-reproachable child. To sum up, the peer practices highlighted in the analysis appear both a potential vehicle for children's inclusion in the community and a potentially problematic locus where social exclusion is constructed and brought to bear.

Considering their potential impact on children's social inclusion or exclusion in the classroom, peer interactions are extremely relevant for teachers' professional practice. In this regard, the study offers insights that shed light on this 'hidden' dimension of classroom everyday life, providing knowledge that can raise teachers' awareness of the concrete practices that might unfold in the peer group. In turn, this awareness can help teachers make more informed choices when faced with events of difficult interpretation (such as two children who argue animatedly). Several implications for teachers' practice have been already outlined elsewhere (Nasi, 2022d; forthcoming). In this article, we just underline (a) the relevance of teachers' displayed stances and actions in the classroom, since children might reproduce them in the peer group, and (b) the risks of an acritical approach to teaching methods such as peer tutoring and coop-

erative learning, which often involve children's unsupervised interactions, and (c) the developmental potential of children's apparently disruptive practices (such as peer conflict).

Apart from their relevance to teachers' practice, the study offers a glimpse into the familiar and yet so distant world of childhood, presenting a perspective on the world that might be valuable to every adult reader.

References

Baraldi, C. (2009). Empowering dialogue in intercultural settings. In C. Baraldi (Ed.), *Dialogue in Intercultural Communities. From an educational point of view* (pp. 3 – 28). Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/ds.4.01bar

Blum-Kulka, S., Huck-Taglicht, D., & Avni, H. (2004). The Social and Discursive Spectrum of Peer Talk. *Discourse Studies*, *6*(3), 307 – 28. https://doi.org/10.1177/1461445604044291

Burdelski, M., & Howard, K. (2020). Introduction: Language Socialization in Classrooms. In M. Burdelski & K. Howard (Eds.), *Language Socialization in Classrooms: Culture, Interaction, and Language Development* (pp. 1 – 26). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316946237.001

Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.

Caronia, L. (2021). Language, Interaction, and Socialization: An Introduction. In L. Caronia (Ed.), *Language and Social Interaction at Home and School* (pp. 1 – 36). Amsterdam: Benjamin. https://doi.org/10.1075/ds.32.int

Caronia, L., & Nasi, N. (2021). Language, Interaction, and Culture at School: An Overview. In L. Caronia (Ed.), *Language and Social Interaction at Home and School* (pp. 193 – 220). Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/ds.32.05car

Cekaite, A. (2013). Socializing emotionally and morally appropriate peer group conduct through classroom discourse. *Linguistics and Education*, *24*(4), 511 – 522. https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.07.001

Cekaite, A., & Aronsson, K. (2005). Language Play, a Collaborative Resource in Children's L2 learning. *Applied Linguistics*, *26*(2), 169 – 191. https://doi.org/10.1093/applin/amh042

Cekaite A., Blum-Kulka, S., Grøver, V., & Teubal, E. (2014). Children's peer talk and learning: Uniting discursive, social, and cultural facets of peer interactions: Editor's introduction. In A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grøver, E. Teubal (Eds.), *Children's peer talk: Learning from each other* (pp. 3 – 23). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139084536

Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali*. Rapporto Eurydice. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/62725

Cook-Gumperz, J., & Szymanski, M. (2001). Classroom families: cooperating or competing? Girls' and boys' interactional styles in a bilingual classroom. *Research on Language and Social Interaction*, *34*(1), 107 – 130. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3401_5

Cook-Gumperz, J. Corsaro, W., & Streeck, J. (Eds.). (1986). *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Corsaro, W. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, *55*(2), 160 – 177. https://doi.org/10.2307/2786944

Corsaro, W. (2003). *'We're friends, right?' Inside kids' cultures*. Washington, DC: Joseph Henry Press.

Ervin-Tripp, S., & Mitchell-Kernan, C. (1977). *Child Discourse*. New York: Academic Press.

Evaldsson, A. C., & Cekaite, A. (2010). "'Schwedis' he can't even say Swedish" – subverting and reproducing institutionalized norms for language use in multilingual peer groups. *Pragmatics*, *20*(4), 587 – 604. https://doi.org/10.1075/prag.20.4.05eva

Garcia-Sanchez, I. (2014). *Language and Muslim Immigrant Childhoods: The Politics of Belonging*. Wiley Blackwell.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goodwin, M. H. (1983). Aggravated correction and disagreement in children's conversations. *Journal of Pragmatics*, *7*(6), 657 – 677. https://doi.org/10.1016/0378-2166(83)90089-9

Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among Black children*. Bloomington: Indiana University Press.

Goodwin, M. H. (1997). Shifting Frame. In D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context,and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 71 – 82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Goodwin, M. H. (2002). Exclusion in girls' peer groups: Ethnographic analysis of language practices on the playground. *Human Development*, *45*(6), 392 – 415. https://doi.org/10.1159/000066260

Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. Malden: Blackwell.

Goodwin, M. H., & Kyratzis, A. (2012). Peer language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 365 – 390). Malden: Wiley-Blackwell.

Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (Eds.). (1998). *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London: The Falmer Press.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13 – 31). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef

Kyratzis, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology*, *33*, 625 – 649. Retrieved September 30, 2022, from https://www.jstor.org/stable/25064867

Kyratzis, A., & Goodwin, M. H. (2017). Language Socialization in Children's Peer and Sibling-Kin Group Interactions. In P. Duff & S. May (Eds.), *Language Socialization*, (pp. 123 – 138). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02327-4_10-1

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Macbeth, D. (2004). The relevance of repair in classroom correction. *Language in Society*, *33*(5), 703 – 736. https://doi.org/10.1017/S0047404504045038

Margutti, P. (2010). On Designedly Incomplete Utterances: What Counts as Learning for Teachers and Students in Primary Classroom Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, *43*(4), 315 – 345. https://doi.org/10.1080/08351813.2010.497629

Margutti, P., & Piirainen-Marsch, A. (2011). The interactional management of discipline and morality in the classroom: An introduction. *Linguistics and Education*, *22*(3), 305 – 309. https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.08.003

Maybin, J. (2006). *Children's voices: Talk, knowledge and identity*. London: Palgrave Macmillan.

Maynard, D. (2006). Ethnography and Conversation Analysis:

What is the Context of an Utterance?. In S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Emergent Methods in Social Research* (pp. 55 – 94). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moore, E., & Burdelski, M. (2020). Peer conflict and language socialization in preschool: Introduction to the special issue. *Linguistics and Education*, *59*, 100758. https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100758

Nasi, N. (2022a). Classroom norms as resources: Deontic rule formulations and children's local enactment of authority in the peer group. *Linguistics and Education*, *69*, 101059. https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101059

Nasi, N. (2022b). Practices of inclusion/exclusion in and through classroom dialogue: Children's peer socialization to institutional norms of literacy and language use. *Language and Dialogue, 12*(2), 306 – 331. https://doi.org-/10.1075/ld.00127.nas

Nasi, N. (2022c). Indexing authority in the classroom: Children's practices to achieve an authoritative position among classmates. *Research on Children and Social Interaction*, *6*(1), 108 – 130. https://doi.org/10.1558/rcsi.22075

Nasi, N. (2022d). Children's peer interactions in the classroom: A review of literature, an empirical illustration, and some implications for teacher's practice. *Formazione & insegnamento*, *20*(3), 252 – 264. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_19

Nasi, N. (2022e). Children's peer conflict in culturally and linguistically heterogeneous schools: a pedagogical perspective on its risks and opportunities. *Civitas Educationis*, *11*(2), 303 – 322. Retrieved January 30, 2023, from https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/article/view/1558

Ochs, E. & Schieffelin, B. (2012). The theory of language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 1 – 23). Malden: Wiley-Blackwell.

Pontecorvo, C. (1993). Interazione sociale e conoscenza: Le discipline come pratiche di discorso. *Scuola e città*, *28*, 56 – 71.

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden: Blackwell.

Sheldon, A. (1996). You can be the baby brother but you aren't born yet: preschool girls' negotiation for power and access in pretend play. *Research on Language and Social Interaction*, *29*(1), 57 – 80. https://doi.org/-10.1207/s15327973rlsi2901_4

Sterponi, L. (2007). Clandestine interactional reading: Intertextuality and double-voicing under the desk. *Linguistics and Education*, *18*(1), 1 – 23. https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.04.001

Tholander, M., & Aronsson, K. (2003). Doing Subteaching in School Group Work: Positionings, Resistance and Participation Frameworks. *Language and Education*, *17*(3), 208 – 234. https://doi.org/10.1080/09500780308666849

Vygotsky, L. S. (2012[1934]). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Weiste, E., Stevanovic, M. & Lindholm, C. (2020). Introduction: Social Inclusion as an Interactional Phenomenon. In C. Lindholm, M. Stevanovic, E. Weiste, (Eds.) *Joint Decision Making in Mental Health*, (pp. 1 – 41). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43531-8_1

Zoletto, D. (2017). Contesti eterogenei. In: M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 155 – 162). Pisa: ETS.

Empathy and intersubjectivity as foundation of educational relationship in the vision of Edith Stein

Empatia e intersoggettività a fondamento della relazione educativa nella visione di Edith Stein

Stefano Scarpa
Università degli Studi di Foggia – stefano.scarpa@unifg.it
https://orcid.org/0000-0002-3894-2242

Elena Zambianchi
Liceo "Luigi Stefanini"; Venezia-Mestre – elena.zambianchi@posta.istruzione.it
https://orcid.org/0000-0002-7372-5067

OPEN ACCESS

CC BY

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This work examines the themes of empathy and intersubjectivity as founding components of the educational relationship, making particular reference to two significant writings by the phenomenological philosopher Edith Stein, a disciple of Husserl, *On the Problem of Empathy* (1985[1917]) and *The Structure of the Human Person* (2000[1930]). The choice to deal with the theme of empathy, together with the definition of "human structure", arises from the need to identify the anthropological-philosophical substratum underlying the educational relationship precisely because, according to Stein, through empathy we arrive at the constitution of its basic elements: the *Man* and the *I-Thou*. Ultimately, a brief mention is made of the neurophenomenology of empathy – of which Stein can be considered a forerunner – with particular reference to the discovery of mirror neurons.

Il presente lavoro esamina i temi dell'empatia e dell'intersoggettività in quanto componenti fondanti la relazione educativa, facendo particolare riferimento a due opere significative della filosofa fenomenologa Edith Stein, discepola di Husserl, *Il problema dell'empatia* (1985[1917]) e *La struttura della persona umana* (2000[1930]). La scelta di trattare il tema dell'empatia, assieme alla definizione di "struttura umana", nasce dall'esigenza di individuare il substrato antropologico-filosofico sotteso alla relazione educativa proprio perché, secondo la Stein, attraverso l'empatia si perviene alla costituzione dei suoi elementi basilari: l'*io-uomo* e il *noi*. In ultima analisi si fa breve cenno alla neurofenomenologia dell'empatia – di cui la Stein può essere considerata antesignana – con particolare riferimento alla scoperta dei neuroni specchio.

KEYWORDS
Intersubjectivity, Empathy, Educational Relationship, Phenomenology, Educability
Intersoggettività, Empatia, Relazione Educativa, Fenomenologia, Educabilità

Citation: Scarpa, S., & Zambianchi, E. (2023). Empathy and intersubjectivity as foundation of educational relationship in the vision of Edith Stein. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 55-61. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_08

Authorship: Ideazione e coordinamento (S. Scarpa); estensione (E. Zambianchi); scrittura bozza originale (S. Scarpa ed E. Zambianchi); scrittura, revisione e redazione (S. Scarpa ed E. Zambianchi).

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_08

Received: September 15, 2022 • **Accepted**: April 3, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Il concetto di "empatia" è molto utilizzato nelle scienze della formazione, tuttavia, non si fa quasi mai riferimento ad una sua definizione univoca e, sovente, il termine viene utilizzato con accezioni diverse e in modo inflazionato. Tanto per fare un esempio, nel romanticismo si riteneva che l'empatia potesse consistere anche nell'atto di immedesimazione dell'uomo con la natura, infine solo per citare altre correnti di pensiero c'è chi distingue l'empatia emotiva da quella cognitiva così come chi distingue l'empatia immatura da quella matura[1].

Proprio per il fatto che il termine "empatia" risulta avere definizioni ambigue e ambivalenti, si è reso necessario individuare nella letteratura una definizione scientifica e rigorosa del termine analizzandone la storia, l'evoluzione, e le definizioni date dalle varie discipline e dai vari autori e, dall'altro, individuare gli aspetti pedagogici ad essa sottesi.

A conclusione di questa disamina, abbiamo ritenuto di assumere la definizione contenuta nell'opera *Il problema dell'empatia* (1985[1917]) della filosofa fenomenologa Edith Stein, discepola di Husserl, che sancisce come l'empatia sia fondamento dell'educabilità (*La struttura della persona umana*, 2000[1930]). La riflessione steiniana approfondisce ed elabora in maniera originale, sistematica e rigorosa le analisi del maestro, dal quale ricava sia la metodologia che gli assunti basilari della fenomenologia (cfr. Husserl, 2005[1911]; 1950[1913])[2].

Attraverso un'analisi attenta e precisa la filosofa definisce l'empatia come un atto conoscitivo primario" tra esseri umani che non prevede giudizi, distingue l'originarietà e la non-originarietà del vissuto empatico e del suo contenuto e intuisce descrivendolo rigorosamente come tale presentificazione del vissuto di empatia si realizzi attraverso tre momenti distinti: l'emersione del vissuto, l'esplicitazione riempiente e infine l'oggettivazione comprensiva del vissuto.

Per secoli filosofi e psicologi hanno cercato di definire l'empatia e più precisamente di capire come l'essere umano riesce a cogliere immediatamente il significato delle azioni dell'altro da sé, comprendendone intenzioni ed emozioni. Solo negli ultimi decenni, attraverso le neuroscienze, si è giunti alla scoperta di particolari neuroni dalle proprietà sorprendenti – detti neuroni specchio – che si attivano sia quando compiamo una data azione in prima persona sia quando vediamo gli altri compierla. Questa straordinaria scoperta, assieme ai presupposti teoretici e alle ricerche sperimentali che l'hanno resa possibile, sono stati indagati per primi da Rizzolatti e Sinigaglia (2006) e da Gallese (2006), con notevoli implicazioni per quanto concerne le fondamenta della relazione educativa e dell'intersoggettività.

Da un punto di vista filosofico Edith Stein è stata antesignana di tali indagini, pur all'epoca non essendo le scienze cognitive ancora sviluppate. Riteniamo tuttavia sia basilare, nell'ambito delle scienze della formazione, integrare la visione fenomenologica alle attuali scoperte delle neuroscienze, in quella che viene definita neurofenomenologia (Cappuccio, 2006).

2. Nesso tra struttura della persona umana ed empatia/intersoggettività nella fenomenologia di Edith Stein

La scelta di trattare il tema dell'empatia assieme alla definizione della "struttura umana" scaturisce dall'esigenza di dare un fondamento antropologico-filosofico alla relazione educativa. In particolar modo lo scopo della Stein (1985[1917]) è stato anche quello di dimostrare come, attraverso l'empatia, si pervenga alla costituzione dell'io-uomo.

Il rapporto tra antropologia filosofica ed educazione si pone in termini indispensabili: ogni azione educativa si fonda su una particolare visione dell'uomo e del mondo ed è proprio la filosofia che aiuta ad intravedere quale può essere il valore dell'uomo e del suo essere al mondo. Appare evidente come la filosofia dell'educazione necessiti di essere sostenuta da una solida antropologia filosofica, avendo queste alla radice una domanda comune: "chi è l'uomo?". Secondo la Stein (2000[1930]), in un'analisi fondativa dell'educazione umana, va considerato il fatto che non tutte le concezioni filosofiche si pongono a garanzia dell'educazione. Diverse sono infatti le esemplificazioni, nella storia della filosofia, attestanti il delinearsi di concezioni che appaiono non lasciar spazio al fenomeno educativo. Ne segue che il consolidarsi di concezioni svalutative della persona umana condurrebbe inevitabilmente a svalutare anche l'educazione e la possibilità stessa della sua esistenza. Viceversa, quando si riesce ad individuare il valore dell'uomo, il senso della sua esistenza, gli aspetti della sua costituzione, si cominciano a delineare parallelamente gli aspetti costitutivi dell'educazione stessa.[3]

1 Del concetto si trova già traccia negli scritti di autori romantici tedeschi del XIX secolo (tra cui Herder e Novalis), utilizzato per esprimere l'esperienza di fusione anima-natura, ovvero di integrazione tra sensibilità soggettiva e realtà oggettiva. Si deve invece al filosofo tedesco Robert Vischer l'ideazione del termine «empatia» (*Einfühlung*) di cui si è servito nella sua tesi di dottorato del 1873 nel significato di *simpatia estetica*, poi tradotto in inglese come *empatia*. Di seguito il filosofo e psicologo tedesco Theodor Lipps – ritenuto l'autore della prima teoria scientifica sul concetto di *Einfühlung* (letteralmente "immedesimazione", "sentire dentro") – nel suo lavoro del 1903 ha definito l'empatia nei termini di funzione psicologica basilare ai fini dell'esperienza estetica. Pure nell'ambito della nascente psicologia sperimentale il medesimo termine è stato utilizzato da Edward Bradford Titchner (1909), statunitense di origine inglese, per rendere conto di quell'esperienza di risonanza emotiva tanto naturale quanto stupefacente che permette di "sentire dentro di noi" ciò che prova l'altro.

2 Mentre Husserl si occupa di alcune questioni riguardanti l'empatia non tanto come problema a sé stante ma all'interno della relazione trascendentale intersoggettiva – ovvero come presupposto che consente di giungere alla conoscenza di un mondo oggettivo – la Stein compie il tentativo di costruire una fenomenologia dell'empatia, differenziandola dalle concezioni elaborate da altri pensatori, in particolar modo da Lipps (1913; 2002[1903]; 2020) e Scheler (2010[1913]; cfr anche Zordan 2005), definendone l'essenza, chiarendone la genesi e indicandone la modalità di attuazione.

3 Per la Stein una teoria della formazione umana – con cui essa intende la *pedagogia* – è legata organicamente a una metafisica, ovvero a un'immagine generale del mondo, dove "l'idea di essere umano è quella parte dell'immagine generale alla quale

Attraverso il pensiero di Edith Stein e il metodo di analisi della scienza fenomenologica, il presente lavoro si propone di individuare alcuni tratti permanenti e immutabili dell'umanità e del mondo cui l'uomo appartiene. Due esempi possono chiarire l'intento. Il primo esempio riguarda il fatto che noi veniamo al mondo come esseri non ancora "compiuti" – e siamo al mondo con livelli di compiutezza diversi, "storicamente sfasati" – il chè fa sì che si renda necessario un accompagnamento educativo da parte di individui che hanno raggiunto un certo grado di compiutezza nei riguardi di altri che non ancora compiuti, o compiuti in potenza ma non in atto. Il secondo esempio riguarda i temi dell'intersoggettività, dell'intenzionalità fenomenologica e dell'empatia che consentono la condivisione dei contenuti di coscienza altrui attraverso atti intellettivi compartecipati. L'intenzionalità, infatti è quel residuo fenomenologico non soggetto a *epochè* (ovvero ciò che non può essere messo tra parentesi), in quanto l'unica cosa della quale non è possibile dubitare è la propria coscienza e l'esperienza vissuta della "cosa".

L'intenzionalità fenomenologica è una tematica fondamentale per la pedagogia, in quanto riguarda la caratteristica peculiare della coscienza di rivolgersi sempre all'esterno, di avere sempre un contenuto. Ciò vedremo che avrà dei risvolti fondamentali per la costituzione dell'atto educativo e la possibilità di costituire atti empatici tra gli individui.

Numerose sono le linee di indagine che offrono preziosi contributi alla comprensione dell'esistenza umana, pur esse mutuando da prospettive teoretiche diverse, spazianti dalla filosofia alla psicologia, dalla pedagogia alla sociologia, sino alle neuroscienze (Zambianchi & Scarpa, 2020, pp. 69 e segg.). Tra tutte, funzionale ai nostri intenti risulta la prospettiva interpretativa di matrice fenomenologica che, a partire dalla visione di Edmund Husserl (1950[1913]) assume la relazione educativa a "contesto di vita", riconoscendo e valorizzando l'interdipendenza tra conoscenza-uomo-ambiente[4].

L'impianto husserliano mira a comprendere l'essenza esistenziale, tra cui l'essenza di sé. Ciò non rivela l'intento di escludere la forma tangibile o naturale dalla conoscibilità dell'esistente bensì di orientare l'interesse soprattutto alla soggettività, nelle sue strutture essenziali che si riflettono – come in uno specchio – nella conoscibilità dell'Io, nella sua coscienza, nei suoi vissuti (*Erlebnisse*). Secondo il filosofo ciò che ci da' accesso all'altro, nonché a tutto quanto può valere come essere per noi, è l'intenzionalità. Del resto, è la stessa intenzionalità che presume svelarci la nostra vita trascendentale e tutte le modalità della nostra esperienza d'altri presuppongono l'elemento preliminare dell'essere con senza il quale nessuna sarebbe possibile.

Edith Stein – prima allieva e poi assistente di Husserl – ha approfondito ed elaborato in maniera originale e sistematica le analisi del maestro, dal quale ha ricavato gli assunti di base e la metodologia attraverso cui tentare di comprendere le caratteristiche e le proprietà degli esseri umani e della natura, ma anche analizzare le tipologie di relazioni che si instaurano tra gli umani e tra questi e la natura.

L'opera della Stein è molto vasta e molteplici sono i volumi che possono accompagnarci a delineare la relazione formativa così come intesa dall'autrice stessa. Riprendendo il contributo in merito di Ubbiali (2017), si potrebbe rileggere tale relazione come una declinazione particolare di quel rapporto umano fondamentale, che la Stein già ben descrive nella sua opera prima *Il problema dell'empatia* (2017) alla cui analisi fenomenologia il maestro Husserl si era dedicato in maniera meno sistematica che non rispetto ad altri temi.

Prima di ripercorrere tale riflessione, sembra doveroso ricordare le molteplici modalità di ricerca che potremmo intraprendere per descrivere la relazione formativa utilizzando il metodo fenomenologico presente nelle molteplici opere "steiniane". Di fatto, oltre al tema dell'intersoggettività e dell'empatia, si potrebbe declinare il rapporto educativo facendo riferimento alla concezione di *Bildung* che la Stein esplicita in vari saggi (cfr. Ubbiali, 2017). Non di meno si potrebbe considerare tale relazione come conseguenza della sua impostazione filosofica e antropologica, rileggendo il rapporto maestro-allievo o docente-discente o, ancora, educatore-educando, come determinazione di una visione personalistica dell'umano – definito magistralmente come microcosmo – sintesi di tutti i livelli del "creato", aperto al trascendente e plasmato dal riconoscimento sociale.

3. Dalla intersoggettività alla formatività

Ciò che interessa approfondire in questa sede concerne il contributo dell'approccio fenomenologico ai temi dell'intersoggettività, dell'empatia e degli annessi risvolti nel *farsi* della relazione educativa. Tali temi sono specificamente centrali per la pedagogia fenomenologico-esistenziale, che ha mutuato dai nuclei originali di Husserl l'essenzialità della dimensione intersoggettiva nel costituirsi dell'esistenza individuale.

In effetti, l'intera esistenza dell'individuo è costellata dall'intrecciarsi di innumerevoli differenti esperienze relazionali, grazie alle quali egli si imbatte – più o meno volontariamente, forzatamente, durevolmente – in altrui conoscenze, valori, capacità che potenzialmente possono tras-formarsi in *propri* atteggiamenti, comportamenti, competenze.

Ma l'attenzione sull'individuo e sulla primarietà della sua essenza diviene possibile solo se si riconosce che ad essa è contestualmente legata la questione dell'attenzione all'altro. Il rapporto dialettico Io-Tu acquista un'importanza fondamentale dal punto di vista epistemologico soprattutto con il personalismo dialogico; a questo proposito, si deve a Martin Buber l'assunto secondo cui la vita è fondamentalmente

essa è immediatamente connessa", tanto da poter sostenere che esiste un nesso oggettivo tra umanità ed educazione.

4 Nella concezione di Husserl la fenomenologia connota lo studio dei *fenomeni*, a ciascuno dei quali appartiene una serie di predicati necessari e di specificità essenziali che vanno a determinarne l'essenza; l'approccio fenomenologico conferisce valore essenziale all'esperienza intuitiva, per mezzo della quale l'individuo "guarda agli accadimenti" che gli pervengono fenomenologicamente e che gli consentono un'autentica conoscenza. La visione fenomenologica di Husserl si contrappone a quella positivista, che attribuisce realtà all'esistenza in funzione della verifica oggettiva.

intersoggettività, tanto che egli da' forza alla tesi portante della sua *Antropologia del dialogo* sostenendo che "all'inizio è la relazione […*e dunque*…] io divento Io dicendo Tu […*ovvero che*...] l'uomo si fa Io nel Tu" (Buber, 1959, pp. 29-30). Lo statuto esistenziale ontologico dell'uomo porta pertanto a constatare la necessità dell'*essere in relazione* per poter realizzare la propria umanità. Anche secondo Piero Bertolini non è possibile riconoscere sé stessi se non si riconosce l'altro, tanto che "perdere l'altro significherebbe perdere anche se stessi" (Bertolini, 1988, p. 77). Ciò significa che le premesse per un'educazione alla relazione con l'altro dovrebbero porre le fondamenta sul riconoscimento della relazione che il soggetto ha in primis con sé stesso, e che attua attraverso quello che da più parti viene chiamato "sguardo interiore".

Merita ricordare che la psicologia del profondo – da Freud in poi – supporta la tesi secondo cui la comprensione del sé avverrebbe "dal di dentro", attraverso una via "intrapsichica"; ma tale approccio alla conoscenza comporta un rischio di assolutizzazione, nel senso che vengono attribuite all'individuo capacità e volontà di esistenza indipendente, disgiunta dal mondo fisico e relazionale, quindi "completezza in sé" di un io che si manifesta sul mondo esterno ma dal quale resta sostanzialmente disgiunto e avulso. La prospettiva dell'*intersoggettività* si pone invece come diversa chiave interpretativa, ritenendo che l'uomo possa avere piena comprensione di sé solamente se, oltre ad uno "sguardo interiore", diviene capace di rivolgere lo sguardo anche "intorno a sé" in quanto, nonostante l'insindacabile e irripetibile unicità di ciascuno, è pur vero che nessuno esiste se non in un contesto che oltre ad accogliere l'Io già dato – in totale reciprocità – contribuisce anche a formarlo (Margiotta, 2011).

Ritornando alla Nostra, uno degli obiettivi principali della Stein è stato proprio quello di esaminare i "modi" attraverso cui l'essere umano entra dentro di sé e si apre verso l'esterno: in tale operazione la filosofa ha cercato di comprenderne la natura singolare, unica e irripetibile dell'uomo, scavando al suo interno ed esaminandone nel contempo le manifestazioni esteriori, ovvero il significato di quelle espressioni e produzioni individuali che hanno valore intersoggettivo (Ales Bello, 2006, pp. 27 – 28).

L'interrelazione tra l'intrinseco (interiorità) e l'estrinseco (esteriorità) viene approfondita non solo nei suoi contributi inerenti i temi dell'empatia (*Il problema dell'empatia*; dissertazione di dottorato) ma anche nell'esplicitazione del rapporto tra fenomenologia e psicologia (*Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica,* 1996[1922]) che si fonda sull'analisi della soggettività umana aperta alla intersoggettività[5].

Ponendosi come focus costante ed essenziale la questione dell'*anthropos*, in ogni sua opera la Stein descrive l'esistenza umana come un progetto al quale bisogna *dare forma*; questo processo "formativo" risulta fondamentale, poiché esso è strumento necessario per comprendere ciò che è irrinunciabile ai fini della legittimazione della propria esistenza[6]. La Stein riconosce che nessuna prassi è fruttuosa se non viene accompagnata dalla "forza dell'autoformazione", ovverossia da quella determinazione e volontà che muove la persona ad adoperarsi per realizzare i propri valori. La filosofa, nella sua analisi intorno alla struttura della persona, riesce a far uscire da un'atmosfera indistinta e vaga il concetto di persona educabile, conferendole una maggiore incarnazione ed assegnando un nuovo impulso – del tutto efficace – alle modalità di conoscenza e di comprensione dell'altro grazie all'*empatia*, capacità di intuire il mondo interiore dell'altro, fondata sul riconoscimento di una distanza che è – e rimane – comunque irriducibile (Stein, 2000[1930]).

Da quanto su discusso si può ricavare che le esperienze relazionali divengono "educative" quando a generare apprendimento e tras-formazione sono non tanto i due distinti soggetti della relazione bensì la loro *reciproca interazione*. È proprio detta reciprocità che consente all'individuo di sperimentare se stesso nei termini di *essere in relazione*, dal momento che la definizione ontologica di Uomo, nonché il processo di umanizzazione che ne determina e caratterizza lo sviluppo, sono correlati alle capacità e alle possibilità dell'individuo di porsi in relazione con l'altro (Milan, 2011): "l'assumere la relazione come focus centrale del processo educativo – e più in generale di quello formativo – permette di considerare i soggetti coinvolti come soggetti globali, poiché ciò favorisce una concezione di quel processo in quanto capace di arricchire e di trasformare sia i formatori che i soggetti in formazione" (Galanti, 2001 p. 34). La relazione educativa rappresenta dunque la manifestazione più nobile e maggiormente compiuta della condizione umana, non solo perché rimanda ai compiti di cura che un individuo può proferire nei riguardi di un altro, ma soprattutto per suo mandato di *dare forma al sé* (Boffo, 2011).

4. Empatia come esperienza dell'altro

Alla Stein, dunque, interessano primariamente la persona, considerata come immersa nel suo contesto sociale e la conoscenza dell'atto empatico. Ella definisce l'empatia (*Einfühlung*) nei termini di "fenomeno del coglimento dell'esperienza estranea" o di "atto mediante il quale facciamo esperienza del vissuto di una coscienza estranea e della sua personalità" (Stein, 1985[1917], nella trad. it. p. 80). Secondo la filosofa il vissuto empatico non eromperebbe dall'Io ma da un

5 Tema più caro e centrale nella speculazione filosofica del maestro Husserl rispetto a quello più periferico e subalterno dell'empatia, pur giungendo comunque a delineare in che modo si possa pervenire alla conoscenza della coscienza estranea da un punto di vista fenomenologico.

6 L'antropologia di Edith Stein ha sì matrice cristiana ma nonostante abbia punti di coincidenza con l'umanesimo idealista rispetto agli assunti della bontà e della libertà dell'uomo, della sua attitudine alla perfezione, della responsabilità di cui s'incarica rispetto all'Umanità, poggia su diverse fondamenta; ella infatti ritiene che la natura spirituale dell'uomo – in quanto creatura divina creata da Dio a sua immagine – fonte di ragione e libertà, abbisogni di un'azione spirituale dell'atto educativo. Detto altrimenti, l'evoluzione dell'uomo non può prescindere dal progressivo sviluppo della spiritualità, dove l'azione di guida e supporto dell'educatore deve lasciare spazio a un'attività sempre più svincolata dell'educando affinché egli possa raggiungere l'autonomia e perseguire l'autoformazione.

Soggetto altro, ovvero da colui che prova effettivamente e realmente l'esperienza. Su tale fronte la Stein si pone come antesignana nel definire in modo magistrale e con disarmante chiarezza di pensiero il tema dell'empatia, dal momento che così definita appare descrivere un oggetto di riflessione proprio dei "teorici della mente" e che ha trovato recenti fertili occasioni di approfondimento – prima del tutto impensabili – grazie allo sviluppo delle neuroscienze e soprattutto alla scoperta dei neuroni specchio (Rizzolati & Sinigaglia, 2006; Gallese, 2006). Secondo questa prospettiva i processi empatici sottendono un modo di conoscere che va ben oltre i comportamenti altruistici; a questo proposito Serino (2009) spiega che "l'empatia implica sorprendenti modificazioni neurofisiologiche e può diventare oggetto di un'affascinante riflessione sulle basi neurali dell'azione sociale; d'altra parte, chiama in causa i contesti sociali, la cultura. Di più: esprime il carattere originario, fondamentale, della socialità. Come esperienza sociale originaria l'empatia rinvia ai contributi che illustrano l'esistenza di un'intersoggettività innata primaria e di un Sé interpersonale pre-concettuale, che si manifesta precocemente e addirittura precede la formazione di un articolato concetto di sé".

La Stein nota che l'empatia ha una sicura somiglianza con quegli atti in cui l'esperienza propria vissuta è data in modo non originario, come il ricordo, l'attesa, la libera fantasia, ovvero con quegli atti che Husserl definisce nei termini di "presentificazioni". La "presentificazione" del vissuto d'empatia si realizza attraverso i momenti dell'"emersione del vissuto", della sua "esplicitazione riempiente" e, infine, "dell'oggettivazione comprensiva del vissuto esplicitato" (Stein, 1985[1917]), mostrando però un elemento assolutamente nuovo rispetto a ogni altro tipo di presentificazione, il quale la rende un atto esperienziale del tutto peculiare: il soggetto del vissuto empatizzato non è lo stesso che compie l'atto dell'empatizzare ma un altro soggetto del tutto separato dal primo. L'empatia può pertanto essere definita come un atto originario "in quanto vissuto presente, mentre è non-originario per il suo contenuto. E tale contenuto è un vissuto che, come tale, può attuarsi in molteplici modi, come avviene nella forma del ricordo, dell'attesa, della fantasia" (Stein, 1985[1917], p. 77). Come esempio prendiamo l'empatizzazione vissuta dal soggetto empatizzante di una espressione di tristezza che emerge e viene esplicitata da una soggettività empatizzata: mentre io vivo quella tristezza che è provata da un altro, non avverto alcuna tristezza originaria. Tale emozione non scaturisce in maniera viva dal mio io, né ha il carattere di essere stata viva in precedenza come la tristezza ricordata, tanto meno essa è meramente fantasticata, priva cioè di una reale vita; ma è precisamente l'altro che prova in maniera viva l'originarietà, sebbene io non la viva. La tristezza che scaturisce da lui stesso è originaria, sebbene io non la viva come originaria.

Dunque, per mezzo dell'empatia è come se alle mie esperienze vissute originarie si affiancasse un tipo peculiare di esperienza che, pur non facendo parte dell'originarietà del mio flusso, pur non essendo stata da me direttamente vissuta, si annuncia in qualche modo in me con un carattere reale e non solo come mera fantasia (Bandiera, 2009).

Il Soggetto dell'empatia può dunque essere considerato il "Noi" che racchiude la distinzione ineliminabile dell'Io e del Tu, ovvero nella dimensione trascendentale data dalla relazione dell'individualità del soggetto che empatizza con il soggetto che viene empatizzato. Ella scrive:

> Il Soggetto dell'empatia è il «Noi» che racchiude la distinzione ineliminabile dell'Io e del Tu, ovvero della individualità del soggetto che *empatizza* e del soggetto che viene *empatizzato*. Di fronte ad un avvenimento particolarmente coinvolgente un'intera comunità… [*noi*]… proviamo gli «stessi» sentimenti, ci sentiamo accomunati dal vivere uno «stesso» stato d'animo, esultiamo o ci disperiamo allo «stesso» modo per quello «stesso» avvenimento… [*ma*]… la gioia che ci riempie non è del tutto la stessa: forse per l'altro la gioia si è dischiusa in maniera più ricca; empatizzando colgo questa diversità; empatizzando giungo a quei «lati» che erano rimasti chiusi alla mia propria gioia, ed ora la mia gioia si accende e solo ora avviene la piena copertura con la gioia empatizzata (Stein, 1985[1917], nella trad. it. p. 89).

Empatizzando il corpo vivo dell'altro, io empatizzo con esso l'io appartenente a quel corpo e le sue percezioni esterne, aggiungendo al mio punto di vista nuovi punti di vista con-originari, in un decentramento della mia orientazione che delucida il profondo significato dell'empatia sia per la costituzione del mondo reale esterno, sia per la costituzione di me stesso, poiché è solo attraverso questo decentramento dato nell'empatia che io posso davvero giungere a percepire il mio corpo proprio come un corpo al pari degli altri corpi, mentre nell'esperienza originaria esso può essermi dato solo e unicamente come corpo proprio. Empatizzare un essere psicofisico significa empatizzarlo immediatamente come entità portatrice di un punto di vista sul mondo, soggetto di sensazioni e atti: attraverso la corporeità e la sua espressività sono immediatamente condotto ai nessi significativi dello psichico, così che attraverso l'empatia giungo a cogliere i vissuti altrui; tali vissuti non sono mai colti in modo, per così dire, "isolato" ma sono sempre appresi in un'unità, attraverso la quale è possibile cogliere le linee costitutive dell'individuo che ho di fronte, il suo carattere complessivo, il quale può poi fornirmi la base di partenza per la valutazione di ulteriori atti empatici e per la "correzione" degli stessi.

5. Educabilità all'altro e relazione educativa

Nella riflessione della Stein molti sono i suggerimenti per definire un progetto all'educabilità dell'altro per tramite dell'empatia: il percorso principe è quello del "conosci te stesso", quello che conduce verso la consapevolezza (Musaio, 2010, p. 226 e segg.). Per la Stein la conoscenza di noi stessi è imprescindibile ai fini della conoscenza dell'altro, per comprendere la sua peculiarità e la sua storia.

L'empatia ci indirizza dunque a considerare la singolarità altrui e a preservare la diversità di ciascuno,

che è di natura sia esteriore, cioè fisica e corporea, che interiore, relativa cioè a vissuti, esperienze, sentimenti, valori verso cui orientiamo il nostro interesse e le nostre scelte intenzionali[7].

Il tema dell'empatia pone in rilievo il problema del "come porsi all'altro" per instaurare una *relazione educativa*, efficace ed autentica. Affinché questa possa instaurarsi non è pensabile, per l'educatore, partire unicamente dai propri personali presupposti senza considerare che, verosimilmente, avranno ben poco in comune con quelli dell'altro. Invece in ogni relazione – ancor più in quella educativa – è innanzitutto l'altro che svela se stesso ed offre la sua presenza, il suo stato di persona originale e irripetibile. E in ciò l'empatia connota una delle tante possibilità di cui la persona dispone per entrare in relazione e vivere la sua dimensione comunitaria.

L'attualità del pensiero "steiniano" sta nell'aver compreso che gli essere umani sono coscienze incarnate dotate di espressività volontaria attraverso i movimenti intenzionali del corpo proprio vissuto, per la ragione stessa per cui l'empatia, come fondamento dell'esperienza intersoggettiva, diviene la condizione di possibilità di una conoscenza del mondo esterno e della coscienza altrui; in tal senso oggi non sarebbe concepibile studiare la mente mettendo tra parentesi l'altro, in quanto la coscienza è di per sé definibile attraverso l'intenzionalità fenomenologica, ovvero la condizione necessaria per l'esistenza della coscienza stessa, data dal fatto che essa ha sempre un contenuto o, in altri termini, si rivolge sempre a un oggetto esterno.

La Stein sottolinea inoltre come, anche a livello psichico, la costituzione dell'altro da sé sia condizione essenziale per la piena costituzione dell'individuo psichico proprio, poiché afferrando empaticamente gli atti in cui per "lui" si costituisce il mio individuo, acquisisco contemporaneamente anche l'immagine che l'altro ha di me, tanto che «come lo stesso oggetto naturale è dato in tanti modi di apparire quanti sono i Soggetti che lo percepiscono, posso avere altrettante "concezioni" del mio individuo psichico per quanti sono i Soggetti che lo concepiscono» (Stein, 2017).

L'empatia intesa come comprensione delle "persone spirituali" passa necessariamente dalla considerazione dell'individuo psicofisico come membro della natura a quella della coscienza come correlato del mondo oggettivo in quanto spirito. La Stein precisa che, nel momento stesso in cui si concepisce il corpo proprio estraneo come centro d'orientamento del mondo spaziale, si assume anche l'io, che a tale corpo immancabilmente appartiene, come un soggetto spirituale, che ha percezioni del mondo esterno attraverso atti spirituali. Così come negli atti percettivi si costituisce la natura fisica, nel "sentire" si costituisce un nuovo regno di Oggetti: il mondo dei "valori". È quindi solo a questo livello pienamente spirituale, nel quale l'individuo psicofisico si presenta come realizzazione empirica della persona spirituale, che può davvero avvenire la comprensione dell'altro come persona, il *coglimento empatico* di un altro soggetto spirituale e la relativa comprensione del suo operare.

7 L'empatia comporta da un lato un carico cognitivo non indifferente, orientato a cogliere il modello di riferimento intrinseco dell'altro e dall'altro la messa in gioco di una componente relazionale che induce a sperimentare analoghi vissuti emotivi dell'altro. Tale aspetto di "affiliazione" con l'altro è diventato interessante oggetto ricerca al confine tra evoluzionismo, etologia, genetica, neuroscienze, psicologia, sociologia. In aggiunta, qui merita solo ricordare che lo sviluppo dell'empatia emerge anche in relazione all'attaccamento – di cui dobbiamo la conoscenza teorica allo psicoanalista inglese John Bowlby – ovvero a quella dimensione della mente umana che si struttura sin dalle prime relazioni tra il neonato e chi si prende cura di lui (*caregiver*).

6. Conclusioni

Sicuramente l'originalità dell'impianto della Stein giace nella rigorosità scientifica (Husserl, 2005[1911]), nella unicità e nella chiarezza espositiva nell'affrontare il tema dell'empatia. In aggiunta, il suo contributo fenomenologico all'antropologia filosofica e, soprattutto, lo studio sistematico e originale della dimensione intersoggettiva – di cui l'empatia è la "presentificazione" a cui la filosofa dà maggior rilievo (Stein, 1985[1917]) – si pongono a fondamento del concetto di educabilità, incentivando una profonda riflessione sull'educazione e soprattutto sulla relazione educativa, che rimane sempre e comunque un rapporto complesso ed estremamente articolato, caratterizzato da una reciprocità feconda di intenti, obiettivi e desideri tra educatore e educando (docente/discente, maestro/allievo, genitore/figlio) e che altresì contempla, nel suo dispiegarsi, una crescita in comune (Stein 2000[1930]). Proprio perché in questa relazione si verifica "una crescita insieme", evidentemente nella disparità dei ruoli e nella asimmetria della relazione (Galliani, 1998), senza perdere la peculiarità trascendentale di una relazione pienamente intersoggettiva definibile anche, con le parole di Giuseppe Milan "dimensione ontica, naturale e costitutiva dell'essere umano" (Milan, 2001, p. 18).

Riferimenti bibliografici

Ales Bello, A. (2006). L'antropologia fenomenologica di Edith Stein. *AGATHOS: An International Review of the Humanities and Social Sciences*, *2*, 23–43. Retrieved December 30, 2022, from http://www.agathos-international-review.com/issue2_2/05.%20Articol%202%20-%20ANGELA%20ALES%20BELLO.pdf

Bandiera, D. (2009). Il ruolo della fenomenologia husserliana nel superamento del dualismo mente-corpo: un'analisi del rapporto tra psiche e corpo vivo in 'Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica II'. *Dialegesthai*, 11. Retrieved December 30, 2022, from https://mondodomani.org/dialegesthai/articoli/daniela-bandiera-01

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: Tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.

Buber, M. (1959). *Il principio dialogico*. Milano: Comunità.

Cappuccio, M. (Ed.). (2006). *Neurofenomenologia*. Milano: Bruno Mondadori.

Galanti, M. A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Napoli: Liguori.

Gallese, V. (2006). La molteplicità condivisa. Dai neuroni mirror all'intersoggettività. In M. Cappuccio (Ed.), *Neurofe-*

nomenologia (pp. 293 – 326). Milano: Bruno Mondadori.
Galliani, L. (1998). Didattica e comunicazione. *Studium Educationis*, *4*, 626–662.
Husserl, E. (1950) *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi. (Original work published in 1913)
Husserl, E. (2005) *La filosofia come scienza rigorosa*. Roma-Bari: Laterza Editore. (Original work published in 1911)
Lipps, T. (1913). Psychologische Untersuchungen: Zur Einfühlung. *Revue Philosophique de la France et de l'Etranger*, *76*, 214–217.
Lipps, T. (2002). Empatia e godimento estetico. *Discipline Filosofiche*, *12*(2), 31–45. (Original work published in 1903)
Lipps, T. (2020). *Scritti sull'empatia* (tr it. I. Rotella). Nocera Inferiore: Orthotes.
Margiotta, U. (2011). La pedagogia e la questione trascendentale della formazione. In R. Minello & U. Margiotta, *Poiein: La Pedagogia e le Scienze della Formazione* (pp. 25 – 93). Lecce: Pensa MultiMedia.
Milan, G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
Milan, G. (2011). La circolarità pedagogica identità–alterità–dialogicità. In F. Cerchiaro & E. Zambianchi (Eds.), *Ascolto e relazione educativa*. Padova: Cleup Editore.
Musaio, M. (2010). *Pedagogia della persona educabile: L'educazione tra interiorità e relazione*. Milano: Vita e Pensiero.
Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
Scheler, M. (2010). *Essenza e forme della simpatia*. Milano: Franco Angeli. (Original work published in 1913)
Serino, C. (2009). Introduzione. Empatia: temi e prospettive in psicologia sociale. *Psicologia Sociale*, *3*, 333 – 346. https://doi.org/10.1482/30688
Stein, E. (1985) *Il problema dell'empatia* (E. Costantini & E. S. Costantini Eds.). Roma: Studium. (Original work published in 1917)
Stein, E. (1996). *Psicologia e scienze dello spirito: Contributi per una fondazione filosofica* (A. Ales Bello Ed.). Roma: Città Nuova. (Original work published in 1922)
Stein, E. (2000) *La struttura della persona umana* (V. Costa Ed.). Roma: Città Nuova. (Original work published in 1930)
Titchener, E. B. (1909). *Lectures on the Experimental Psychology of the Thought-Processes*. New York: Macmillan.
Ubbiali, M. (2017). *Fenomenologia della formazione: Il contributo di Edith Stein*. Verona: QuiEdit.
Zambianchi, E., & Scarpa, S. (2020). *En-attività della relazione educativa e costruzione del sé*. Roma: Tab Editore.
Zordan, P. (2005). Edith Stein e Max Scheler: Un confronto a partire dalle analisi del problema dell'empatia, *Segni e comprensione*, *54*, 64–78. Retrieved December 30, 2022, from https://core.ac.uk/download/pdf/41165711.pdf

Teacher's Verbal Communication in the Use of Reciprocal Teaching for Reading Comprehension: An Exploratory Study

La comunicazione verbale dell'insegnante nell'uso del *Reciprocal Teaching* per la comprensione in lettura: Uno studio esplorativo

Francesca Anello
Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, Università degli Studi di Palermo, Italy
francesca.anello@unipa.it
https://orcid.org/0000-0002-6830-695X

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In primary school, particularly in grades 3, 4, and 5, many students struggle with comprehension difficulties when it comes to reading, as evident in scientific literature and national and international surveys. Reciprocal Teaching (RT) has emerged as a cooperative learning practice that effectively supports and enhances the understanding of written texts. This study involved 10 primary school teachers and 73 fifth-grade students who participated in a guided reading activity using RT. The researchers observed and analysed the verbal interactions within the classroom setting. Specifically, the focus was on examining the communicative functions employed by the teacher to enhance students' reading performance. The analysis of the teachers' actions encompassed the use of reading strategies, modelling techniques, and providing support for teamwork. The progress made by the students in terms of their comprehension of the text was assessed through the administration of two carefully constructed tests.

Nelle classi di scuola primaria delle tre ultime annualità, molti alunni hanno difficoltà a comprendere quello che leggono male, come si ricava dalla letteratura scientifica e dalle rilevazioni nazionali e internazionali. Il *Reciprocal Teaching* (RT) è una pratica di apprendimento cooperativo implementata con successo per sostenere e facilitare la comprensione del testo scritto. Alla ricerca hanno partecipato 10 insegnanti di scuola primaria, 73 alunni di classe quinta primaria hanno svolto un'attività di lettura guidata con il RT. Le interazioni verbali in classe sono state osservate; successivamente sono stati analizzati i protocolli raccolti durante le osservazioni nei gruppi per verificare le funzioni comunicative attivate dall'insegnante, riguardo alle prestazioni di lettura degli alunni. L'analisi delle azioni degli insegnanti si è concentrata sull'uso delle strategie di lettura, sul modellamento e sul supporto del lavoro di gruppo. I miglioramenti ottenuti dagli alunni nella comprensione del testo sono stati verificati con due prove costruite ad hoc.

KEYWORDS
Reading comprehension, Reciprocal teaching, Verbal interaction, Communicative functions, Observation indicators
Comprensione in lettura, Insegnamento reciproco, Interazione verbale, Funzioni comunicative, Indicatori di osservazione

Citation: Anello, F. (2023). Teacher's Verbal Communication in the Use of Reciprocal Teaching for Reading Comprehension: An Exploratory Study. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 62-70. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_09

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_09

Received: October 11, 2022 • **Accepted**: April 18, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Nella scuola primaria i bambini dagli otto agli undici anni presentano diverse difficoltà di comprensione in lettura: non hanno un'esperienza adeguata a quella richiesta dal testo letto; non sono in grado di effettuare un ragionamento deduttivo, di ricavare inferenze, limitandosi a ciò che è detto in modo esplicito e tralasciando significati impliciti del testo; inoltre è problematico per loro mettere in relazione le diverse informazioni, identificare l'idea principale e realizzare una sintesi.

Questa condizione è causata da diversi fattori (De Mauro, 1994; Cornoldi & Oakhill, 1996; Bente, 2003). Le abilità di lettura degli studenti dipendono da conoscenze eterogenee pregresse, enciclopediche e linguistiche, che vanno esercitate e sviluppate. Molti bambini e ragazzi hanno un vocabolario limitato; anche la loro motivazione ad imparare è bassa. Altri fattori possono derivare dagli stessi insegnanti, che tendono ad applicare tecniche e metodi centrati su un agire consueto, che finisce con risultare limitante l'interesse degli studenti.

Spesso gli insegnanti danno agli studenti un materiale di lettura per poi chiedere loro di leggerlo. Quindi gli alunni cercano e tentano di capire parole difficili, o quelle che ancora non capiscono da soli. Alla fine, l'insegnante assegna agli studenti il compito di rispondere alle domande relative al testo. Per Bond et al. (1979, p. 110), questi metodi monotoni producono un'atmosfera di apprendimento infelice orientato all'esito più che alle operazioni di pensiero; non implementano strategie appropriate che supportino il processo di comprensione; non si preoccupano di guidare gli allievi nel regolare l'attività di lettura rispetto allo scopo, ai generi e alle tipologie testuali.

Se si fa riferimento alle prove di verifica utilizzate per la comprensione della lettura viene subito sottolineato come esse facciano capo a delle domande, proposte nell'apparato didattico del libro di testo. In questo modo gli studenti non hanno alcuna possibilità di interagire con il testo, non hanno modo di interrogarlo per costruire attivamente il suo significato. Ciò ha fatto emergere alcune problematiche che hanno condotto a una pluralità di strumenti specifici per la valutazione della comprensione; la maggior parte di essi propongono compiti con riposte a scelta multipla, i più utilizzati nelle ricerche nazionali e internazionali. Ma i compiti con risposta a scelta multipla hanno un valore limitato perché valutano la comprensione del testo soltanto al termine della lettura e non prendono in considerazione tutti i processi cognitivi messi in atto dal soggetto mentre legge.

Alle difficoltà nella valutazione dell'avvenuta comprensione di un testo si aggiunge la carenza di validi strumenti di rilevazione, capaci di considerare le abilità cognitive e metacognitive del soggetto protagonista dell'attività di lettura; infatti gli esercizi volti a verificare l'effettiva comprensione di un brano si limitano generalmente all'esecuzione di brevi prove o alla risposta ad alcune domande contenute nei libri di testo, dove sono presenti dei brani estrapolati dalle opere originali e talvolta riadattati per la scuola primaria; ne consegue una perdita del senso complessivo del testo, un'interpretazione tronca del significato originale dell'opera.

Nella scuola primaria le abilità necessarie per la comprensione della lettura si affinano quando l'insegnante chiede all'allievo di operare autonomamente delle inferenze che comportino un impegno cognitivo consapevole e orientato allo scopo della costruzione del significato del testo. Kelly, Moore e Tuck (1994) affermano che, per migliorare il processo di comprensione in lettori deboli, il docente può avvalersi di strategie finalizzate alla padronanza come il *reciprocal teaching* (RT) dove modella i comportamenti degli alunni e ne accompagna le azioni affinché imparino in modo efficace (Erwanto et al., 2018).

Se adotta questo metodo l'insegnante deve sapere discernere quando il suo intervento è indispensabile e quando, invece, anche se con sforzo, è possibile per gli allievi pervenire da soli a cogliere il significato del testo. Nella prospettiva di perfezionare il RT, è utile identificare le modalità di interazione verbale in classe tra insegnante e alunni, che risultino più adatte a sostenere gli alunni nell'elaborazione autonoma dei contenuti della lettura.

2. Come aiutare a capire il significato del testo

La lettura si applica a vari ambiti, sono diversi i generi letterari con cui il lettore può interfacciarsi e i termini nuovi che si presentano. La competenza di lettura si sviluppa in un'ottica trasversale a tutte le discipline, la grammatica interna e il linguaggio specifico di ogni testo è differente e lo studente deve padroneggiarli a pieno, per migliorare il suo apprendimento.

Negli ultimi decenni sono state condotte diverse indagini nazionali (a cura dell'INVALSI) e internazionali per accertare la competenza di lettura negli alunni. Gli esiti mostrano significative difficoltà di comprensione del testo scritto nei bambini e nei ragazzi italiani facenti parte di ampi campioni internazionali (studio IEA PIRLS 2021, rilevazione OCSE PISA 2022).

Per estrapolare dal testo scritto il suo significato, per cogliere le finalità dell'autore e il contenuto implicito, l'allievo non può semplicemente tuffarsi nel mare di parole in esso contenute, ma deve avere una strategia di azione. La comprensione è ascrivibile a un processo di soluzione di un problema: il lettore, utilizzando gli indizi provenienti dal testo e le proprie conoscenze, avanza ipotesi successive sul contenuto di quanto legge e le conferma durante la lettura.

Secondo il modello HIP (*Human Information Processing*) la comprensione è un processo nel quale il lettore costruisce il significato attivando conoscenze relative alle strutture del testo e al suo contenuto. È essenziale la produzione di inferenze fondate sull'utilizzo di schemi di conoscenze che il lettore possiede ma che vengono utilizzati e ristrutturati per scopi diversi. I processi inferenziali riguardano il collegamento di informazioni nuove con quelle preesistenti, l'individuazione del significato di singole parole nel contesto, il cogliere informazioni implicite espresse dal testo.

Il problema di *come* capire un testo va percepito come tale dallo stesso allievo, in modo che sia motivato intrinsecamente ad affrontare la situazione di ri-

cerca della soluzione. Deve però trattarsi di un problema vero e proprio, non di un compito assegnato dall'insegnante; occorre che il problema sia presente non solo nel testo scolastico ma soprattutto nella testa dell'alunno, cioè deve esserci un'elaborazione personale da parte del lettore (Lumbelli, 2009). Un'altra condizione fondamentale per stimolare l'abilità di comprensione e attivare la mente riguarda il tipo di soluzione, cioè l'integrazione inferenziale in grado di garantire la coerenza della rappresentazione mentale, che deve poter essere ricercata nel testo e non solamente nella memoria a lungo termine di chi legge.

L'insegnante ha il compito di formulare il problema e di indicare al lettore inesperto la parte del testo da rileggere per trovare la soluzione invitandolo, durante la rilettura, a pensare ad alta voce (*Thinking-Out-Loud*) e ad effettuare ipotesi di soluzione (De Beni & Pazzaglia, 1995). La ricerca sulla lettura suggerisce la necessità di insegnare strategie di comprensione a tutti i livelli scolastici.

Prima di proporre una lettura il docente dovrebbe operare una diagnosi di comprensibilità del testo, per anticipare difficoltà e intervenire di conseguenza (Broek *et al*., 2011; Kendeou *et al*., 2014). Se il bambino non possiede un lessico sufficientemente ampio o una vasta gamma di conoscenze pregresse, durante la frequenza della scuola primaria, è l'insegnante a mostrargli come si può affrontare il problema della comprensione e dell'interpretazione del testo (Bertolini & Cardarello, 2012). Infatti, l'interazione con il testo, e l'estrapolazione del suo significato implicito, non è immediata per i bambini; il ruolo dell'insegnante è determinante quando i testi sono complessi.

L'attività di lettura coinvolge interattivamente l'adulto e il bambino, che insieme apprendono dal testo cercando di attribuirgli un senso. Dal raffronto con l'adulto il bambino è stimolato nella ricerca di una relazione che leghi gli eventi o gli argomenti letti con le proprie esperienze, e quindi nella delineazione di un proprio pensiero o significato da attribuire al testo. Tale passaggio è fondamentale per il bambino ma è importante che egli sviluppi un'autonomia rispetto al sostegno dell'adulto. Questa non può ovviamente essere raggiunta in breve tempo, perché l'alunno dovrà prima affinare la capacità di decodifica e solo successivamente quella di comprensione. Anche quando il bambino è diventato esperto nel decodificare il testo ed è in grado di capire i brani con cui si è confrontato, necessita dell'intervento dell'adulto per l'elaborazione del significato di generi letterari nuovi, o per intendere il significato di un lessico specifico in determinati contesti d'uso.

In tale prospettiva il RT è un'attività di lettura condivisa che amalgama alcune strategie che i lettori efficaci utilizzano; essa prende la forma di un dialogo tra insegnante e alunno, e tra alunni, su segmenti di testo allo scopo di costruirne il significato. Tre sono le caratteristiche principali del RT: il *modeling* assai importante nelle prime fasi di lavoro, il lavoro cooperativo e il dialogo come elemento che funge da collante per l'intera attività proposta.

Palincsar e Brown (1984, p. 83) precisano che in questa tecnica di lettura, in cui i partecipanti si alternano assumendo il ruolo di insegnante, si forniscono agli alunni quattro strategie di lettura da utilizzare attivamente e consapevolmente per migliorare la comprensione: *questioning* (strategia dell'interrogazione), *clarifying* (strategia del chiarimento), *predicting* (strategia della previsione), *summarizing* (strategia del riassunto). Quest'ultima è una delle strategie più utilizzate per la valutazione della comprensione del testo, a prescindere dall'uso della metodologia in questione.

Gli studi comparativi di Meister e Rosenshine (1993) hanno analizzato il metodo del RT e ne hanno dimostrato la validità confermando gli effetti positivi che esso ha nella comprensione del testo; Oczkus (2018) lo definisce *the powerful reading vitamin*. In Italia l'efficacia del RT è risultata evidente dai controlli sperimentali di: Calvani, Fornili e Serafini (2018), di Calvani e Chiappetta Cajola (2019), di Cardarello e Bertolini (2020). L'analisi di Okkinga et al. (2018, p. 23) ha evidenziato che gli allievi che praticano il RT ottengono risultati medi nei test standardizzati e risultati ottimali nei test sviluppati dagli stessi ricercatori.

Nel RT la metacognizione favorisce nel lettore la capacità di volgere l'attenzione verso i contenuti considerati più importanti, setacciando tutte le informazioni presenti nel testo per lasciare emergere quelle fondamentali per coglierne il significato. Il metodo può essere utilizzato in tutte le aree tematiche per la lettura dei contenuti, è stato originariamente progettato per insegnare ai *poor readers* a utilizzare le attività di lettura impiegate da buoni lettori per migliorare la comprensione.

Il processo di comprensione si realizza come interazione dinamica tra il lettore e il testo nel tentativo di elaborare la sua rappresentazione semantica. Il lettore ri-costruisce il testo mettendolo in parallelo con la propria esperienza, per confermare o confutare ciò che l'autore afferma; la conoscenza precedente è un canale che gli consente di apprendere nuove informazioni, distinguere le idee principali dalle secondarie, creare collegamenti e ricavare il senso generale o gli aspetti particolari dell'argomento di studio.

3. Interazione tra insegnante e alunni

Il metodo dell'insegnamento reciproco concorda con la definizione di lettura come problema; esso fornisce una semplice introduzione alle strategie di discussione di gruppo volte a comprendere e ricordare il contenuto del testo. Il termine "reciproco" descrive la natura dialogica delle azioni che ogni soggetto produce in risposta agli altri: «students and teachers talk to one another about the meaning of text, taking turns leading the dialogue» (Palincsar, Ransom & Derber, 1988, p. 37).

I principi di riferimento nell'implementazione del RT sono quattro: l'insegnante fornisce agli studenti le strategie necessarie per costruire il significato del testo e per monitorarne la comprensione; l'insegnante e gli studenti condividono la responsabilità di acquisire le strategie di lettura; l'insegnante sposta gradualmente la responsabilità sugli studenti; ogni studente deve partecipare alla discussione, se necessario l'insegnante sostiene tale partecipazione; l'insegnante cerca di trasferire il controllo dei dialoghi sugli studenti. Il dialogo è strutturato mediante l'uso delle strategie del prevedere, chiarire, mettere in discussione e riassumere (Palincsar, 1986).

Con questo metodo gli insegnanti si abituano a promuovere il senso di autoefficacia negli alunni e a rispettarne ritmi e strategie di apprendimento. Secondo la prospettiva di Vygotskij della zona di sviluppo prossimale, l'insegnante funge da facilitatore e fornitore di supporto.

La crescita delle abilità di comprensione del testo negli alunni dipende dal metodo didattico usato, ma tale scelta non è disgiunta dal controllo della comunicazione verbale usata dall'insegnante per interagire con la classe. La mediazione costituisce una variabile centrale nell'elaborazione del significato e del rapporto dell'alunno con il testo letto. L'insegnante assume il ruolo di sostegno del processo didattico, egli traduce in atti verbali le proprie abilità e le scelte in merito alla conduzione delle attività di promozione di una lettura significativa.

Tarchi e Pinto (2016) hanno condotto uno studio specifico sulle dinamiche di interazione comunicativa che nel RT portano alla co-costruzione del significato di un testo. Sono stati confrontati due gruppi con un diverso background didattico: uno con un approccio incentrato sull'insegnante e uno con un approccio incentrato sullo studente. I due gruppi non differivano in modo significativo nei processi seguiti, indicando che il *reciprocal teaching* è indipendente dal contesto e in grado di creare un ambiente ricco e diversificato di interazione.

Nel RT il docente si propone come modello linguistico ed elemento cardine dell'interazione, deve adoperarsi perché le potenzialità dei suoi alunni siano direttamente esercitate, deve impegnarsi a sostenerli durante le operazioni di lettura (inferenziale, critica e valutativa) orientando all'uso delle strategie. Quando lo studente ha bisogno di massima guida e assistenza, l'insegnante fornisce *impalcature* per garantire che i costrutti dello studente diventino più forti e più complessi. Quando lo studente richiede meno aiuto, l'insegnante rimuove lentamente le impalcature che sostengono lo studente e lo studente diventa sempre più autodiretto e auto-responsabilizzato.

È necessario che l'insegnante fornisca un contesto stimolante che motivi gli alunni a richiamare le conoscenze su un determinato argomento; rivolga domande di esplicitazione e di spiegazione; riformuli i contributi per chiarirli e valorizzarli; puntualizzi le principali informazioni emerse e fissi punti di sintesi; solleciti previsioni, soluzioni e tesi contrapposte; richiami il punto di vista di un interlocutore quando c'è una discordanza di idee o giudizi. Per ridurre l'ansia prodotta da una situazione nuova, l'insegnante offre un supporto emotivo sia in fase preparatoria che esecutiva, orienta la preparazione degli alunni al compito di sostegno dell'altrui comprensione (*peer tutoring*).

Nei momenti iniziali l'insegnante incoraggia ad intervenire liberamente, a parlare senza timore e senza troppi problemi di ordine formale. Il docente sollecita gli alunni a chiarirsi e a chiarire, con altre parole e/o con proprie parole, termini e pensieri, a riformulare quanto letto, a parafrasare le informazioni. Il docente che dimostra interesse e attenzione dà subito segni di conferma e chiede chiarimenti in un secondo momento; l'aiuto formale e contenutistico si può articolare con interventi di ripresa della comunicazione dell'allievo e conseguente invito all'autocorrezione e alla continuazione. L'invito a chiarire si realizza in formule verbali quali: "Che ne dici? Si possono ricavare altre informazioni? Si può capire meglio, in modo diverso".

Alla fine di ogni attività l'insegnante sollecita gli alunni a riflettere sulle conoscenze ricavate dalla lettura e sulle esperienze di approfondimento, a verificare le modalità del percorso. L'analisi valutativa si basa sulla disponibilità a ripensare le azioni compiute dall'insegnante, e insieme all'insegnante, a trasferire nell'attività di lettura le operazioni di analisi e sintesi, di previsione e ricerca, di esplicitazione e problematizzazione, sperimentate come efficaci (Williams, 2010).

Specificare quali comportamenti verbali del docente si correlano di più ai miglioramenti nella capacità di comprensione degli alunni, quando usano il RT, significa identificare i modi di interagire in classe dell'insegnante. Riprendendo lo strumento di De Landsheere (1979), le ricerche di Franta e Colasanti (1991) e di Lumbelli (1994), con adattamenti, si è riflettuto su tre funzioni comunicative fondamentali per la buona riuscita nella comprensione del testo: incoraggiamento, facilitazione, affettività positiva.

L'insegnante agevola gli alunni a capire meglio ciò che leggono con azioni di conferma e incoraggiamento. La definizione di conferma come rispecchiamento, nel significato che ha dato nelle sue ricerche Lumbelli (1981; 1982), si può usare come criterio fondamentale di categorizzazione, per evidenziare gli atti comunicativi valutabili come incoraggianti, perché dimostrano attenzione a quanto detto dall'interlocutore. L'azione confermante inizia quando l'insegnante ascolta con attenzione l'alunno mentre parla; l'insegnante incoraggiante si propone di suscitare negli allievi uno stato d'animo positivo, di fiducia nelle proprie possibilità di superare le diverse situazioni e di esprimere le proprie idee.

Il docente assume un ruolo di facilitatore della comprensione, adotta un linguaggio semplice, chiaro, accessibile e corretto. I suoi comportamenti comunicativi sono diretti a sostenere gli allievi nelle operazioni cognitive coinvolte nel pensiero in atto, e ad agevolare la situazione comunicativa, attraverso interventi integrativi, quali specificazioni e chiarimenti. Per la realizzazione di una buona comprensione l'insegnante sceglie forme relazionali capaci di creare un rapporto positivo in classe; egli si impegna a realizzare uno stile comunicativo caratterizzato da affettività positiva.

Alle funzioni comunicative fondamentali si collegano le funzioni specifiche di regolazione e sviluppo. La categoria della regolazione riunisce tutte le azioni dell'insegnante che modulano la partecipazione degli alunni, stabiliscono la successione degli interventi, attribuiscono i turni di parola. La caratteristica comune dei comportamenti dell'insegnante, all'interno delle funzioni di regolazione, è rappresentata dal controllo che egli esercita sulla comunicazione durante il suo svolgimento. L'insegnante articola le fasi dell'interazione, favorisce la coesione del discorso e indirizza il ragionamento verso direzioni produttive. L'aspetto essenziale delle funzioni di sviluppo è favorire e ampliare i contributi degli alunni. Così il ruolo dell'insegnante è definibile come quello del provocatore (Santi, 1997); egli stimola i partecipanti a capire di più e meglio, ad approfondire le posizioni, problema-

tizza anche contrapponendosi ed offrendo nuovi spunti per la riflessione.

4. Obiettivi e metodo della ricerca

Per promuovere l'attività di lettura e di comprensione del testo utilizzando la metodologia del *reciprocal teaching*, è stato realizzato un intervento didattico che ha coinvolto 73 studenti (41 femmine, 32 maschi) di 10-11 anni (frequentanti la classe quinta primaria) e 10 docenti (8 donne e 2 uomini) con età media di 37 anni e 10 anni di esperienza di insegnamento.

Il campione è stato scelto a seguito di libera adesione al progetto di ricerca di un gruppo di insegnanti-tutor del tirocinio, che seguono nelle scuole primarie di Palermo gli studenti universitari che si preparano a diventare maestri.

Con la ricerca si è inteso esplorare fino a che punto le modalità comunicative degli insegnanti con la classe, con coppie o con gruppi composti da tre alunni, producessero dei miglioramenti significativi nella comprensione del testo scritto da parte di bambini palermitani che vivono in un contesto socioculturale medio e sono seguiti con costanza e interesse dalle famiglie. È stato svolto un lavoro preparatorio per la formulazione di ipotesi operative sull'incidenza del metodo RT nel miglioramento della capacità di comprensione della lettura in alunni di scuola primaria.

Prima di avviare il lavoro di ricerca, che si è svolto da ottobre 2021 a febbraio 2022 per complessive 60 ore, è stato condotto un esame preliminare per identificare la condizione iniziale delle classi partecipanti riguardo alla lettura. La difficoltà di molti allievi di comprendere un testo è risultata evidente. La lettura dei bambini era fluente e scorrevole nella maggior parte dei casi, ma a questa abilità tecnico-strumentale non seguiva l'assimilazione e la capacità di esporre con chiarezza quanto appena letto. Gli alunni proseguivano la lettura di un brano anche senza aver individuato il significato di diverse parole chiave; non riuscivano poi a rispondere in modo esaustivo o esplicito a semplici domande. L'esercizio di decifrazione e decodifica era insufficiente per la comprensione approfondita e, conseguentemente, per lo studio.

I docenti di classe hanno confermato l'esistenza del problema. Dopo la fase di analisi del contesto, al fine di monitorare l'attuazione della procedura didattica in classe sono stati predisposti gli strumenti di indagine, consistenti in prove per la verifica e in moduli di osservazione.

La comprensione della lettura negli alunni è stata valutata con una prova scelta e adattata tra quelle standardizzate usate nelle rilevazioni Invalsi di italiano per la classe quinta: "L'Useliera" (a.s. 2009/2010, pre-test) e "Il cavallo selvaggio" (a.s. 2008/2009, post-test). Per una rilevazione più esauriente e attendibile è stata anche applicata una prova di verifica iniziale e finale, costruita *ad hoc*, costituita da quattro item. I tre item a riposta aperta, che sondavano le capacità di prevedere e di sintetizzare il contenuto di un testo proposto e di produrre inferenze, erano così formulati: leggere il titolo e le prime righe e scrivere di che cosa può parlare il testo (max punti 3); leggere attentamente il testo e fare un breve riassunto in 30 parole (max punti 7); guardare oltre il testo e rispondere a domande (max punti 5). Il quarto, item a risposta chiusa, chiedeva di individuare i sinonimi di 16 parole in un elenco definito (max punti 4).

I moduli di osservazione sono stati utilizzati per annotare e raccogliere dati sull'operatività del docente ("Che cosa fa l'insegnante") e sull'attività degli alunni ("Che cosa fa l'alunno") durante il processo di insegnamento-apprendimento. Sul versante dell'insegnante, il modulo ha raccolto le performance nel lavoro di modellamento, i modi di interagire mentre mostrava come comprendere un testo utilizzando le quattro strategie dell'insegnamento reciproco: interrogazione, chiarimento, previsione, riassunto. Per gli allievi, i moduli hanno raccolto le loro modalità di risposta alle richieste e di attuazione delle strategie attuate dall'insegnante.

4.1 Descrizione della procedura didattica

L'attività formativa ha inteso promuovere la comprensione del testo mediante un processo metacognitivo e autoriflessivo. Come previsto, il metodo del RT si è articolato nel modellamento e nel lavoro collaborativo.

Nella fase di modellamento il docente ha presentato le funzionalità, gli step di svolgimento del metodo e le quattro strategie in cui esso si articola. Egli ha mostrato agli alunni "come si fa, come si può fare, come si deve fare" per comprendere un testo quando si legge; ha simulato azioni comunicative, cognitive e metacognitive. Alla fase preliminare di delineazione del lavoro da svolgere, è seguito un esercizio di prova in cui l'insegnante ha aiutato gli allievi a familiarizzare con la corretta applicazione delle quattro strategie.

Nelle diverse fasi in cui si è realizzata la partecipazione guidata, l'insegnante ha posto domande agli studenti, per permettere loro di comprendere meglio e di confrontare in modo critico processi e performance (Collins et al., 1995). Il docente ha accompagnato il lavoro e ha fornito loro indicazioni per l'applicazione della metodologia e le conseguenti scelte.

Dopo la fase di modellamento i bambini sono divenuti operativi sul piano pratico. Ogni alunno, messo in situazione, ha appreso imitando il docente esperto (*modeling*) che lo indirizzava (*coaching*) e gli forniva un'impalcatura di supporto (*scaffolding*); quando ha acquistato maggiore esperienza ed autonomia, l'insegnante gli ha lasciato più spazio (*fading*).

Divisi in micro-gruppi di tre bambini, o in coppie eterogenee per stili di lettura, apprendimento e capacità, gli alunni si sono alternati nell'uso del: *predicting*, *questioning*, *clarifying* e *summarizing*. Prima della lettura del testo, basandosi sul titolo e sulle immagini, gli alunni hanno scritto le loro previsioni, ciò che si aspettavano di leggere. Al termine della lettura, è stato proposto di stendere un riassunto e di provare a ipotizzare e/o immaginare gli eventi successivi.

Il docente si è alternato con i suoi studenti nel percorso di comprensione del significato, li ha aiutati nell'apprendimento per renderli autonomi nella costruzione del senso, riducendo progressivamente la sua presenza (dissolvenza). In questa fase si è te-

nuto presente quanto sostengono Tarchi e Pinto (2016, pp. 518-519), vale a dire che il docente si assicura che gli alunni stiano acquisendo la competenza di comprensione del testo, li monitora ed eventualmente fornisce loro dei feedback. Quindi gli studenti tentano di costruire il significato del testo attraverso un dialogo che non vede come protagonista il docente ma loro stessi.

4.2 L'osservazione delle funzioni comunicative del docente

Non è infondato ritenere che i miglioramenti di un gruppo di alunni che utilizzano il RT si possano spiegare non solo con la validità del metodo in sé ma anche con il comportamento verbale degli insegnanti che lo implementano. Per verificare questa ipotesi è stata condotta un'osservazione sistematica sui dieci insegnanti che hanno lavorato utilizzando il metodo RT.

Il metodo prevede alcuni interventi di sostegno agli alunni da parte dell'insegnante nei momenti di: lettura del testo e presentazione delle azioni da compiere per la comprensione; conversazione in classe finalizzata all'individuazione di dati e informazioni, concetti-chiave, eventuali punti oscuri o fraintendimenti; stesura di una scaletta di informazioni per l'esposizione orale; organizzazione e redazione di un riassunto scritto.

Per mettere in relazione i risultati conseguiti con gli interventi realizzati, è stato annotato quello che faceva l'insegnante e i comportamenti di risposta degli alunni. Tali annotazioni sono risultate utili per ricostruire le attività e i comportamenti di insegnamento e di apprendimento, quando si sono valutati sia gli effetti dell'azione di *modeling* durante la comprensione in lettura sia i processi effettivamente attivati e le difficoltà incontrate dagli alunni.

Durante l'applicazione del RT le situazioni di interazione in classe sono state oggetto di osservazione sistematica. L'analisi del comportamento verbale degli insegnanti si è reso necessario per due ragioni: c'è sempre una differenza tra quello che gli insegnanti dicono di fare e quello che effettivamente fanno; solo con l'osservazione sistematica si riesce a distinguere, nei comportamenti dell'insegnante, quelli legati alla sua personalità e quelli che sono caratteristici del metodo didattico in quanto tale. I risultati delle osservazioni costituiscono poi la base per un'autoanalisi finalizzata al miglioramento della professionalità docente (Bertolini, 2018).

Il comportamento verbale degli insegnanti delle classi coinvolte nell'indagine è stato annotato dagli studenti tirocinanti del corso LM85bis dell'Università di Palermo; successivamente i protocolli scritti sono stati analizzati usando un'apposita griglia contenente i segni (indici) come di seguito riportati, raggruppati in cinque indicatori. Gli indicatori e i segni sono stati costruiti e validati nel corso delle attività di tirocinio che erano state monitorate negli ultimi dieci anni.

Il discorso del docente è stato osservato non per il suo contenuto (di ciò si occupa la ricerca dei significati del linguaggio), ma riguardo all'*efficacia* dell'interazione comunicativa nel favorire modificazioni produttive nella capacità di leggere e capire dei discenti. L'elenco focalizza il complesso di *azioni insegnative*, di abilità verbali, di manifestazioni comportamentali attuate dal docente mentre modella gli alunni nella lettura.

I segni previsti per l'osservazione della comunicazione verbale dell'insegnante variano da un minimo di 10 ad un massimo di 13 per ciascuna delle funzioni; in totale i segni sono 57.

Per ciascuno dei 10 insegnanti partecipanti sono stati analizzati cinque moduli di osservazione, per complessive 50 rilevazioni.

Indicatori e segni
I. INCORAGGIAMENTO E CONFERMA: 1. accetta la risposta dell'alunno ripetendo fedelmente parole o frasi; 2. riformula l'intervento dell'alunno per riproporlo agli altri; 3. approva l'intervento dell'alunno (sì, va bene, certo, mhm...) perché continui a dire ciò che pensa; 4. specifica ad un alunno ciò che ritiene esatto o adeguato riguardo ad un contenuto espresso; 5. invita l'alunno a chiarire e/o precisare con altre parole il suo pensiero, le idee espresse (Che ne dici? Si potrebbe dire anche in questo modo?); 6. rivolge all'alunno domande di conferma relativamente a ciò che ha detto; 7. formula domande di chiarimento con lo scopo di spiegare meglio ciò che si ricava dal testo; 8. sostiene chi è in difficoltà a non avere paura di sbagliare, a riconoscere l'errore per ciò che è; 9. valuta la risposta dell'/degli alunno/i con affermativi o forme di giudizio (buono, giusto, interessante, perfetto bene, proprio così, sbagliato); 10. valorizza gli aspetti positivi, anche se parziali, di un intervento.
II. FACILITAZIONE E SUPPORTO: 11. risponde a una richiesta di informazione e/o a domande esplicitamente poste da un alunno; 12. esemplifica ed espande l'informazione fornita (cioè, appunto, quello che volevo dire è, questo è importante ...); 13. rapporta i contenuti alle esperienze e alle conoscenze degli alunni; 14. richiama le conoscenze degli alunni su un determinato argomento o contenuto; 15. chiarisce, mette in evidenza in modo ordinato, l'argomento oggetto della lettura; 16. richiama l'attenzione degli alunni su un particolare interessante nel testo; 17. dà diverse informazioni per approfondire l'argomento trattato e/o l'attività da svolgere; 18. indica il modo di procedere per arrivare alla soluzione di un problema di comprensione; 19. fornisce uno o più indizi, propone suggerimenti, per ricavare inferenze adeguate; 20. chiarisce il significato di un termine nuovo o di un vocabolo poco noto attraverso la sua etimologia e/o facendo esempi concreti; 21. riordina le principali informazioni e le osservazioni in modo che abbiano unità e senso; 22. conclude il discorso utilizzando informazioni ripetitive e riassuntive e/o usando i connettivi (allora, quindi, così, infine ...).
III. REGOLAZIONE E MODULAZIONE: 23. guida l'analisi del testo indicando l'alunno o gli alunni che devono rispondere ad una domanda; 24. incita indistintamente tutti gli allievi a parlare liberamente, ad intervenire in modo impersonale (su, coraggio, alzate pure la mano, presto, procediamo ..., chi non ha ancora parlato, chi non è ancora intervenuto?); 25. invita un alunno scelto dalla classe a riassumere brevemente i contenuti analizzati; 26. invita l'alunno a chiedere la parola, a rispettare il suo turno, per evitare di interrompere chi parla; 27. controlla i comportamenti con interventi del tipo "stai fermo, si parla ad uno ad uno, smettetela di fare rumore ..."; 28. richiama gli alunni per azioni o atteggiamenti di mancato ascolto o rispetto dell'altro; 29. cerca di introdurre nella riflessione gli alunni isolati o che non parlano spontaneamente; 30. regola l'andamento della comunicazione con atti di verifica (chiaro? pronti? sentiamo...); 31. riconduce il filo del discorso al punto precedente (torniamo a quello che dicevamo prima); 32. puntualizza gli equivoci di comprensione, i malintesi, i fraintendimenti; 33. sollecita l'alunno a non ripetere cose già dette dagli altri; 34. fa notare i ragionamenti poco corretti e le argomentazioni non pertinenti; 35. termina l'attività mettendo in luce la conclusione o le conclusioni a cui si è arrivati.

Indicatori e segni
IV. SVILUPPO: 36. fa domande aperte, di proposta, per sollecitare gli interventi sul contenuto; 37. usa un approccio problematico per far vedere l'argomento sotto altri punti di vista; 38. propone agli alunni delle alternative di soluzione ad un problema; 39. chiede di individuare effetti e/o conseguenze di un fatto o evento; 40. esorta gli alunni a vedere la realtà di un fatto o di un'azione nei suoi diversi aspetti e significati; 41. stimola gli alunni ad arrivare a delle conclusioni, sia pur provvisorie, su un argomento; 42. esprime nuove idee, informazioni o dati importanti riguardo al contenuto del testo; 43. rivolge domande stimolo per nuove idee e/o proposte, strategie di soluzione; 44. mette in dubbio la risposta di un alunno per sollecitare la riflessione; 45. propone agli alunni di verificare quanto affermato, a ricercare le ragioni delle proprie idee; 46. chiede ad un/agli alunno/i di esprimere un giudizio, una valutazione personale sul significato complessivo del testo; 47. chiede il parere dell'alunno a proposito di un problema posto dall'alunno stesso. V. AFFETTIVITÀ POSITIVA/PERSONALIZZAZIONE: 48. accetta la manifestazione spontanea di un alunno; 49. accoglie una critica, una disapprovazione, un rifiuto; 50. invita gli alunni a parlare di esperienze personali coerenti con il contenuto del testo; 51. esprime un dissenso e spiega il motivo della valutazione negativa; 52. mantiene l'attenzione con l'uso di parole-contatto, variazioni del tono e dello stile del discorso; 53. loda un alunno e lo porta ad esempio; 54. promette una ricompensa; 55. dimostra senso umoristico; 56. rivolge all'alunno parole affettuose o usa un tono affettuoso; 57. si rivolge all'alunno dolcemente o con tono caloroso.

5. Risultati

L'analisi dei risultati di apprendimento è stata effettuata sulla base del lavoro degli alunni durante le attività in classe e sui risultati del test di comprensione della lettura. Gli esiti riguardano l'individuazione delle parti più importanti di un testo, la rielaborazione in forma orale e/o scritta delle informazioni in esso contenute e la conseguente stesura di un riassunto.

L'esame principale si focalizza sulle quattro strategie di comprensione del testo: la formulazione di ipotesi sul testo a partire dalle prime righe di esso o dal suo titolo; la strategia del chiarire termini sconosciuti presenti nel testo; la generazione di domande sul testo; infine, la produzione di un riassunto del testo analizzato. Si rileva nei bambini un miglioramento della loro capacità di prevedere, chiarire, formulare domande e riassumere il testo (Tabella 1).

Strategie	*Rilevazione iniziale*		*Rilevazione finale*	
	M	DS	M	DS
Predicting (max 3)	1.74	0.98	2.55	0.45
Questioning (max 5)	2.15	1.69	3.51	0.55
Clarifying (max 4)	2.05	0.75	3.17	0.55
Summarizing (max 7)	3.15	2.40	5.14	1.41
Esito complessivo (max 19)	*9.09*	*2.78*	*14.37*	*2.24*

Tabella 1. Media e deviazione standard uso di strategie di comprensione (n = 73)

Conoscere parole nuove e il loro uso specifico è risultato un lavoro utile per gli alunni, che hanno avuto l'opportunità di partire dal contesto in cui una determinata parola era inserita per ipotizzare il suo significato; quando non si arrivava alla soluzione, si procedeva con l'utilizzo del dizionario. Chiarire una parola sconosciuta ha permesso di confrontare le molteplici definizioni e distinguere tra i diversi significati di un termine.

Riguardo ai risultati delle prove di comprensione, nella verifica iniziale è emersa una tendenza generale alla lettura distratta e svogliata. I bambini hanno sottolineato interamente o quasi il testo, hanno evidenziato informazioni del tutto secondarie dimostrando di non discernere le informazioni fondamentali da quelle trascurabili, non sono riusciti a individuare le parole chiave. Nella prova finale i risultati raggiunti dagli allievi si discostano da quelli iniziali; gli esiti più significativi riguardano l'individuazione delle parole chiave e delle informazioni salienti, la produzione di inferenze, la formulazione di idee sullo scopo dell'autore.

Gli esiti positivi sono confermati dalla prova di rilevazione Invalsi; il miglioramento delle abilità di lettura degli alunni ha riguardato sia la comprensione letterale sia quella inferenziale e valutativa.

I protocolli di osservazione delle unità di lavoro per la promozione della comprensione del testo sono stati analizzati attraverso i cinque indicatori relativi alle funzioni comunicative dell'insegnante, prima presentati. Dopo aver applicato a ciascun modulo le definizioni comportamentali previamente stabilite, i dati ottenuti sono stati unificati per ricavare il valore medio e lo scarto quadratico. Gli esiti ricavati dall'attività di interazione comunicativa durante l'uso del RT in classe sono presentati nella Tabella 2.

Confrontando i valori medi ottenuti dall'osservazione degli insegnanti con i punteggi massimi teorici, previsti per ciascuna delle funzioni comunicative, si può rilevare che le funzioni di incoraggiamento e facilitazione dell'insegnante presentano un punteggio abbastanza elevato; nell'uso del RT prevalgono modalità comunicative confermanti sotto l'aspetto emotivo-affettivo e supportanti a livello cognitivo.

Non sembrano, invece, avere un significato predominate le funzioni di modulazione e regolazione degli interventi degli alunni. Le funzioni di sviluppo, di personalizzazione e di affettività positiva sono ben presenti ma non manifestano una centralità nel lavoro didattico del RT.

Funzioni	M	DS
I. Incoraggiamento e conferma (max 10)	7.31	1.52
II. Facilitazione e supporto (max 12)	9.27	1.93
III. Regolazione e modulazione (max 13)	6.17	1.79
IV. Sviluppo (max 12)	6.68	2.02
V. Affettività positiva e personalizzazione (max 10)	4.88	1.43
Totale (max 57)	*34.31*	*5.23*

Tabella 2. Interazione verbale dell'insegnante con gli alunni (n = 10)

Si può ipotizzare che quando gli insegnanti manifestano a livello verbale incoraggiamento e affettività positiva mentre mostrano la metodologia del RT, quando stimolano la classe a rispondere a domande in modo proattivo e agevolano la condivisone discorsiva, è più probabile che gli alunni migliorino i punteggi ottenuti nella comprensione del testo.

6. Conclusioni

Al termine della ricerca si può affermare che gli alunni hanno lavorato sulla competenza di comprensione testuale sostenuti dal docente come *guida modellante* dell'apprendimento. Di massima efficacia educativa è risultata la loro partecipazione attiva; infatti il dialogo dei bambini, sia con l'insegnante che tra loro, è stato una risorsa fondamentale per comprendere un brano scritto.

L'insegnante si è assunto la responsabilità delle attività iniziali di apprendimento del gruppo; durante i dialoghi ha suggerito modelli e ha dato indicazioni agli alunni riguardo alle strategie metacognitive, anche offrendo loro dei feedback per indurli al loro utilizzo. Andando avanti con il lavoro, i bambini si sono assunti la responsabilità dell'interazione; le quattro strategie di lettura hanno fornito un quadro di riferimento per la discussione sul testo, in coppia o in piccoli gruppi.

I risultati ottenuti con il campione palermitano di alunni di classe quinta primaria confermano quelli di ricerche svolte in contesti culturalmente diversi. Le abilità di comprensione del testo scritto migliorano negli alunni quando l'insegnante adotta il *Reciprocal Teaching*. Applicando una strategia che consiste nel commentare in gruppo ogni singola frase di un brano, i lettori sono incoraggiati a divenire interpreti attivi del loro processo di lettura. Risulta abbastanza evidente che il pensiero si attiva quando i compiti assegnati consistono nella soluzione di problemi significativi per l'alunno, che non li percepisce perciò come meri esercizi scolastici imposti dall'insegnante.

Per Meister e Rosenshine (1993) è nella relazione che gli alunni imparano ad utilizzare strategie di comprensione e di monitoraggio del testo: generare domande, riassumere, chiarire e prevedere. Non si creda però che l'applicazione in successione delle quattro strategie sia il punto di arrivo del metodo, poiché questa costituisce solo una fase di passaggio per permettere allo studente di imparare ad applicare spontaneamente e individualmente le suddette strategie, superando anche la necessità di usufruire di un compagno di lavoro, di fronte alla lettura di un nuovo testo (Komariah, Ramadhona & Silviyanti, 2015; Islam, 2020).

Gli alunni palermitani sono stati costruttori attivi del processo di comprensione del testo, produttori di riflessioni critiche autonome, grazie al sistematico aiuto del docente. La centralità del discente nell'applicazione del metodo è indiscussa poiché nel RT il bambino è promotore del proprio apprendimento, ma non va sottovalutato il ruolo del docente, che per facilitare l'apprendimento degli alunni deve padroneggiare il metodo RT, possedere delle competenze gestionali, saper favorire il processo collaborativo in differenti gruppi di studenti anche in modo simultaneo. Nella scuola il processo di insegnamento-apprendimento non è sempre centrato sull'alunno (Okkinga *et al*., 2018) e ciò ostacola l'implementazione del lavoro di gruppo collaborativo, la pratica della discussione e lo stesso uso delle strategie di lettura.

Si può ragionevolmente affermare che l'efficacia del metodo RT per la comprensione della lettura dipende in buona misura dalla capacità del docente di creare un ambiente di apprendimento favorevole e stimolante, considerando le dinamiche relazionali e gli stili di apprendimento degli studenti. L'adeguatezza dei comportamenti comunicativi e la qualità delle interazioni verbali e non verbali, tra loro coerenti, promosse dal docente sono risultate fondamentali per la riuscita delle attività anche in Sicilia, come già avevano notato De Landsheere e Delchambre (1981) in Belgio. In particolare si è notato come la comunicazione non verbale abbia svolto una funzione talmente rilevante nella strutturazione della relazione e nel sostegno di modalità incoraggianti, personalizzanti e di sviluppo, da giustificare un'estensione del campo di ricerca.

Nonostante l'esiguità numerica del campione e i limiti dell'indagine empirica, la presente riflessione ha consentito di precisare l'oggetto di studio e di predisporre procedure per l'implementazione del metodo RT nella comprensione della lettura. Lo studio esplorativo ha inteso sviluppare strategie e strumenti, che saranno impiegati per sperimentare il RT in un ampio campione strutturato di alunni delle terze classi di scuola primaria.

Nello studio dei comportamenti comunicativi

dell'insegnante non era programmata la rilevazione degli aspetti extralinguistici e paralinguistici. Nella successiva ricerca, per accertare le modalità espressive non verbali si utilizzeranno segni quali: regolare l'interazione con gli alunni attraverso la direzione dello sguardo, rivolgersi a tutti per dare e ricevere feedback; manifestare sentimenti ed emozioni con l'espressione del volto; punteggiare l'espressione verbale con movimenti delle mani e delle braccia; gestire la propria posizione rispetto a chi ascolta; controllare tono della voce, ritmo dell'esposizione, enfasi, pause.

Riferimenti bibliografici

Bente, E. H. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *16*, 505 – 539. Retrieved December 30, 2022, from http://dx.doi.org/10.1023/A:1025521722900

Bertolini, C. (2018). Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell'ambito della didattica della comprensione del testo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *21*, 173 – 187. Retrieved December 30, 2022, from https://hdl.handle.net/11380/1204662

Bertolini, C., & Cardarello, R. (2012). Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *5*, 13 – 23. Retrieved December 30, 2022, from https://hdl.handle.net/11380/737061

Bond, G. L., Tinker, M. A., & Wasson, B. W. (1979). *Reading Difficulties: Their Diagnosis and Correction* (4th ed.). London: Prentice Hall.

Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*, 259-268. Retrieved December 30, 2022, from https://eric.ed.gov/?id=EJ1068603

Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L. (Eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE.

Calvani, A., Fornili, F., & Serafini, M. T. (2018). *Comprendere e riassumere testi. Il metodo del Reciprocal Teaching nella scuola primaria*. Trento: Erickson.

Cardarello, R., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1995). L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto. In Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (Eds.), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* (pp. 181 – 231). Milano: LED.

Cornoldi, C., & Oakhill, J. (Eds.) (1996). *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.

De Landsheere, G. (1979). *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*. Teramo: Giunti & Lisciani.

De Landsheere, G., & Delchambre, A. (1981). *I comportamenti non verbali dell'insegnante*. Teramo: Giunti & Lisciani.

De Mauro, T. (1994). *Capire le parole*. Roma-Bari: Laterza.

Erwanto, E., Sri Maryatmi, A., & Budiyanto, A. (2018). The Effects of Reciprocal Teaching Learning Strategy and Self efficacy on Learning Outcomes of Early Childhood (AUD) Mathematical Logic. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*, *9*(1), 41 – 50. http://dx.doi.org/10.24042/ajpm.v9il.2567

Franta, H., & Colasanti, A.R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento*. Roma: Carocci.

Islam, S (2020). Implementing Reciprocal Teaching Method in Improve the Students' Reading Comprehension Ability. *Eternal. English, Teaching, Learning & Research Journal*, *6*(1), 96 – 110. http://dx.doi.org/10.24252/Eternal.-V61.2020.A9

Kelly, M., Moore, D.W., & Tuck, B.F. (1994). Reciprocal Teaching in a Regular Primary School Classroom. *The Journal of Educational Research*, *88*(1), 53 – 61. http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1994.9944834

Kendeou, P., Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, *29*(1), 10 – 16. http://dx.doi.org/10.1111/ldrp.-12025

Komariah, E., Ramadhona, P.A.R., & Silviyanti, T.M. (2015). Improving Reading Comprehension through Reciprocal Teaching Method. *Studies in English Language Education*, *2*(2), 87 – 102. http://dx.doi.org/10.24815/siele.v2i2.2693

Lumbelli, L. (1981). *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*. Bologna: Il Mulino.

Lumbelli, L. (1982). *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*. Bologna: Il Mulino.

Lumbelli, L. (Ed.) (1994). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: Angeli.

Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.

Meister, C., & Rosenshine, B. (1993). Reciprocal teaching: A Review of 19 Experimental Studies. *Review of Educational Research, 64*, 479 – 530.

Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A.J.S., & Sleegers, P.J.C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*, *41*(1), 20 – 41. http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12082

Oczkus, L.D. (2018). *Reciprocal Teaching at Work. Powerful Strategies and Lessons for Improving Reading Comprehension* (*3rd Ed.*). Alexandria, VA: ASCD.

Palincsar, A.S. (1986). The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. *Educational Psychologist*, *21*, 73 – 98. http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1986.9653025

Palincsar A.S., & Brown A.L., (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, *1*(2), 117 – 175. http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Palincsar, A.S., Ransom, K., & Derber, S. (1988). Collaborative Research and Development of Reciprocal Teaching. *Educational Leadership*, *46*(4), 37 – 40. https://soe.umich.edu/-sites/default/files/2021-08/Palincsar_CV%202021.pdf

Santi, M. (1997). Discussione in classe e co-costruzione della conoscenza. Uno studio esplorativo. In N. Paparella & B. Vertecchi (Eds.), *La ricerca didattica per la riforma della scuola. L'insegnante, la scuola, la didattica* (pp. 75 – 95). Napoli: Tecnodid.Tarchi, C., & Pinto, G. (2016). Reciprocal Teaching: Analyzing Interactive Dynamics in the Co-Construction of a Text's Meaning. *The Journal of Educational Research*, *109*(5), 518-530. http://dx.doi.org/10.1080/-00220671.2014.992583

Williams, J.A. (2010). Taking on the role of questioner: Revisiting reciprocal teaching. *The Reading Teacher*, *64*(4), 278 – 281. http://dx.doi.org/10.2307/40962078

Educating to free software, with free software. For a democratic and emancipatory education

Educare al software libero, con il software libero. Per un'educazione democratica ed emancipatrice

Pietro Corazza
Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin", Università degli Studi di Bologna – pietro.corazza2@unibo.it
https://orcid.org/0000-0002-1706-3118

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This article aims to highlight the educational implications of a central issue regarding digital technologies: that relating to the type of control that the creators of a program exercise over it, which is expressed by the distinction between Free Software and proprietary software. In the first part of the article, the history of the birth of proprietary and free software will be retraced, also highlighting the distinction between Free Software and Open Source. Starting from this historical retrospective, the second part of the article will consider the educational dimension of the issue, showing how the Free Software approach appears to be consistent with the objectives of an emancipatory education, while that of proprietary software risks instead to accentuate the tendency towards a neo-liberal evolution of educational institutions. Then, two complementary directions for promoting Free Software in education will be proposed. The first consists in the adoption of Free Software by public educational institutions, in order to oppose the current tendency to contract out the management of data and digital infrastructures to private multinationals. The second consists in fostering an educational approach to the study and creation of computer programs that is animated by the philosophy of collaboration and sharing that underlies Free Software and hacker pedagogy.

Questo articolo ha l'obiettivo di mettere in luce le implicazioni educative di una questione di importanza centrale nell'ambito delle tecnologie digitali: quella relativa al tipo di controllo che i creatori di un programma informatico esercitano su di esso, la quale si esprime nella distinzione tra software libero e software proprietario. Nella prima parte dell'articolo verrà ripercorsa la storia della nascita del software proprietario e di quello libero, evidenziando anche la distinzione, interna al mondo del software libero, tra Free Software e Open Source. A partire da questa retrospettiva storica, nella seconda parte verrà presa in considerazione la dimensione più prettamente educativa della questione, mostrando come l'approccio del software libero (soprattutto nella declinazione del Free Software, piuttosto che dell'Open Source) appaia maggiormente in linea con l'orizzonte di un'educazione emancipatrice, mentre quello del software proprietario rischi invece di accentuare la tendenza verso un'evoluzione in senso neoliberista delle istituzioni educative. A partire da tale analisi, verranno proposte due direzioni, complementari, di promozione del software libero in ambito educativo. La prima consiste nell'utilizzo di software libero da parte delle istituzioni educative pubbliche, per contrastare l'attuale tendenza ad appaltare a multinazionali private la gestione dei dati e delle infrastrutture digitali. La seconda consiste nel favorire un approccio allo studio e alla creazione dei programmi informatici animata dalla filosofia di collaborazione e condivisione che sta alla base del software libero e della pedagogia hacker.

KEYWORDS
Free Software, Emancipatory Education, Hacker Pedagogy, Platformisation of Education, Digital Sovereignty
Software libero, Educazione emancipatrice, Pedagogia hacker, Piattaformizzazione dell'educazione, Sovranità digitale

Citation: Corazza, P. (2023). Educating to free software, with free software. For a democratic and emancipatory education. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 71-80. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_10

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_10

Received: February 9, 2023 • **Accepted**: April 18, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, a partire dalla comparsa del Web, le trasformazioni nel campo delle tecnologie digitali si stanno susseguendo a un ritmo incalzante, inducendo numerosi studiosi e studiose di differenti discipline a interrogarsi sull'intreccio tra innovazione tecnologica e mutamenti sociali. Anche in ambito pedagogico simili riflessioni stanno assumendo sempre maggiore importanza (Cappello, 2010; Margiotta, 2019; Panciroli et al., 2020). Adottando uno sguardo generale, è possibile chiedersi in che misura gli sviluppi tecnologici stiano contribuendo a ridefinire il significato di alcuni degli elementi centrali del mondo educativo: il ruolo di insegnanti, studenti e genitori; i confini e le caratteristiche degli ambienti educativi (formali, non formali e informali); i concetti stessi di apprendimento ed educazione (Selwyn, 2011). Più nello specifico, appare cruciale confrontarsi con le caratteristiche di quella che è probabilmente la tipologia di organizzazione socio-tecnica più rilevante nel panorama odierno: la piattaforma digitale (Srnicek, 2017). Le piattaforme digitali costituiscono una particolare tipologia di azienda che funziona come infrastruttura di intermediazione finalizzata a far interagire diverse tipologie di attori, come ad esempio clienti, inserzionisti, prestatori di servizi, produttori, fornitori, ma anche oggetti fisici e macchine (Bratton, 2015). Comprendere il funzionamento delle piattaforme digitali appare oggi quantomai necessario perché si tratta di un modello organizzato che sta espandendo la propria influenza in quasi ogni ambito della vita umana (Burrell & Fourcade, 2021), tra cui quello educativo (Poell & van Dijck, 2018).

Lo sviluppo pervasivo delle piattaforme digitali pone in evidenza alcune questioni centrali per chi si occupa di educazione: in che modo il funzionamento delle piattaforme genera nuove forme di inclusione o esclusione digitale, e come queste si intrecciano con le disuguaglianze socio-economiche? Quali dinamiche economiche condizionano e orientano il funzionamento delle piattaforme digitali, e come queste si riflettono sulla crescente "datificazione" dei processi educativi? In che modo le piattaforme digitali stanno contribuendo a ridefinire il concetto di apprendimento in base alla suddivisione tra apprendimento umano e apprendimento svolto dalle macchine? Quanto la penetrazione di grandi piattaforme digitali private negli ambienti educativi, e specialmente nelle istituzioni scolastiche, ne sta condizionando metodi e obiettivi? (Selwyn et al., 2020).

Questo articolo intende contribuire al dibatto pedagogico che ruota attorno a queste domande, a partire dall'indagine di una questione centrale, ovvero quella relativa al tipo di controllo che i creatori di un programma informatico esercitano su di esso, questione che si condensa nella distinzione tra software libero e software proprietario. Il software libero si caratterizza per il fatto di garantire quattro libertà fondamentali:

> 1) la libertà di eseguire il programma in qualunque contesto, per qualsiasi scopo; 2) la libertà di studiare come funziona il programma e di modificarlo in modo da adattarlo alle proprie esigenze; 3) la libertà di ridistribuire copie del programma al fine di aiutare altri programmatori; 4) la libertà di migliorare il programma e di distribuirne pubblicamente i miglioramenti, in modo che tutti ne traggano beneficio (Free Software Foundation, 2022a).

Nel caso del software proprietario, invece, l'utilizzo, la ridistribuzione e la modifica sono proibite oppure richiedono un permesso, il quale solitamente dipende da una qualche forma di pagamento, diretto o indiretto, nei confronti del proprietario. In prima battuta, questa distinzione tra software libero e proprietario potrebbe apparire una questione di esclusiva pertinenza giuridico-economica, della quale non appaiono ben chiare le implicazioni e le ricadute sociali e politiche. Lo scopo di questo articolo è pertanto quello di mettere in luce tali implicazioni, concentrandosi in particolare su quelle riguardanti il mondo educativo.

L'articolo si comporrà di due parti. Nella prima verrà ripercorsa la storia della nascita del software proprietario e di quello libero, nella convinzione che la conoscenza di tali sviluppi storici costituisca un presupposto fondamentale per comprendere le caratteristiche e le relazioni tra questi due modelli. In questa prima parte verrà anche messa in luce una ulteriore distinzione interna al mondo del software libero, ovvero quella tra Free Software e Open Source. Si vedrà come, nonostante questi due termini vengano spesso accomunati o utilizzati in modo interscambiabile, essi indichino in realtà due approcci che si fondano su presupposti economico-politici significativamente diversi: il Free Software è nato con un intento politico, ovvero la difesa della libertà del software da forme di chiusura proprietaria, mentre l'Open Source ne costituisce una rielaborazione in cui tale obiettivo politico viene subordinato, e in alcuni casi soppiantato, da finalità commerciali.

Nella seconda parte verrà presa in considerazione la dimensione più prettamente educativa della questione, mostrando come l'approccio del software libero (soprattutto nella declinazione del Free Software, piuttosto che dell'Open Source) appaia maggiormente in linea con l'orizzonte di un'educazione emancipatrice, mentre quello del software proprietario rischi invece di accentuare la tendenza verso un'evoluzione in senso neoliberista delle istituzioni educative. A partire da tale analisi, verranno proposte due direzioni, complementari, di promozione del software libero in ambito educativo. La prima consiste nell'utilizzo di software libero da parte delle istituzioni educative, per contrastare l'attuale tendenza ad appaltare a multinazionali private la gestione dei propri dati e delle proprie infrastrutture digitali. La seconda consiste nel favorire un approccio allo studio e alla creazione dei programmi informatici animata dalla filosofia di collaborazione e condivisione che sta alla base del software libero e di quella che è possibile definire come pedagogia hacker.

2. Software proprietario, Free Software e Open Source

Oggi l'idea che i software che utilizziamo siano considerati proprietà di un'azienda, che spesso ne con-

cede l'utilizzo in cambio di un compenso, sembra essere la norma, ma non è sempre stato così. Al contrario, il software è nato in un contesto di libera condivisione, e solo in un secondo momento è stato sottoposto a limitazioni basate sul concetto di proprietà (Ippolita, 2005). Infatti, fino alla fine degli anni Settanta il lavoro nei luoghi in cui si studiavano e si scrivevano i programmi, ovvero le università e i laboratori di ricerca, si basava in larga parte sulla libera condivisione dei codici, che costituiva un presupposto fondamentale per lo sviluppo della ricerca[1]. Questa prassi di condivisione era legata al fatto che il mercato informatico era concentrato sull'hardware: i produttori competevano tra loro per vendere le macchine, che costituivano allora la componente più costosa e difficile da realizzare, e offrivano gratuitamente il software necessario al loro funzionamento, nella speranza di attrarre i clienti.

Negli anni Ottanta però la situazione è cambiata: è aumentata in modo esponenziale l'importanza commerciale del software, che ha smesso di rappresentare una componente secondaria rispetto all'hardware per diventare invece un terreno di contesa cruciale nella competizione tra le aziende tecnologiche. Questo cambiamento è stato formalizzato, anche a livello legislativo, nel "Computer Software Copyright Act" del 1980, che ha ampliato la precedente legge sul copyright definendo i limiti di applicazione del concetto di diritto d'autore nell'ambito dei programmi informatici (Seligmann, 2021). Così la pratica della libera condivisione ha ceduto il posto alla distribuzione proprietaria: i programmi informatici venivano sviluppati dalle aziende e rilasciati in una modalità che ne consentiva l'uso ma non l'accesso al codice sorgente. Quando un software viene rilasciato senza consentire l'accesso al codice sorgente significa che chi ne entra in possesso non può analizzarne il funzionamento, né apportarvi modifiche. In precedenza, i programmi erano una sorta di opera collettiva in continua evoluzione, alla quale numerosi programmatori collaboravano, perché ognuno aveva accesso alla totalità del codice e poteva modificarlo ed ampliarlo. Dall'avvento dell'approccio proprietario invece i software hanno iniziato ad essere concepiti come prodotti finiti e non modificabili dagli utenti o da altri programmatori, perché la loro realizzazione è diventata prerogativa esclusiva dall'azienda produttrice, la quale si occupa di correggerli e ampliarli, rilasciando nel corso del tempo versioni più aggiornate del programma stesso. Un esempio paradigmatico di questa tendenza è l'ascesa di Microsoft, che nel corso degli anni Ottanta e Novanta è riuscita a guadagnarsi una straordinaria posizione di monopolio: il suo sistema operativo Windows si è affermato sostanzialmente come unica alternativa, presente su ogni computer ad eccezione di quelli prodotti da Apple (che rappresenta un'eccezione in quanto produce sia il proprio hardware che i propri software, creando un ecosistema completo e il più possibile chiuso nei confronti dell'esterno).

1 Occorre precisare che già a partire dagli anni Sessanta sono esistiti casi di software distribuiti in forma proprietaria, come ad esempio il sistema operativo OS/360 di IBM e l'edizione speciale del sistema operativo PDP-8 della DEC. Tuttavia, queste forme di software proprietario rappresentavano delle eccezioni, mentre la libera condivisione del software era la norma.

È dunque in questo clima orientato alla privatizzazione e alla commercializzazione dei codici che Richard Stallman ha dato vita al movimento del Free Software. La spinta alla creazione di tale movimento si è manifestata quando Stallman, che lavorava nel laboratorio di Intelligenza Artificiale del MIT, si è reso conto di alcuni malfunzionamenti della stampante presente nel laboratorio, che a suo parere si sarebbero potuti risolvere con semplici modifiche al codice informatico della stampante stessa. Egli ha quindi chiesto alla Xerox, l'azienda produttrice della stampante, di poter accedere al codice sorgente per apportarvi alcune modifiche, ma la Xerox si è rifiutata, appoggiandosi al "Computer Software Copyright Act". Questa vicenda ha convinto Stallman della necessità di combattere l'approccio proprietario al software, perché questo risulta contrario all'interesse degli utilizzatori dei software e impedisce loro di comprenderne il funzionamento e di contribuire al loro miglioramento (Williams, 2002). Il Free Software è nato quindi con un intento dichiaratamente politico, i cui fondamenti sono riassunti nelle quattro libertà già citate.

Uno dei principali obiettivi verso cui è stata condotta la battaglia del Free Software è l'applicazione del *copyright* ai software: ad esso è stato quindi contrapposto il concetto di "*copyleft*", che ne costituisce il ribaltamento. Il *copyleft* consiste in un permesso che l'autore di un codice appone su di esso, dichiarando che quest'ultimo può essere liberamente distribuito e modificato, a condizione però che le copie o le versioni modificate vengano distribuite anch'esse attendendosi ai principi del *copyleft*, cioè che non vengano sottoposte a forme di chiusura proprietaria (Free Software Foundation, 2022b). Questa specifica è necessaria per garantire che i software liberi rimangano tali: precedentemente, infatti, esisteva la possibilità di rilasciare codici definendoli come "di pubblico dominio", ma questi potevano essere poi utilizzati per realizzare software proprietario, smettendo quindi di essere accessibili.

Il movimento del Free Software aveva anche risvolti etici ed economici: l'intento era quello di privilegiare il contributo creativo e spontaneo dei programmatori al progetto comune, rispetto alla loro sottomissione a rigide logiche aziendali, che dettavano compiti e tempistiche sulla base delle esigenze commerciali. Ciò non significava rinunciare ad ogni forma di compenso per il lavoro svolto, ma piuttosto proporre una tipologia di remunerazione diversa da quella dominante in ambito aziendale: invece che fondare i profitti sulla vendita dei prodotti (i programmi, che dovevano per questo essere proprietari), il movimento propose di ricavarli dalla vendita di servizi, nella forma di assistenza offerta dai programmatori agli utenti che usufruivano dei loro software. Si sperava in questo modo di organizzare la produzione di software secondo criteri più attenti ai bisogni umani dei programmatori, che avrebbero ricevuto un compenso minore rispetto al modello aziendale, ma avrebbero in cambio beneficiato di ritmi di lavoro meno stressanti e più gratificanti, orientando il lavoro sulla base dalla passione e di quello che ritenevano più utile ad un migliore funzionamento dei programmi, e non sulla spinta delle esigenze commerciali che li avrebbero costretti a realizzare continuamente

nuove versioni dei software con il solo fine di conquistare maggiori fette di mercato (Ippolita, 2005).

A partire dal 1983 Stallman è riuscito a radunare attorno a sé una ampia comunità di programmatori animati dalle sue medesime convinzioni, la quale, adottando una peculiare modalità organizzativa decentralizzata definita metodo "bazar" (Raymond, 1999), è riuscita nell'intento di scrivere collettivamente un sistema operativo libero. Negli anni Novanta il sistema operativo GNU/Linux è stato ultimato ed era pronto per essere diffuso e tentare di mettere in discussione il monopolio di Microsoft nel campo dei sistemi operativi.

Ma è in questo stesso periodo che si è verificata la svolta che ha portato il movimento Free Software, fino ad allora unitario, alla biforcazione da cui è nata la variante dell'Open Source. Il 1998 ha segnato un momento cruciale da questo punto di vista, in quanto ha visto la comparsa del browser Mozilla, rilasciato dall'azienda Netscape, che è stato realizzato e distribuito secondo i principi dell'Open Source, e progressivamente è riuscito a diffondersi fino a fare concorrenza a Explorer, il browser proprietario venduto da Microsoft. Parallelamente, sul piano teorico, il concetto di Open Source è stato definito in alcune pubblicazioni che ne hanno esplicitato le differenze rispetto al Free Software (Raymond, 1998; Barley & O'Mahony, 2002). Occorre soffermarsi sulla distinzione tra questi due approcci perché, nonostante nascano da una matrice comune e vengano spesso accomunati o addirittura usati in maniera interscambiabile, incarnano due visioni sensibilmente diverse.

Il termine "Open Source" è stato infatti coniato per una ragione prettamente economica: quella di rendere l'approccio del Free Software più appetibile alle aziende tecnologiche, per fare in modo che questo lo adottassero come proprio modello organizzativo e produttivo (Ippolita, 2005). Infatti, il termine "*free*", che in inglese ha il duplice significato di libero e gratuito, poteva trasmettere l'idea che il software dovesse rimanere necessariamente gratuito, e quindi rendesse impossibile applicare questo approccio in ambito commerciale (anche se, come si è visto, il Free Software non esclude ogni tipo di risvolto commerciale, semplicemente non considera il profitto come una priorità). Il termine "*open*" invece si limita ad affermare che il software è aperto, ovvero liberamente accessibile: si tratta dunque di un termine politicamente più neutro, che permette più facilmente di integrare il movimento all'interno di logiche di mercato.

Infatti, l'obiettivo economico del movimento Open Source appare evidente fin dal rilascio di Mozilla: il suo scopo è quello di sottrarre fette di mercato al dominio di monopolisti come Microsoft, permettendo ad altre aziende di competere in un ambito che fino ad allora era rimasto praticamente inaccessibile. Questo è possibile perché la collaborazione volontaria e gratuita da parte dei numerosissimi partecipanti ai progetti di Open Source permette di risparmiare enormemente sui costi di produzione del software, dal momento che non è necessario pagare il lavoro dei programmatori, garantendo così alle aziende che utilizzano codici aperti di colmare il divario rispetto a giganti come Microsoft. Dunque, la differenza fondamentale tra il Free Software e l'Open Source è che il secondo è esplicitamente orientato a finalità commerciali, mentre il primo aveva come priorità la difesa di un principio politico: quello della libertà del software da forme di chiusura proprietaria.

Tale libertà non è più completamente garantita nel movimento Open Source, poiché al suo interno è possibile rilasciare software vincolati da diversi tipi di licenze, alcune delle quali non rispettano i principi del *copyleft*, bensì consentono di incorporare i codici liberi dentro software proprietari, sottoponendoli dunque a pratiche di chiusura (Stallman, 2007). Questo cambiamento sostanziale ha permesso che software prodotti in ambito Open siano stati integrati nei processi produttivi di grandi aziende *hi-tech* come IBM: questa impresa, che negli anni Settanta dominava il mercato, ha vissuto un tracollo che l'ha portata vicino al fallimento verso la fine degli anni Ottanta, così per risollevarsi ha scelto di ristrutturare radicalmente il proprio modello aziendale incorporando pratiche di produzione collaborativa. «*Cooperate on standards, compete on solutions*» è ciò che recita un motto dell'azienda: la strategia è quella di acconsentire a rilasciare apertamente alcune parti basilari dei software prodotti al proprio interno per beneficiare in cambio della collaborazione gratuita di moltissimi programmatori volontari, riservandosi poi uno spazio di competizione nella realizzazione delle componenti più sofisticate che vengono aggiunte ai programmi di base. In questo modo le aziende possono sfruttare la collaborazione gratuita dei programmatori, ma al tempo stesso mantenere segrete le componenti più strategiche dei propri codici. Ciò è evidente nella pratica di rilasciare pubblicamente le proprie API, di cui si servono i principali giganti del Web come Google, Apple e Amazon. Le API (*Application Programming Interface*) sono dispositivi che permettono a programmatori indipendenti di accedere ad alcune parti del codice delle aziende per contribuire a migliorarle ed ampliarle, mantenendo però inaccessibili le sezioni più profonde e strategiche: così è possibile beneficiare dei contributi esterni pur continuando a custodire i propri segreti industriali. In questo modo Google può presentarsi come un'azienda animata dalla filosofia Open Source, mentre custodisce scrupolosamente segreto il funzionamento del proprio algoritmo di ricerca.

In sintesi, si potrebbe affermare che il modello economico del Free Software è paragonabile ad una bottega di artigiani, mentre quello dell'Open Source ad una multinazionale (Ippolita, 2005). Differiscono sia per le dimensioni dei progetti che per quanto riguarda l'etica del lavoro, ma entrambi si collocano nel conteso del mercato e rispondono alle sue leggi. Tra i due, l'Open Source è riuscito a diffondersi maggiormente e a risultare più capace di fare concorrenza all'approccio proprietario al software: per questo motivo, è contro di esso che si levano le critiche e le accuse delle principali aziende fondate sul modello proprietario, Microsoft in primis (Jardin, 2005). La battaglia di Microsoft contro l'Open Source rappresenta una contrapposizione tra due diverse strategie di organizzazione aziendale: Microsoft rimane più legata ad una modalità tradizionale di scrittura dei programmi (definita "a cattedrale"), mentre le aziende che si basano in parte sull'Open Source, come Google o IBM, sfruttano maggiormente le potenzialità dell'organizzazione "a bazar" e i vantaggi economici

derivanti dal lavoro non pagato offerto dai programmatori che contribuiscono volontariamente alla scrittura di codice (Formenti, 2011).

3. Quali implicazioni per il mondo educativo?

Una volta chiarita le differenti origini del software proprietario e di quello libero, e messa in luce la ulteriore distinzione tra Free Software e Open Source, è possibile trarne alcune riflessioni riguardanti il mondo educativo.

La prima e fondamentale considerazione è che l'approccio del software libero appare maggiormente in linea con l'orizzonte di un'educazione democratica ed emancipatrice, mentre l'utilizzo del software proprietario rischia invece di accentuare la tendenza verso un'evoluzione in senso neoliberista delle istituzioni educative. Ciò risulta piuttosto evidente se si considera una elementare questione di potere: chi controlla l'infrastruttura su cui si basa un certo sistema ha la possibilità di esercitare un'influenza notevole sul sistema stesso. Questo vale anche per le istituzioni educative, la cui dipendenza dalle tecnologie digitali sta progressivamente crescendo.

Appare ormai assodato che nella nostra epoca i dati sono diventati una delle risorse più preziose, il che ha generato una competizione serrata per riuscire a raccoglierne il più possibile (Srnicek, 2017; Zuboff, 2019). In questa competizione, un ruolo cruciale è svolto dalle infrastrutture digitali attraverso cui i dati vengono raccolti, trasmessi, immagazzinati, integrati e analizzati: chi possiede le piattaforme digitali che svolgono una o più di queste funzioni si trova dunque in una posizione di enorme potere.

Anche il funzionamento delle nostre istituzioni educative è quotidianamente basato su ingenti flussi di dati significativi e sensibili: in primo luogo si tratta di dati su studenti e studentesse, relativi ad esempio alle loro modalità di apprendimento, ai risultati ottenuti, alla frequenza, ma anche alle informazioni personali di ogni tipo che emergono da ciò che scrivono e dicono in classe. E considerazioni analoghe valgono per i dati riguardanti i docenti, il personale scolastico e le famiglie. La domanda che emerge è dunque semplice ma cruciale: a chi vogliamo affidare il controllo di questi dati così importanti? La questione, ovviamente, non è limitata solamente alla scelta tra il software libero e quello proprietario, ma riguarda l'uso delle tecnologie digitali in generale.

Attualmente le scuole italiane, nella stragrande maggioranza dei casi, stanno delegando la gestione di buona parte dei propri dati a grandi multinazionali private. Questa tendenza ha registrato un'impennata di proporzioni inaudite durante la pandemia del Covid-19, durante la quale si è presentata la necessità imprevista e improvvisa di svolgere a distanza molte attività che precedentemente erano condotte in presenza. La maggior parte delle istituzioni educative si sono trovate impreparate: non disponevano di piattaforme adatte alla didattica a distanza (DAD), né erano familiari con il loro utilizzo. La scelta delle piattaforme da adottare è rimasta competenza delle singole scuole, che inizialmente si sono dovute organizzare in totale autonomia, mentre da marzo 2020 il Ministero dell'Istruzione ha fornito sul proprio sito un elenco di risorse consigliate per lo svolgimento della DAD: nella sezione dedicata alle piattaforme, il sito del Ministero presentava come opzioni solamente *G-Suite for Education* di Google, *Office 365 Education* di Microsoft e *Weschool* di Tim (quest'ultima è stata aggiunta in un secondo momento). Riferisce Zoja (2022) di un'indagine svolta coinvolgendo la quasi totalità delle scuole italiane, che permette di osservare come queste tre piattaforme siano state quelle maggiormente adottate a livello nazionale, con una netta predominanza di Google: l'86,3% delle scuole ha dichiarato di utilizzare Google, il 18% Microsoft, il 6,2% Weschool, mentre solo il 14,7% ha affermato di utilizzare altre piattaforme rispetto alle tre precedenti. Come si può notare dai dati, alcune scuole hanno dichiarato di utilizzare più di una piattaforma. Anche per quanto riguarda i servizi di video-chiamata utilizzati in aggiunta a quelli resi disponibili dalle piattaforme, è riscontrabile una prevalenza di programmi commerciali come GoToWebinar (36,7%), Whatsapp (32,9%), Zoom (31,9%), Skype (12,8%) e Webex (7,9%), rispetto a opzioni open source come Jitsi (7,3%) (Zoja, 2022).

A un primo sguardo, si potrebbe supporre che la scelta di affidarsi a grandi multinazionali sia stata motivata da ragioni di praticità e rapidità, dal momento che i servizi offerti dalle grandi aziende mediamente sono considerati più affidabili ed efficienti, poiché l'utilizzo da parte di molti utenti fornisce alle piattaforme grandi quantità di dati, che vengono usati per migliorare il servizio stesso. Ma, a ben guardare, questa scelta non appare così fondata, soprattutto da un punto di vista educativo. Infatti, i servizi per la DAD offerti da Google e Microsoft non sono stati originariamente pensati con uno scopo didattico, bensì aziendale, e all'avvento della pandemia sono stati frettolosamente riadattati aggiungendo alcune funzioni quali l'alzata di mano e pochi altri dettagli secondari. Invece esistevano alternative open source progettate espressamente per fini didattici che sono state ignorate. E questa mancanza di diffusione delle alternative non proprietarie non dipende solo dalla loro minore visibilità prima dell'avvento della pandemia, ma anche dalla scelta ministeriale di presentare sul proprio sito solamente tre opzioni commerciali.

Oltre al fatto che determinate piattaforme fossero o meno state progettate con intenti specificamente didattici, il problema fondamentale rimane la tendenza a cedere ad aziende private un ruolo strategico nel funzionamento di istituzioni educative pubbliche. Queste aziende stanno espandendo in modo impressionante la loro penetrazione in ambito educativo: basti pensare che Google nel febbraio 2021 dichiarava di aver raggiunto i 150 milioni di utenti del software *Classroom* a livello mondiale, mentre solo un anno prima ne contava 40 milioni (Lazare, 2021). Tale penetrazione può apparire innocua, o persino conveniente, per le istituzioni educative, perché offre servizi utili e prevalentemente gratuiti. Ma è evidente che se un'azienda agisce in questo modo è perché ottiene un tornaconto di diverso tipo: è possibile evidenziare per lo meno due dimensioni cruciali di tale tornaconto, ed entrambe risultano problematiche.

In primo luogo, come già rilevato, tali multinazionali ottengono la possibilità di raccogliere dati preziosi, e altrimenti difficilmente reperibili, riguardanti

le molteplici attività che riguardano un'istituzione educativa. Come afferma Giulia Schneider, docente di Diritto dell'economia all'Università Cattolica di Milano, le piattaforme che operano in ambito educativo, sia a livello universitario che scolastico, «si dimostrano molto vaghe, anche ambigue, sulle modalità di gestione dei dati che raccolgono, nonché sulle finalità. Per i possibili usi secondari parlano del miglioramento del servizio, ma così aprono a una varietà di usi commerciali» (Zoja, 2022). Infatti, è stato messo in luce ormai chiaramente che le piattaforme digitali, in qualsiasi ambito operino, tendono sempre ad accumulare più dati possibile, di ogni genere, poiché anche quando non sanno ancora esattamente come utilizzarli, possono stare sicure che in futuro quei dati potranno risultare utili o che qualcuno sarà interessato ad acquistarli (Zuboff, 2019). Occorre inoltre ricordare che eseguire una copia dei dati non lascia tracce; perciò, non è possibile verificare con certezza quante copie vengano fatte e dove vengano conservate.

Un secondo obiettivo fondamentale di queste aziende, oltre alla raccolta dei dati, è il cosiddetto *vendor lock-in*, ovvero la fidelizzazione: l'azienda inizialmente offre servizi vantaggiosi in forma gratuita per attirare gli utenti, fino a sviluppare in loro una dipendenza da cui diventa poi molto difficile svincolarsi. Basti pensare a quanto risulta difficile e dispendioso per un'istituzione educativa cambiare il fornitore dei propri servizi informatici, perché significa dover formare tutto il personale all'utilizzo di nuovi sistemi e dover trasferire una grande mole di dati. Una volta consolidato un tale posizionamento strategico, l'azienda potrebbe decidere di utilizzarlo in vari modi. In primo luogo, potrebbe decidere di iniziare a richiedere un pagamento per i propri servizi. Oppure potrebbe condizionare in modo sempre più significativo le pratiche educative, ad esempio orientando le modalità di interazione, la tipologia e la modalità di utilizzo dei materiali didattici, le modalità di valutazione, ecc. Alcuni studiosi ipotizzano che, se la penetrazione delle multinazionali digitali continuasse ad intensificarsi, esse potrebbero cavalcare la tendenza già esistente alla privatizzazione delle istituzioni educative, fino ad arrivare ad ottenere un ruolo primario nella definizione degli obiettivi e dei metodi che le guidano (Hillman et al., 2020).

Dunque continuare ad appaltare con disinvoltura a grandi multinazionali alcune componenti chiave dell'infrastruttura digitale della scuola e dell'università pubblica risulta essere un atteggiamento fortemente problematico, che appare conveniente ed economico nell'immediato, ma risulta clamorosamente miope in una prospettiva più lungimirante.

Non si tratta tuttavia di un destino ineluttabile. Una possibile strategia alternativa consiste nel basarsi sul software libero. Tale strategia potrebbe essere sviluppata lungo due direttrici: da un lato, promuovendo lo sviluppo di software libero e utilizzandolo nelle istituzioni educative, dall'altro, favorendo all'interno di tali istituzioni un approccio allo studio e alla creazione dei programmi informatici animato dalla filosofia di collaborazione e condivisione che sta alla base del software libero.

3.1 Il software libero come condizione necessaria per mantenere il controllo democratico sulle istituzioni educative pubbliche

In primo luogo, al fine di mantenere il controllo democratico sui sistemi educativi, appare cruciale investire nello sviluppo e nell'adozione di software pubblico sul quale basare il funzionamento delle istituzioni educative. Va specificato che la questione non può esaurirsi nel definire chi controlla il software, ma occorre anche porsi il problema di come quest'ultimo viene costruito: se infatti rimanesse software proprietario, anche nel caso fosse controllato dallo stato, continuerebbe ad essere chiuso e non sottoponibile al pubblico scrutinio, mentre l'utilizzo di software libero consente un maggiore controllo democratico, oltre che la possibilità di allargare la comunità di programmatori e programmatrici che contribuiscono a svilupparlo e migliorarlo. È inoltre importante tenere in considerazione la differenza, illustrata precedentemente, tra Free Software e Open Source, che si esprime concretamente nei diversi tipi di licenze sotto le quali può essere rilasciato un software: se una specifica licenza rispetta le quattro libertà fondamentali del software libero rientra nel Free Software; se invece, ad esempio, consente di introdurre una qualche forma di chiusura proprietaria, può rientrare nell'ambito dell'Open Source ma non è più considerabile Free Software.

L'adozione di software libero nelle scuole e nelle università non soltanto è possibile, ma è anche esplicitamente prescritta dalla Legge 134/2012, che riguarda tutte le pubbliche amministrazioni, la quale stabilisce che «l'acquisto di software in licenza proprietaria sarà possibile soltanto quando la valutazione comparativa abbia dimostrato l'impossibilità di accedere a soluzioni in software libero o già sviluppate dalla pubblica amministrazione ad un prezzo inferiore». Tuttavia, tale norma è costantemente ignorata e disattesa. Questa sistematica violazione della legge è possibile perché non esistono sanzioni previste per assicurarne il rispetto. Tuttavia, alcuni giuristi vicini alla causa del software libero sostengono che esista la possibilità che i dirigenti di una istituzione educativa vengano chiamati a rendere conto delle proprie politiche di adozione del software di fronte alla Corte dei Conti (Meo, 2022).

L'adozione di software libero non è però una responsabilità che si possa scaricare sui singoli istituti scolastici, già oberati di lavoro e in carenza di risorse: certo potrebbero esserci esempi virtuosi, ma è facilmente prevedibile che la maggioranza delle scuole continui a scegliere di affidarsi ad aziende private, sia per mancanza di consapevolezza che di tempo e risorse. È invece fondamentale mettere in atto scelte di sistema, a livello nazionale, che offrano alle istituzioni educative la possibilità di passare al software libero in modo più agevole. Ad esempio, per incentivare e supportare la transizione, occorrerebbe investire risorse nella formazione del personale all'utilizzo di software liberi.

Scelte di questo tipo sono state già messe in atto a livello locale: ad esempio la provincia di Bolzano ha avviato nel 2004 la migrazione al software libero all'interno della pubblica amministrazione (Rossi et al., 2009), e dal 2005 ha lanciato un progetto di adozione

del software libero nelle scuole. Quest'ultimo, denominato progetto FUSS (Free Upgrade for a digitally Sustainable School) coinvolge attualmente tutte le scuole pubbliche primarie e secondarie in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano, oltre ad alcune scuole dell'infanzia (https://fuss.bz.it/).

È tuttavia importante sottolineare che l'adozione di software libero non è sufficiente per garantire l'indipendenza da attori privati: occorre anche offrire la possibilità di conservare ed elaborare i dati utilizzando infrastrutture che ricadono sotto il controllo pubblico, come ad esempio server e data center statali.

Diversi paesi europei già si stanno muovendo in questa direzione. La Francia si è impegnata, già dall'inizio della pandemia, per offrire alle scuole un insieme di servizi open source a licenza aperta, controllati dallo Stato e operanti su server statali: una piattaforma educativa, una piattaforma di teleconferenza e un servizio di cloud. Anche in Spagna e in Germania, dove le istituzioni scolastiche sono organizzate secondo una maggiore autonomia regionale, diverse regioni si sono orientate verso l'utilizzo di software libero (Zoja, 2022).

Anche in Italia esistono avanguardie virtuose in tal senso, come il Politecnico di Torino, che già da tempo stava lavorando allo sviluppo di software libero per la didattica e quindi si è trovato pronto quando è scoppiata la pandemia: tutte le attività in videoconferenza sono state realizzate su *BigBlueButton*, una piattaforma open source creata a scopo educativo, e tutti i dati sono stati raccolti ed elaborati all'interno di data center gestiti dal Politecnico stesso. Si tratta di un modello che potrebbe essere replicato, oltre che da altri atenei, anche a livello di sistema scolastico nazionale: un primo passo in questa direzione è stato mosso nel 2021, con la decisione del Parlamento di stabilire un fondo per un disegno di legge volto alla creazione di *Unire*, una nuova rete unica di interconnessione delle scuole italiane.

3.2 Software libero e pedagogia hacker: imparare a decostruire e ricostruire le tecnologie

L'adozione di software libero nelle istituzioni educative è dunque una condizione necessaria per mantenere il controllo pubblico e democratico dell'infrastruttura digitale su cui esse si reggono. Tuttavia, se si adotta la prospettiva di un'educazione emancipatrice (Freire, 2002), un tale cambiamento risulta necessario ma non sufficiente. Se infatti si intende mettere tutti e tutte nelle condizioni di impadronirsi degli strumenti culturali necessari per vivere da soggetti attivi e consapevoli all'interno della società, non si può trascurare il fatto che nel mondo contemporaneo stanno assumendo un ruolo sempre più cruciale le capacità di comprendere, analizzare criticamente e contribuire alla creazione di programmi informatici.

Questo significa, in primo luogo, promuovere lo sviluppo di quello che può essere definito un approccio *hacker* alle tecnologie. Occorre chiarire che il termine hacker non è qui da intendersi nell'accezione che spesso gli viene attribuita nel discorso mediatico, ovvero quella di individui malintenzionati che utilizzano le proprie competenze informatiche per compiere attività criminali, ma in un senso più ampio e comprensivo della pluralità e della varietà di espressioni in cui l'attitudine hacker si manifesta: si tratta di un approccio verso le tecnologie mosso da curiosità e intraprendenza, voglia di comprenderne il funzionamento "mettendoci le mani sopra", smontando e rimontando, modificando e migliorando. La «pedagogia hacker» può quindi essere definita come un approccio pedagogico volto a promuovere curiosità e spirito critico nei confronti delle tecnologie, che si realizza primariamente in maniera esperienziale, cimentandosi nella comprensione e nella creazione di oggetti tecnologici specifici (siano essi di natura immateriale come il software, oppure materiale come l'hardware o altri tipi di artefatti tecnologici) (Ippolita, 2017). Quando si tratta della scrittura di software, è evidente che un approccio pedagogico hacker può sorgere solo in un contesto animato dalla filosofia del software libero, cioè fondato sull'apertura e la trasparenza del codice, mentre appare impraticabile quando si ha a che fare con il software proprietario, che non consente agli esterni di capire il funzionamento di un programma, ma solo di usufruirne come utenti.

Una pedagogia hacker non può però limitarsi a fornire competenze tecniche relative al funzionamento di una determinata tecnologia. Quando ci si occupa di educare al rapporto con le tecnologie, occorre infatti confrontarsi con una constatazione fondamentale, che molte volte e in varie forme riaffiora nella riflessione filosofica occidentale e non: sapere è potere, padroneggiare una tecnologia significa trovarsi in una posizione di potere. Appare dunque quantomai importante che chi impara ad utilizzare o creare una determinata tecnologia si cimenti anche in una riflessione profonda sulla concezione del potere e su come rapportarsi ad esso. Tale riflessione, a sua volta, non può rimanere puramente teorica, ma risulta inscindibile dall'esperienza vissuta delle concrete relazioni di potere in cui ci si trova, a partire ovviamente da quelle che si danno nei luoghi educativi, nella consapevolezza che queste ultime costituiscono una delle fondamentali palestre in cui le nuove generazioni imparano a vivere in comunità e fanno esperienza di vari tipi di relazione di potere, tra pari e con gli adulti.

Si tratta quindi di promuovere, nei contesti educativi, uno sguardo capace di analizzare i sistemi sociotecnici in cui ci troviamo immersi: infatti, come ha messo in luce, tra gli altri, Bruno Latour, pressoché ogni aspetto delle nostre società è costituito dall'intreccio di elementi tecnico-scientifici e di dinamiche sociali e politiche, e tentare di comprendere separatamente una sola di queste due polarità ci condannerebbe ad una comprensione fortemente parziale e fuorviante della realtà in cui ci troviamo (Latour, 2018). È infatti evidente che le tecnologie occupano un ruolo centrale nelle nostre società, e che la loro gestione non è una questione meramente tecnica, bensì chiama sempre in causa interessi e scelte politiche: quali tecnologie vengono sviluppate, da chi e a beneficio di chi? Perché ne vengono incentivate alcune e non altre? Chiedersi che tipo di tecnologie che scegliamo di costruire implica una riflessione su quale tipo di società intendiamo edificare.

In questo senso, la filosofia che anima il movimento Free Software offre una prospettiva valoriale abbastanza definita: propone di preferire la creazione collaborativa e la libera condivisione dei prodotti della propria attività, rispetto alla logica della chiusura proprietaria che incentiva le persone a considerarsi proprietarie dei prodotti del proprio lavoro e a decidere se e come condividerlo in base al tornaconto che ne possono ricevere. Educare le nuove generazioni ad apprendere e a lavorare in modo cooperativo nella creazione di software può quindi avere un valore che non riguarda solamente l'ambito della programmazione, ma potrebbe consentire loro di interiorizzare un habitus collaborativo che può poi riverberarsi in qualsiasi ambito della vita: ciò risulterebbe in linea con la prospettiva secondo cui una delle modalità più feconde per promuovere l'educazione etico-sociale consiste nel proporre pratiche che siano di per sé strutturate sulla base dei principi etico-sociali che si intende promuovere (Baldacci, 2020).

La valenza educativa, oltre che etico-politica, dell'utilizzo del software libero a scuola è esplicitata con chiarezza nella descrizione degli obiettivi del già citato progetto FUSS:

> La scelta di usare software libero nella scuola è anzitutto, al di là delle ragioni economiche o tecniche, una scelta etica e politica. È cioè la scelta di rifarsi, nell'insegnamento, ai valori della libertà e della condivisione del sapere, e non solo quella di usare software efficiente, stabile e sicuro. […] L'utilizzo del software libero rende possibile la partecipazione diretta al suo sviluppo da parte di studenti ed insegnanti, non solo come scrittura di codice, ma soprattutto in termini di suggerimenti sul funzionamento, produzione di documentazione, traduzioni, realizzazioni di contenuti, ecc. Tutto ciò in un modello di scuola vista come una comunità in cui tutte le sue componenti partecipano attivamente al processo di costruzione della conoscenza. Obiettivo a medio-lungo termine di questo progetto è favorire metodologie di didattica collaborativa, attraverso il coinvolgimento attivo sia dei docenti che degli studenti nello sviluppo del progetto stesso. (https://fuss.bz.it/).

In ogni caso, anche al di là degli specifici posizionamenti valoriali, è cruciale che il nostro sistema educativo sia capace di promuovere di pari passo le competenze tecnico-scientifiche e le sensibilità umanistiche e sociopolitiche: se infatti venisse a mancare la seconda componente, ci limiteremmo a formare buoni tecnici che si troveranno ad essere ingranaggi di un sistema di cui faticano a comprendere gli obiettivi e le implicazioni etiche e socio-politiche. Al contrario, averne consapevolezza di tali implicazioni è il primo passo necessario per agire come soggetti e non solo come ingranaggi. Ad esempio, è fondamentale che chi scrive programmi informatici si interroghi sul contesto nel quale si inserisce il proprio lavoro: rimanendo sul tema delle licenze, è possibile chiedersi se si stia contribuendo al funzionamento di un'azienda basata sul modello software proprietario oppure ad un progetto collaborativo e, nel caso si tratti di un progetto definito collaborativo, indagare se esso rientri nella generica definizione di Open Source oppure operi con licenze che garantiscono il rispetto delle quattro libertà del Free Software.

Occorre tuttavia sottolineare che la promozione di un approccio hacker non può essere limitata ad una minoranza della popolazione, considerata più predisposta nei confronti delle discipline tecnico-scientifiche: questo significherebbe infatti arrendersi all'idea che la maggioranza della popolazione non possa che limitarsi ad usufruire delle tecnologie in veste di utenti scarsamente consapevoli del loro funzionamento e delle implicazioni socio-politiche ad esse connesse, confinando così questa maggioranza ad una seria condizione di subalternità. Perciò senza voler negare l'esistenza di capacità, propensione o interesse nei confronti delle tecnologie, occorre ribadire la possibilità e la necessità di promuovere in tutti i cittadini e le cittadine lo sviluppo di competenze tecniche di base, e parimenti di un'attitudine riflessiva nei confronti delle tecnologie.

4. Conclusioni

Nella prima parte dell'articolo è stata ripercorsa la storia del software libero e del software proprietario: si è visto come originariamente la creazione di software si sia sviluppata in un contesto di libera condivisione, e solo negli anni Ottanta i codici informatici siano stati sottoposti a limitazioni proprietarie, basate sul concetto di diritto d'autore. Il movimento del Free Software è quindi sorto nel 1983 in contrapposizione a questa tendenza alla privatizzazione del codice, proponendo un modello alternativo, ovvero lo sviluppo di una comunità di programmatori e programmatrici impegnate a contribuire alla scrittura collettiva di software, i quali vengono poi condivisi utilizzando licenze che garantiscono il rispetto delle quattro libertà fondamentali del software libero.

Si è poi visto come all'interno del movimento del software libero sia nata, alla fine degli anni Novanta, la variante dell'Open Source, che riprende le modalità collaborative del movimento orientandole però verso obiettivi più marcatamente commerciali. È stato tuttavia evidenziato come un elemento di problematicità dell'Open Source consista nel fatto che al suo interno sono permesse anche licenze che consentono di applicare forme di chiusura proprietaria, tramite le quali un'azienda può appropriarsi di un codice scritto collettivamente e gratuitamente da volontari per apportarvi miglioramenti che diventano però proprietà privata e non più accessibile.

Sulla base di questa retrospettiva storica, nella seconda parte dell'articolo è stato messo in luce come l'approccio del software libero (in particolare nella declinazione del Free Software, piuttosto che dell'Open Source) appaia maggiormente in linea con l'orizzonte di un'educazione democratica ed emancipatrice, mentre l'utilizzo del software proprietario rischi invece di accentuare la tendenza verso un'evoluzione in senso neoliberista delle istituzioni educative. Infatti, a partire dalla constatazione che le tecnologie digitali rappresentano oggi una infrastruttura strategica, e dunque che chi ne detiene il controllo si trova in una posizione di potere estremamente rilevante, la questione che si pone è: a chi vogliamo affidare il controllo dei dati e delle piattaforme digitali su cui si basa

il funzionamento delle istituzioni educative pubbliche?

Attualmente la maggioranza delle scuole italiane sta delegando la gestione di buona parte dei propri dati a grandi multinazionali private, tra le quali si registra una netta predominanza di Google, la cui piattaforma educativa viene utilizzata dall'86% delle scuole italiane. Questa tendenza ad appaltare ad aziende multinazionali l'infrastruttura digitale degli istituti pubblici presenta due fondamentali elementi di criticità. In primo luogo, significa affidare una notevole quantità dati sensibili e preziosi a soggetti privati che, essendo aziende quotate in borsa e soggette agli imperativi del mercato, hanno come obiettivo primario la ricerca del profitto, non certo la promozione dell'educazione pubblica. Questo accade, oltretutto, senza che ci sia la possibilità di verificare con certezza in che modi questi dati potrebbero essere utilizzati. In secondo luogo, tali aziende tendono alla fidelizzazione, ovvero a penetrare nelle organizzazioni educative offrendo inizialmente servizi gratuiti, fino al punto di sviluppare una dipendenza da cui diventa poi molto difficile svincolarsi: una volta affermatesi come una componente chiave dell'infrastruttura su cui si basano le istituzioni educative, è possibile immaginare che queste aziende intendano esercitare un'influenza più o meno esplicita anche sui contenuti e/o sulle modalità che caratterizzano le attività educative.

Quello appena delineato non rappresenta tuttavia un destino ineluttabile. Una possibile strategia alternativa consiste infatti nell'orientare le istituzioni educative verso il software libero, il che potrebbe essere fatto seguendo due direttrici.

Per prima cosa, occorre promuovere lo sviluppo di software libero e la sua adozione da parte delle istituzioni educative. Esiste già una legge che prescrive alle pubbliche amministrazioni di preferire l'adozione di software libero rispetto a quello proprietario, ma è inapplicata e costantemente disattesa. Lo sforzo iniziale necessario a trasferire i propri sistemi su piattaforme di software libero non può essere una responsabilità che viene scaricata sulle singole scuole, le quali spesso mancano della consapevolezza e delle risorse per attuare tale cambiamento da sole, è piuttosto necessaria una decisione politica a livello nazionale, simile a quella intrapresa da altri paesi europei, che incentivi l'adozione di software libero e metta a disposizione piattaforme educative pubbliche e sottoposte al controllo democratico.

In secondo luogo, appare altresì auspicabile favorire all'interno delle istituzioni educative un approccio allo studio e alla creazione di programmi informatici animato dalla filosofia di collaborazione e condivisione che sta alla base del software libero e della pedagogia hacker. Ciò significa, da un lato, promuovere un atteggiamento di curiosità e sperimentazione, che mira a comprendere le tecnologie "smontandole e rimontandole"; dall'altro, stimolare la riflessione sul nesso che lega tecnologie e potere: infatti, se è vero che padroneggiare una tecnologia significa trovarsi in una posizione di potere, risulta cruciale che l'acquisizione di competenze tecniche proceda di pari passo con lo sviluppo di un'attitudine riflessiva e critica rispetto alle dimensioni etiche, sociali e politiche che sono inscindibilmente connesse alle tecnologie.

Riferimenti bibliografici

Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale: Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.

Barley, S., & O'Mahony, S. (2002). *The emergence of a new commercial actor: Community managed software projects*. Stanford: Stanford University Press.

Bratton, B. H. (2015). *The stack: on software and sovereignty*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Burrell, J., & Fourcade, M. (2021). The Society of Algorithms. *Annual Review of Sociology, 47*, 213–37. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-090820-020800

Cappello, G. (2010). Analisi critica vs. produzione creativa: le nuove sfide della media education nell'era digitale. *Form@re*, *70*(10), 37 – 44. https://doi.org/10.13128/formare-12535

Formenti, C. (2011). *Felici e sfruttati: capitalismo digitale ed eclissi del lavoro*. Milano: EGEA.

Free Software Foundation. (2022a). What is Free Software?. *gnu.org*. Retrieved January 15, 2023, from https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html

Free Software Foundation. (2022b). What is Copyleft?. *gnu.org*. Retrieved January 15, 2023, from https://www.gnu.org/licenses/copyleft.en.html

Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.

Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., & Ivarsson, J. (2020). Brave new platforms: a possible platform future for highly decentralised schooling. *Learning, Media and Technology, 45*(1), 7 – 16. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1683748

Ippolita. (2005) *Open non è free: comunità digitali tra etica hacker e mercato globale*. Milano: Elèuthera.

Ippolita. (2017). *Tecnologie del dominio: lessico minimo di autodifesa digitale*. Milano: Meltemi.

Jardin, X. (2005). Bill Gates: Free Culture advocates = Commies. *Boing Boing*. Retrieved January 15, 2023, from https://boingboing.net/2005/01/05/bill-gates-free-cult.html

Latour, B. (2018). *Non siamo mai stati moderni*. Milano: Elèuthera.

Lazare, M. (2021). A peek at what's next for Google Classroom. *Blog.google*. Retrieved January 15, 2023, from https://blog.google/outreach-initiatives/education/classroom-roadmap/

Margiotta, U. (2019). Responsabilità pedagogica e ricerca educativa: intelligenza collaborativa, formazione dei talenti e tecnologie dell'artificiale. *Formazione e insegnamento*, 1, 13-18. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-01-19_01

Meo, A. R. (2022). Scuola e università: perché preferire il software libero. *Gli Asini*, *99*. Retrieved January 15, 2023, from https://gliasinirivista.org/scuola-e-universita-perche-preferire-il-software-libero/

Panciroli, C., Rivoltella P. C., Gabbrielli M., & Zawacki Richterd O. (2020). Intelligenza artificiale e educazione: nuove prospettive di ricerca. *Form@re*, *20*(3), 1 – 12. http://dx.doi.org/10.13128/form-10210

Poell, T., & van Dijck, J. (2018). *Social Media Platforms and Education*. In J. Burgess, A. E. Marwick, & T. Poell (Eds.), *The SAGE handbook of social media* (pp. 546 – 561). Sage.

Raymond, E. S. (1998). Goodbye, "free software"; hello, "open source". *CatB*. Retrieved January 15, 2023, from http://www.catb.org/~esr/open-source.html

Raymond, E. S. (1999). *The cathedral & the bazaar: musings on Linux and open source by an accidental revolutionary*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

Rossi, B., Russo, B., & Succi, G. (2009). Migrazione a Software Open Source: Caso di Studio della Provincia Autonoma di Bolzano-Bozen. In L. Bertini, T. Federici, A. Montemaggio, & P. Spagnoletti (Eds.), *Open Source nella Pubblica Amministrazione* (pp. 65 – 70). Raleigh: Lulu Enterprises.

Seligmann, S. (2021). The Computer Software Copyright Act of 1980. *The Chicago Council on Science and Techno-*

logy. Retrieved March 11, 2023, from https://www.c-2st.org/the-computer-software-copyright-act-of-1980/

Selwyn, N. (2011). *Education and technology: key issues and debates*. London & New York: Continuum.

Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F., & Sancho-Gil, J. M. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, *45*(1), 1 – 6. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945

Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Cambridge, UK: Polity.

Stallman, R. (2007). Why Open Source misses the point of Free Software. *gnu.org*. Retrieved January 15, 2023, from https://www.gnu.org/philosophy/open-source-misses-the-point.html

Williams, S. (2002). *Free as in Freedom: Richard Stallman's Crusade for Free Software*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

Zoja, S. (2022). Così il controllo sulla didattica rafforza lo strapotere delle multinazionali. *Altreconomia*, *246*. Retrieved January 15, 2023, from https://altreconomia.it/la-scuola-italiana-al-mercato-dei-dati/

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power*. New York: PublicAffairs.

Family education in educational services: The use of images to establish generative communication

L'educazione familiare nei servizi educativi: L'utilizzo delle immagini per instaurare una comunicazione generativa

Farnaz Farahi Sarabi
Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche, Università degli Studi di Firenze, farnaz.farahisarabi@unifi.it
https://orcid.org/0000-0002-0473-4154

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Over the years, the concept of family has undergone significant transformations. Responsibility, the crisis of parental authority and the need for filial autonomy on the part of children, certainly represent the most important weaknesses of current family education. Family education and family pedagogy are two ways in which pedagogy can intervene in this field within educational services. To create a shared educational culture, it is important to create alliances between educational services and families. Through this contribution, a specific methodology will be proposed to meet the needs of families: family education through the use of photographs. It is a methodology that can be applied in a laboratory mode and that allows you to give meaning to your educational action.

Nel corso degli anni il concetto di famiglia ha subito notevoli trasformazioni. La responsabilità, la crisi dell'autorità genitoriale e la necessità di una autonomia filiale da parte dei figli, rappresentano sicuramente le fragilità più importanti dell'educazione familiare attuale. L'educazione familiare e la pedagogia della famiglia sono due modalità attraverso cui la pedagogia può intervenire in questo campo all'interno dei servizi educativi. Per creare una cultura educativa condivisa è importante creare un'alleanza tra servizi educativi e famiglie. Attraverso il presente contributo verrà proposta una specifica metodologia per venire incontro alle esigenze delle famiglie: un'educazione familiare attraverso l'utilizzo delle fotografie. Si tratta di una metodologia che può essere applicata in una modalità laboratoriale e che permette di dare significato al proprio agire educativo.

KEYWORDS
Families, Family Education, Educational Services, Photography
Famiglie, Educazione familiare, Servizi educativi, Fotografia

Citation: Farahi Sarabi, F. (2023). Family education in educational services: The use of images to establish generative communication. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 81-87. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_11

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_11

Received: October 10, 2022 • **Accepted**: March 15, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Nel corso degli anni il concetto di famiglia ha subito notevoli e importanti trasformazioni. Oggi possiamo descrivere la famiglia come il luogo che organizza le relazioni (Cigoli, 1997). La famiglia è, nel contesto occidentale e globalizzato, il luogo all'interno del quale il bambino ha le sue prime esperienze di relazione, è un gruppo piccolo e intimo in cui vengono acquisite le regole del comportamento interpersonale e che continuerà a servire al bambino da base sicura.

Ancora, la possiamo descrivere come una galassia di voci plurali e mobili, in continuo movimento.

La fotografia di famiglia che oggi abbiamo la possibilità di osservare nel mondo occidentale, è caratterizzata da una "morfogenesi" (Donati, 2011) e rimanda a un cambiamento radicale del rapporto interno e dei rapporti esterni tra famiglia e contesto sociale. Sono cambiate le modalità relazionali, sono cambiati i codici comunicativi tra i generi e tra le generazioni ed è cambiata anche la tipologia delle famiglie: coppie con o senza figli non legate da vincolo matrimoniale, step families, famiglie adottive, affidatarie, omogenitoriali, o con genitori separati o divorziati (Gigli, 2006).

Le varie trasformazioni portano con sé l'emersione di fragilità educative che si dispiegano all'interno dei nuovi e molteplici sistemi familiari. La responsabilità, la crisi dell'autorità genitoriale e la necessità di una autonomia filiale da parte dei figli, rappresentano sicuramente le fragilità più importanti dell'educazione familiare attuale (Pati, 2014; Gigli, 2021).

Ancor prima dell'avvento del Covid-19 le famiglie italiane, nella loro pluralità (Gigli, 2016), vivevano alcune evidenti criticità che oggi si sono accentuate: l'educazione ha rischiato di essere ancora di più considerata una "questione privata" invece che una questione sociale (Silva & Gigli, 2021).

Si tratta di porre l'accento su una responsabilità sociale che rimanda al «concepirsi all'origine dei propri comportamenti, ossia rispondere, per così dire, di sé e di tutto ciò in cui siamo direttamente implicati» (Bertolini, 1990, p. 141).

Ma come può la pedagogia intervenire per accrescere il livello di consapevolezza di queste dinamiche? L'educazione familiare e la pedagogia della famiglia sono due modalità attraverso cui la pedagogia può intervenire in questo campo. Da un lato l'educazione familiare permette una ricerca sulla comunicazione nella famiglia e sulla famiglia che attinge specificatamente dalle narrazioni che la famiglia crea attraverso il linguaggio (Boffo, 2012). La comunicazione familiare rappresenta perciò il volano per la costruzione dei modelli di formazione. In questo senso l'educazione familiare diviene il luogo dell'analisi delle tecniche e delle pratiche per l'esercizio di una genitorialità consapevole. Dall'altro lato la pedagogia della famiglia osserva e elabora le pratiche del quotidiano familiare per orientarle in un percorso di senso ed ha pertanto il compito di indicare il percorso di senso della formazione del soggetto.

Per parlare di educazione familiare è necessario riflettere sul fatto che l'attaccamento (Bowlby, 1999) non è altro che un particolare sistema di comunicazione. Per evitare la costruzione di legami instabili emotivamente è necessario che gli adulti si percepiscano come i responsabili dello sviluppo e della costruzione del nucleo familiare e siano consapevoli che il loro compito è quello di educare i figli attraverso la comunicazione alla comunicazione.

È allora più che mai utile un accompagnamento e supporto ai genitori volto a facilitare il transitare da una condizione di principiante (genitore pre-riflessivo, che cioè fa riferimento a saperi impliciti e inconsapevoli) ad una condizione di genitore competente (genitore riflessivo, che fa riferimento a saperi espliciti ed autentici) (Fabbri, 2009; Margiotta & Zambianchi, 2013; Zambianchi, 2012).

L'intervento della scuola e dei servizi educativi è più che mai urgente. In questo senso, la scuola potrebbe divenire luogo dell'apprendimento adulto, mentre i servizi educativi potrebbero divenire luoghi di educazione alla genitorialità. Come ricorda Cambi:

> È necessario costruire una cultura della genitorialità che è fatta di letture, di incontri, di centri di supporto, di occasioni di dialogo personale e che deve trovare spazio presso gli enti locali, presso le associazioni (sportive, culturali ecc. in cui siano presenti i minori), presso le scuole (che possono e devono farsi promotrici di questa cultura, in quanto anche lì il genitore entra in una situazione di dialogo con altre figure di formazione e apre il suo sentire/agire a un processo di comprensione e problematizzazione) (Cambi, 2006, p. 26).

Si tratta di impostare la relazione con le famiglie sulla base di continui processi di negoziazione, di cocostruzione degli obiettivi e di coinvolgimento (Premoli et al., 2012) per far sperimentare ai bambini ambienti educativi sufficientemente e adeguatamente protetti e liberi (Winnicott, 2019). In questo senso, prima di progettare interventi legati all'educazione familiare, è necessario prestare attenzione al ripensamento del rapporto tra educazione, famiglie e genitorialità. Una volta svolto questo compito, sarà possibile pensare alla metodologia pedagogica più opportuna per rinsaldare questo rapporto, che nel presente contributo si declina nell'utilizzo della fotografia.

2. Il ripensamento del rapporto fra educazione, famiglie e genitorialità

Una solida alleanza tra servizi educativi, scuola e famiglia, è un veicolo estremamente importante di potenziamento reciproco delle funzioni educative. Il rischio di non tener conto di questa alleanza è quello di lasciare il campo a relazioni tra genitori e educatori/insegnanti caratterizzate da distanza e da discontinuità di modelli educativi proposti ai giovani (Gigli, 2007b).

La pedagogia per le famiglie è una prospettiva di studio, ricerca e azione educativa che adotta il paradigma transazionale di matrice deweyana, leggendo le famiglie come comunità educative a base relazionale e la genitorialità come forma di apprendimento in età adulta e, quindi, come processo in costante trasformazione. È proprio in questa costante trasformazione che dovrebbero inserirsi interventi mirati a includere la "comunità famiglia" all'interno dei contesti educativi, senza dar luogo a scissioni tra l'educa-

zione che avviene all'interno dei servizi educativi e il lavoro educativo svolto all'interno del contesto familiare. Si tratta di una prospettiva alquanto complicata e non sempre pratica, se pensiamo, ad esempio, alle differenze religiose e culturali. Il lavoro da fare, in questi casi, è quello di tenere a mente la complessità all'interno delle due culture – di origine e di accoglienza – senza dar luogo a riduzionismi ma promuovendo l'intercultura: «è necessario che dirigenti, docenti, educatori imparino a pensare in modo interculturale, a considerare le culture come sistemi che aiutano a mettere in comunicazione le esperienze esistenziali coi saperi costituiti (non che creano ostacoli a ciò) e come sistemi metabolici che permettono e assicurano gli scambi fra i soggetti e fra i soggetti e la società, creando il minor numero di barriere possibile» (Giusti, 2014, p. 117).

Facendo riferimento ad un'ottica sistemica, sappiamo che parlare di cura e di formazione in campo educativo significa prendere in considerazione l'intero contesto di vita del soggetto (Bronfenbrenner, 1979). È dunque sempre più necessaria una reciproca alleanza educativa tra servizi educativi e famiglie, espressa come condizione sine qua non per superare le rispettive problematicità (Contini, 2012). In accordo con Mantovani è importante ribadire che «lo scambio con la famiglia, il sostegno ad essa per stabilire un rapporto di fiducia e dunque le basi per la collaborazione educativa sono da tempo non solo strumento essenziale della pedagogia dei servizi per l'infanzia e del lavoro educativo quotidiano, ma anche oggetto, finalità e come tali vanno ricostruiti e analizzati» (Mantovani, 2006, p. 71). È possibile intendere l'alleanza educativa sia come «uno spazio d'azione che sostiene la continuità educativa a fondamento della tensione teleologica dell'agire, sia un luogo di riflessione sul senso del lavoro educativo come pratica situata, condivisa e irriducibilmente intenzionale» (Romano, 2022, p. 188). La riflessione dovrebbe essere orientata a pensare a quali possano essere le condizioni, gli sguardi e i contesti per costruire una continuità orizzontale tra famiglie e servizi che parli di alleanze o corresponsabilità educative (Pati, 2008). Si tratta di favorire una corresponsabilita educativa tra genitori ed educatori fondamentale per la creazione di un'autentica comunita educante (Amadini et al., 2020).

Per far questo è necessario, prima di tutto, un orientamento pedagogico impegnato a confrontarsi con la complessità delle problematiche educative delle famiglie contemporanee e teso a rifiutare fermamente il paradigma devianza/normalità, accogliendo, invece, quello della differenza (Gigli, 2007b). Rifiutare il paradigma della devianza/normalità significa prendersi cura dell'aspetto interculturale (Silva, 2012) di quello relativo ai percorsi di genere (Loiodice et al., 2012) e delle situazioni di separazione-ricostituzione dello scenario familiare (Iori, 2006) dedicando un pensiero anche a questi aspetti quando si prospettano interventi dedicati alle famiglie. Uscire da questo paradigma e andare verso un modello funzionale significa tener conto delle istanze specifiche e delle peculiarità di ciascuna famiglia e occuparsi di valutazione in termini di funzionalità di un comportamento (Gigli, 2016).

Si tratta di promuovere un'educazione alla vita familiare che «si prefigura principalmente come educazione al cambiamento che non solo coinvolga il livello soggettivo, ma che includa anche l'acquisizione di capacità di co-trasformazione» (Gigli, 2007b, p. 14). È in questo senso che si può intendere l'educazione familiare come disciplina sulla soglia, che pone al centro del suo intervento il tema della coeducazione, in modo da evitare pericoli legati a derive funzionalistiche, deterministiche, iperprotettive o colpevolizzanti (Milani, 2018).

La premessa è che «nessuno educa nessuno da solo, per educare i loro figli i genitori hanno bisogno di essere dentro una comunità educante che si prende cura anche dei loro bisogni educativi» (Serbati & Milani, 2013, p. 83). È importante, inoltre, tenere a mente che ogni istituzione educativa è portatrice di una specifica cultura che influenza le pratiche pedagogiche, l'apprendimento dei bambini, oltre alle modalità di interazione tra insegnanti, bambini e famiglie (Tassan, 2020).

Per sostenere le famiglie nell'esercizio del ruolo genitoriale, possono essere adottate varie azioni educative con l'obiettivo, da un lato, di stimolare i soggetti sul piano informativo (sui temi riguardanti le problematiche specifiche che si trovano ad affrontare in un determinato momento storico) e di sostenere, dall'altro, la capacità dei genitori di comprendere e correggere gli errori, confrontandosi in una dimensione di gruppo (Gigli, 2007b).

Lo spazio ideale è quello laboratoriale: uno spazio che indica il modo stesso di stare nel problema, di leggerne la complessità, le dinamiche, di volerne gestire l'evoluzione. È proprio l'atteggiamento laboratoriale (problematico, sperimentale, di sviluppo regolato) che porta verso questo ruolo di genitorialità consapevole (Cambi, 2006).

3. Immagini che educano

Una delle metodologie che può essere adottata per rispondere a questi obiettivi, anche attraverso uno spazio laboratoriale, è quella dell'utilizzo delle immagini. Siamo portati a considerare l'immagine fotografica come ripetizione e ricostruzione della realtà, ma proprio mentre ripresenta una realtà già vista e conosciuta o sconosciuta, la fotografia suggerisce, per analogia, altri pensieri e altre immagini. L'osservazione di una fotografia può dunque essere un ottimo esercizio per stimolare e soddisfare la curiosità, la voglia di capire, la ricerca di un significato.

Riprendendo il pensiero di Barthes (2003) si può dire che la fotografia è un messaggio analogico analizzabile a livello delle connotazioni simboliche, per il quale non esiste una chiave di lettura unica e univoca con cui esso possa essere spiegato e interpretato. È un linguaggio che si differenzia da quello della comunicazione verbale, perché esprime le idee per analogia.

Nella letteratura italiana e internazionale è già emersa l'utilità pedagogica di utilizzare la fotografia come attivatore e mediatore di relazioni (Di Bari & Mariani 2018; Farahi, 2018; 2020; 2022; Martin, 1990; Nuti, 2011; Schurch, 2007).

L'immagine e la fotografia hanno infatti un valore comunicativo e rappresentativo fortissimo in quanto in grado di evocare e di parlare a ciascuno di noi nel

rispetto delle singole sensibilità e nella possibilità di veicolare connessioni e intrecci con altre immagini, altri passaggi, altri linguaggi (Malavasi & Zoccatelli, 2012). L'educazione e la formazione fanno un uso continuo ed esplicito delle metafore e

> il linguaggio metaforico opera una sorta di mutamento di cui è protagonista il soggetto che, nell'interpretare la realtà, si distacca dalle tradizionali modalità di pensare, va oltre i significati consolidati dall'uso linguistico ed introduce qualcosa in più che, pur essendo suggerito dalla lingua. non si esaurisce in essa ma apre dei possibili (Farnaz Farahi, 2020, p. 280).

Secondo la formulazione più accreditata in ambito fotografico, comunicare infatti vuol dire "fare comune", condividere con altri qualcosa che si possiede, in uno scambio virtuoso in cui qualcuno riceve qualcosa senza che il comunicante lo perda (Taddei, 1984).

Nel verbo comunicare sono, infatti, comprese le idee di partecipazione, condivisione e reciprocità. Il significato è l'aspetto centrale dell'atto comunicativo: un significato che non è dato una volta per tutte, non consiste in un dato di realtà, ma è un prodotto culturale che, in quanto tale, è soggetto a variazioni e mutamenti a seconda dei contesti.

Inoltre, il linguaggio della fotografia è un linguaggio che risiede nel non verbale. Per questo trattiene dentro di sé aspetti della realtà che intende evocare ed avendo un valore analogico svolge una funzione relazionale, che lo collega alle dimensioni dei bisogni dei desideri e delle emozioni.

Le immagini fotografiche prodotte all'interno dei contesti educativi assumono funzioni comunicative importanti: informano, descrivono, emozionano, attribuiscono valori e significati al lavoro quotidiano che viene svolto nel contesto. La comunicazione attraverso la fotografia è data dalla forza e dall'unicità che in uno scatto concentra un'idea ed un'interpretazione di una situazione. Date queste premesse, l'utilizzo del dispositivo fotografico può rappresentare uno strumento estremamente funzionale per la gran parte delle attività svolte nei contesti educativi e formativi.

Possiamo definire la relazione con i genitori come un primo e fondamentale ambito di applicazione del dispositivo fotografico proprio per la complessità e la delicatezza che caratterizza questo momento conoscitivo. All'interno dei contesti educativi, infatti, le fotografie possono essere usate in sede di primo colloquio al fine di costruire un dialogo che può avviarsi proprio grazie ad alcune foto selezionate e portate dai genitori. In questo modo sarà la narrazione scaturita dalle immagini a descrivere le rappresentazioni e la storia del bambino e le sue relazioni con i genitori. Successivamente, le fotografie potranno anche essere utilizzate per organizzare gli incontri con i genitori nel corso dell'anno, in modo da favorire la partecipazione attiva degli stessi al servizio e da produrre una cultura condivisa (Cecotti, 2015; 2016) oppure come veri e propri momenti formativi volti all'educazione familiare. Si tratta di formulare la risposta alla domanda «che cosa abbiamo fatto e facciamo per prenderci cura dell'educazione dei bambini?». È una domanda difficile, che merita uno spazio e un tempo per essere formulata e per pensare alle risposte. Le risposte dovrebbero essere guidate dalla riflessione del valore, dal punto di vista educativo, di accadimenti che avvengono in famiglia e all'interno dei servizi. La mediazione attraverso il linguaggio della fotografia permette proprio di creare una riflessione sul valore delle esperienze educative.

4. Un esempio di utilizzo delle immagini per l'educazione familiare

Si riporta di seguito un esempio di come il mezzo fotografico può essere utilizzato ai fini del coinvolgimento delle famiglie all'interno dei servizi educativi. Si precisa che si tratta per l'appunto di un esempio tratto dalle esperienze professionali di chi scrive, che ha necessità di essere declinato in base alle specificità del servizio educativo e delle esigenze delle famiglie.

4.1 Cornice progettuale: premesse e finalità

La proposta a cui si fa riferimento è quella di organizzare, all'interno dei servizi educativi, specifici laboratori mirati a favorire lo sviluppo di un'alleanza tra famiglie e servizi che faccia leva sul coinvolgimento delle famiglie. Si possono ipotizzare occasioni di incontro in tutti i contesti educativi, già a partire dalla scuola dell'infanzia.

4.2 Metodo

Si ritiene che il gruppo sia un dispositivo fondamentale nel lavoro poiché consente, tramite i processi di risonanza reciproci e la moltiplicazione dei significati attivati nel campo gruppale del gruppo di sostenere l'elaborazione individuale e di creare al contempo nuovi significati condivisi che possano incidere e modificare le pratiche educative adottate. La proposta è quella di coinvolgere all'interno del progetto il gruppo delle famiglie e quello degli educatori. Si possono ipotizzare laboratori dedicati a ciascun gruppo, per poi prevedere alcune sessioni congiunte tra famiglie e educatori. È possibile ipotizzare la realizzazione di due laboratori destinati a ciascun gruppo ed un laboratorio congiunto tra famiglie e educatori.

4.3 Strumenti

La fotografia si configura come uno strumento che può consentire di rappresentare le difficoltà e le risorse dei tre stakeholder dell'intervento: le famiglie e gli educatori.

Per quanto riguarda il gruppo dei genitori e degli educatori, si possono allora immaginare sessioni formative in cui alcune fotografie proposte dal formatore vengono utilizzate per rappresentare difficoltà, momenti di cambiamento e risorse che afferiscono al proprio ruolo genitoriale o educativo (*Figura 1*).



Figura 1. Laboratorio rivolto ai genitori del Servizio educativo Arcobaleno di Certaldo (zona Empoli Valdese)

Un ulteriore metodo è quello di proporre un set di fotografie e chiedere ai genitori di scegliere quali tra queste rappresentino meglio la loro genitorialità. Le narrazioni dei genitori, mediate dalla fotografia, permetteranno di far emergere contenuti che difficilmente sarebbero emersi solo dalla comunicazione verbale o attraverso la compilazione di schede e documenti. Si possono altresì utilizzare le immagini come stimolo per rappresentare la percezione da parte dei genitori del servizio educativo in cui sono immersi i figli. In questi casi è possibile utilizzare un set di immagini predefinito.

Per gli educatori gli stimoli potranno essere dedicati alle difficoltà incontrate nella relazione con le famiglie e alle possibili soluzioni per migliorare l'alleanza.

A questo primo livello formativo, si possono affiancare interventi dedicati ad un livello intergruppo: momenti formativi dedicati congiuntamente alle famiglie e agli educatori del servizio. La costruzione di buone relazioni tra servizi educativi e famiglie risponde, infatti, a un bisogno reciproco e condiviso, che riguarda e interessa entrambi i contesti che si prendono cura dell'educazione dei più piccoli.

Rispetto a questo, è innanzitutto necessario aumentare la consapevolezza del gruppo educativo sulle trasformazioni della famiglia nel corso dei decenni. In questi momenti formativi si potrebbe facilitare il confronto sulle rispettive azioni pedagogiche e utilizzare la fotografia come strumento per consentire la creazione di una cultura pedagogica condivisa.

Il processo su cui far leva potrebbe essere quello della documentazione.

In particolare, la documentazione può, rappresentare uno strumento per comunicare e valorizzare il proprio lavoro. La documentazione è a tutti gli effetti un'occasione per mostrare e dare visibilità al proprio lavoro quotidiano e renderlo visibile anche all'esterno (Faggion, 2017). Le fotografie, in questo senso, rispondono perfettamente all'obiettivo della documentazione poiché permettono di mostrare e ricordare: esse sono ricordate più facilmente delle immagini in movimento perché rappresentano un preciso lasso di tempo anziché un flusso. Ogni immagine fotografica è un momento privilegiato, che è stato trasformato in un oggetto che è possibile ricordare e rivedere (Sontag, 1978). Oltre a questo, imparare a fotografare in questo contesto non significa acquisire un'abilità tecnica, ma abituare la mente a vedere e osservare il contesto educativo (Cipollini, 2007).

In questo senso, le famiglie potrebbero "documentare" e condividere immagini relative al proprio agire educativo nel contesto familiare, mentre il servizio potrebbe condividere con le famiglie la documentazione avvenuta grazie alle fotografie. Nelle *Figure 2* e *3* è possibile vedere due esempi di documentazione di alcune attività svolte all'interno dei servizi educativi.



Figura 2. Un esempio di documentazione delle attività educative della Scuola dell'infanzia comunale Innocenti di Firenze



Figura 3. Un esempio di documentazione: laboratorio giocare con l'arte e con il digitale , rivolto ai bambini della Scuola dell'infanzia comunale Innocenti di Firenze

4.4 Ruolo del formatore

Il ruolo del formatore è innanzitutto quello di facilitare l'emersione di vissuti e significati che sottostanno all'agire pedagogico, per poter favorire uno scambio all'interno del gruppo di appartenenza e tra i due gruppi. Proprio per la delicatezza del suo compito, è preferibile che il formatore sia esterno al contesto e sia chiamato a intervenire come consulente esterno. Non basta però la semplice visione delle fotografie: il formatore deve riuscire, attraverso la facilitazione del processo di gruppo, a far incontrare gli sguardi reciproci dando luogo a una attribuzione di senso condivisa tra educatori e famiglie.

La condivisione degli sguardi reciproci potrebbe consentire, da un lato di migliorare il cosiddetto *parent involvement* (Bove, 2007) e dall'altro, di andare incontro alla costruzione di una vera e propria comunità educante.

4.5 Verifica

A distanza di alcuni mesi può essere utile proporre un'ulteriore sessione laboratoriale congiunta di follow up, in cui poter evidenziare i cambiamenti avvenuti all'interno del contesto educativo e i processi avvenuti all'interno della comunità educante.

4.6 Risultati

I risultati attesi sono relativi al consolidamento di un'alleanza tra servizi e contesto familiare. Il formatore che progetta un intervento formativo su queste basi "mira alla co-creazione di comunità, cioè di realtà eticamente connotate sul piano della condivisione di valori e di idee, di pensiero e di promozione umana" (Castaldi, 2022, p. 36).

5. Conclusioni

L'utilizzo della fotografia nei contesti educativi per educare alla genitorialità si va così a delineare come un vero e proprio processo di cambiamento ed *empowerment* che pone le sue basi nel concetto che tutte le persone, possono essere portatrici di competenze, forze e capacità per fronteggiare le difficoltà (Gigli, 2007a). Integrare, attraverso un'ottica sistemica, le famiglie all'interno dei servizi educativi permette di far sì che tutti gli attori del contesto educativo siano impegnati in un processo continuo di miglioramento, caratterizzato da confronto e condivisione, che andrà inevitabilmente ad influenzare la qualità del servizio offerto ai bambini.

I servizi educativi hanno oggi il compito di promuovere una cultura pedagogica della negoziazione e del dialogo tra genitori e insegnanti che possa rappresentare un importante modello educativo indiretto per i bambini (Bove, 2020).

L'utilizzo della fotografia come metodologia per l'educazione familiare e genitoriale consente di lavorare congiuntamente con educatori e genitori andando alla radice dell'esperienza educativa, operando sulle coordinate che ne orientano l'organizzazione e l'interpretazione e che la connotano come realtà dotata di significato. La documentazione pedagogica attraverso le immagini diviene così una vera e propria pratica di cura generativa e uno stimolo alla partecipazione di bambini, famiglie e educatori. Le immagini e il racconto contribuiscono in maniera potente all'operazione di ricostruzione dell'agire pedagogico perché permettono di creare sintesi significative e creative dell'esperienza e di rendere visibili, riconoscibili e apprezzabili le dinamiche di sviluppo, di scoperta e apprendimento che si dispiegano nella comunità educante.

Si tratta di lavorare per tenere unito il collante che unisce famiglie e servizi educativi al fine di ricostruire e restituire ad adulti e bambini il senso del loro fare. Le immagini consentono di avviare una riflessione profonda rispetto alle azioni e ai percorsi effettuati e di conseguenza consentono di evidenziarne l'efficacia e le eventuali proposte di miglioramento (Ceccotti, 2019).

Il presupposto e l'obbiettivo che deve guidare questa tipologia di intervento pedagogico è quello di instaurare una comunicazione generativa, una comunicazione che consenta di generare identità, scambi, relazioni sociali, atti condivisi (Anichini et al., 2012) e che possa contribuire a creare e sostenere una cultura educativa condivisa, in cui tutte le persone che fanno parte dell'educazione dei più piccoli possano sentirsi protagonisti attivi (Bobbio, 2011; Moro, 2006).

Riferimenti bibliografici

Amadini, M., Premoli, S., & Todeschini, A. (2020). Promuovere corresponsabilità: Servizi educativi-famiglia. In S. Premoli & F. L. Zaninelli (Eds.), *Infanzie e sevizi educativi a Milano: Percorsi di ricerca intervento con bambine, bambini e adulti per innovare il sistema 0 – 6 comunale* (pp. 67 – 77). Milano: Progedit. Retrieved December 30, 2022, from: http://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/-view/21/Infanzie%20e%20servizi%20educativi%20a%20Milano

Anichini, A., Boffo, V., Mariani, A., Cambi, F. & Toschi, L. (2012). *La comunicazione formativa: Strutture, percorsi, frontiere*. Milano: Apogeo.

Barthes, R. (2003). *La camera chiara: Nota sulla fotografia*. Torino: Einaudi.

Bertolini, P. (1990). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

Bobbio, A. (2011). *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*. Roma: Carocci.

Boffo, V. (2012). Nella famiglia. In F. Cambi, & L. Toschi (Eds.), *Comunicazione Formativa: Percorsi riflessivi ed ambiti di ricerca* (pp. 89 – 114). Milano: Apogeo.

Bove, C. (2007). Parent Involvement. In R. S. New, & M. Cochran (Eds), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia,* (pp. 1141 – 1145). Westport and London: The Countries, Praeger.

Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio: Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi Interculturali*. Milano: FrancoAngeli.

Bowlby, J. (1999). Attaccamento e perdita (Vol. 1). Bollati Boringhieri.

Cambi, F. (2006). La famiglia che forma: un modello possibile?. *Rivista di educazione Familiare*, *1*(1), 23 – 29. https://doi.org/10.13128/RIEF-3025

Castaldi, M. C. (2022). Verso un'alleanza educativa globale: dal "villaggio dell'educazione" alla rete territoriale integrata contro la povertà educativa. *Formazione & insegnamento*, *20*(1, tome I), 33 – 38. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_04

Cecotti, M. (2015). La fotografia nei contesti educativi. *Bambini*, *2015*(1), 39 – 43.

Cecotti, M. (2016). *Fotoeducando: la fotografia nei contesti educativi*. Parma: Junior.

Cecotti, M. (2019). Documentazione come attribuzione di senso. *Zeroseiup Magazine*, *4*, 14 – 15.

Cigoli, V. (1997). *Intrecci familiari: Realtà interiore e scenario relazionale*. Milano: Raffaello Cortina.

Cipollini, M. (2007). Fotografare per documentare al nido. In L. Chicco (Eds.), *Progettare il fare al nido: un processo di cambiamento continuo* (pp. 115 – 121). Bergamo: Junior.

Contini, M. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.

Di Bari, C., & Mariani, A. (2018). *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*. Roma: Anicia.

Donati, P. (2011). *Manuale di sociologia della famiglia*. Roma-Bari: Laterza.

Fabbri, L. (2009). Il genitore riflessivo: La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *3*(1), 45 – 55. https://doi.org/-10.13128/RIEF-3072

Faggion, S. (2017). Documentare al nido attraverso la fotografia. *Bambini*, *1*, 65 – 69.

Farahi, F. (2018). Formarsi con le immagini: la comunicazione e l'espressione di se attraverso l'utilizzo delle fotografie. In C. Di Bari C., & A. Mariani (Eds.), *Media Education zerosei- Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creativita*. Roma: Anicia.

Farahi, F. (2020). Formazione e narrazione: l'utilizzo del linguaggio metaforico nella costruzione dell'esperienza. *Formazione & insegnamento*, *18*(3), 277 – 285. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-03-20_21

Farahi, F. (2022). La fotografia come strumento di lavoro nelle relazioni pedagogiche. In R. Musacchi (Ed.), *Fotografie in psicoterapia: Ambiti e applicazioni della fototerapia psicocorporea*. Milano: FrancoAngeli.

Gigli, A. (2007a). *Famiglie mutanti: pedagogia e famiglia nella società globalizzata*. Pisa: ETS.

Gigli, A. (2007b). Quale pedagogia per le famiglie contemporanee?. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *2007*(2), 7 – 17. https://doi.org/10.13128/RIEF-3057

Gigli, A. (2016). *Famiglie evolute: capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie*. Bergamo: Junior.

Gigli, A. (2021). *L'alleanza con le famiglie: Una potente risorsa educativa*. Bergamo: Junior.

Giusti, M. (2014). Discipline in dialogo alla "Terza Giornata Interculturale Bicocca": sguardi incrociati su ricerche pedagogiche e linguistiche. *Encyclopaideia*, *18*(38), 113 – 120. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4472

Iori ,V. (2006). *Separazioni e nuove famiglie: l'educazione dei figli*. Milano: Raffaello Cortina.

Loiodice, I., Plas, P., & Rajadell, N. (Eds.) (2012). *Percorsi di genere: Società, cultura, formazione*. Pisa: ETS.

Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.

Mantovani, S. (2006). Educazione familiare e servizi per l'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *1*(2), 71 – 80. https://doi.org/10.13128/RIEF-3051

Margiotta, U. & Zambianchi, E. (2013). L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità. *Formazione & Insegnamento*, XI(1), 15-23. Retrieved December 30, 2022, from https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/616

Martin, M. (1990). *Semiologia dell'immagine e pedagogia: Itinerari di ricerca educativa*. Roma: Armando.

Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie: Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

Moro, A. C. (2006). *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.

Nuti, G. (2011). *Le briciole di Pollicino: Fotografia e didattica tra scuola ed extrascuola*. Milano: FrancoAngeli.

Pati, L. (2008). *Educare i bambini all'autonomia: Tra famiglia e scuola*. Brescia: La Scuola.

Pati, L. (2014). *Pedagogia della famiglia*, Brescia: La Scuola.

Premoli, S., Confalonieri, M., & Volpi, M. (2012). In terra straniera serve tempo: Entrare come educatrici a casa di bambini e genitori vulnerabili. *Animazione sociale*, *43*, 91 – 101.

Romano, M. (2022). Costruire alleanze educative: note di una Ricerca Azione Partecipativa con insegnanti ed educatori. *Pedagogia oggi*, *20*(2), 185 – 188. https://doi.org/-10.7346/PO-022022-23

Serbati, S., & Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini: Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.

Silva, C. (2012). Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli). *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *7*(1), 39 – 48. https://doi.org/-10.13128/RIEF-12004

Silva, C., & Gigli, A. (2021). Il "virus rivelatore": Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari, *Rivista Italiana di Educazione familiare*, *18*(1), 5 – 17. https://doi.org/10.36253/rief-11322

Schurch, D. (Ed.) (2007). *Psicodidattica della fotografia nel bambino dai 3 ai 7 anni: L'altro sguardo sull'ambiente di vita*. Milano: FrancoAngeli.

Sontag, S. (1978). *Sulla fotografia*. Torino: Einaudi.

Taddei, N. (1984). *Lettura strutturale della fotografia*. Roma: EDAV.

Tassan, M. (2020). *Antropologia per insegnare: Diversità culturale e processi educativi*. Bologna: Zanichelli.

Winnicott, D. (2019). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

Zambianchi, E. (2012). Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi. *Formazione & insegnamento*, *10*(3), 79 – 94. https://doi.org/10.7346/-fei-X-03-12_07

Elaboration of thoughts whilst translating text-based signs with graphic symbols: A study on reflection competences of pedagogical professionals in primary education sector

Elaborazione di pensiero mentre si trasformando segni testuali con simboli grafici: Uno studio sulle competenze di riflessione dei professionisti della pedagogia nel settore della formazione primaria

Susanne Schumacher
Free University of Bozen-Bolzano – susanne.schumacher@unibz.it
https://orcid.org/0000-0002-8943-9292

Ulrike Stadler-Altmann
Free University of Bozen-Bolzano – ulrike.stadleraltmann@unibz.it
https://orcid.org/0000-0002-3583-8562

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In the context of teacher education, there should be various opportunities for pre or in-service teachers to expand their reflective competence as part of their pedagogical professionalism. The professionalisation of teachers for the primary education sector (Schumacher et al., 2020; Stadler-Altmann, 2018) is a central task in the higher education didactic learning environment of the EduSpace Lernwerkstatt [learning workshop] for both the Master's programme in Educational Science and for the sustainable exchange with pedagogical practice, e. g. through corresponding workshops. This contribution focuses on reflexively gained insights from teachers on the design and application of AAC according to the INbook model (Knoblauch, 2017). The data basis is the interviews with primary school teachers conducted after a series of workshops in the EduSpace Lernwerkstatt. The secondary analysis of the interview data is based on the competence categories of Baumert and Kunter (2006), the theory-based reflection definition of Wyss (2013, p. 5) and the multi-perspective reflection tool developed by Keller-Schneider (2020). Finally, it is proposed to mirror the development of professional knowledge with reflection competences for the teaching profession

All'interno della formazione degli insegnanti, ci dovrebbero essere varie opportunità per gli insegnanti in servizio o in fase di apprendimento per approfondire la loro competenza riflessiva come parte della loro professionalità pedagogica. La professionalizzazione degli insegnanti per il settore primario (Schumacher et al., 2020; Stadler-Altmann, 2018) è un compito centrale nell'ambiente di apprendimento didattico dell'istruzione superiore dell'EduSpace Lernwerkstatt [laboratorio di apprendimento], sia nel programma del Master in Scienze dell'Educazione che nello scambio sostenibile con la pratica pedagogica, ad esempio attraverso workshop corrispondenti. Il nostro contributo si concentra sulle intuizioni riflessivamente acquisite dagli insegnanti sulla progettazione e l'applicazione di AAC secondo il modello INbook (Knoblauch, 2017). La base dei dati è costituita dalle interviste con gli insegnanti della scuola primaria condotte dopo una serie di workshop nell'EduSpace Lernwerkstatt [laboratorio di apprendimento]. L'analisi secondaria dei dati delle interviste si basa sulle categorie di competenza di Baumert e Kunter (2006), sulla definizione di riflessione basata sulla teoria di Wyss (2013, p. 5) e sullo strumento di riflessione multiprospettica sviluppato da Keller-Schneider (2020). Infine, si propone di rispecchiare lo sviluppo delle conoscenze professionali con le competenze di riflessione per la professione di insegnante.

KEYWORDS
Multi-perspective reflection, professionalization of teachers, multi-modal representation, secondary analysis
Riflessione multiprospettica, professionalizzazione degli insegnanti, rappresentazione multimodale, analisi secondaria

Authorship: Section 1 (U. Stadler-Altmann), Section 2 (U. Stadler-Altmann), Section 3 (S. Schumacher), Section 4 (S. Schumacher), Section 5 (U. Stadler-Altmann).

Citation: Schumacher, S., & Stadler-Altmann, U. (2023). Elaboration of thoughts whilst translating text-based signs with graphic symbols: A study on reflection competences of pedagogical professionals in primary education sector. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 88-96. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_12

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_12

Received: November 20, 2022 • **Accepted**: March 28, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

The Master's programme for the primary sector is designed to lead to a professional qualification for pedagogical work in kindergarten or primary school in five years. The curriculum of the academic training provides for several feedback loops in the close interlocking of university teaching and internships during the Master's programme, in which academics as well as internship coordinators and students jointly reflect on their experiences and thus see themselves as researching learners. The transfer of scientific findings is achieved through the opening of specialist conferences for interested parties from pedagogical fields of work, especially through the close cooperation of the EduSpace Learning Workshop with the educational board and the school and kindergarten districts (Schumacher et al., 2020). The location of the EduSpace Learning Workshop and the materials offered there serve not only as a physical learning environment for conveying practical professional factual knowledge (see Stadler-Altmann, 2019) or for practicing procedural application knowledge (Schumacher et al., 2019), moreover, they also serve as a social place for theory-guided elaboration of thoughts of hands-on experiences of all actors.

2. Impulses from the EduSpace Lernwerkstatt

Following ancient Greek philosophy Dewey already emphasises, »language is a necessary precondition and tool of thinking« (190, p. 170). Appropriate accommodations, requiring great professionalism, aim to ensure the access to a joyful reading for all, as Caldin et al. (2009) states. Looking together at picture books is a first step towards the development of reading skills as well as learning to write. The professional accompaniment of picture book looking therefore requires not only linguistic expertise but also knowledge of psychological development from the teachers. Additionally, to support the process of language acquisition, teachers must have knowledge of the constitution of gender and the associated identity formation of children, as well as diagnostic expertise for language assessment and didactic-methodological skills.

In general, the principle applies that for understanding and grasping the meaning of purely linguistic as well as visual signs, a two-dimensional graphic sign becomes a symbol through the attribution of a certain meaning. Interpersonal communication will only be possible when the link is permanently established. The particular challenge for teachers in the multimodal expansion of an already formulated picture book text, as well as for children when looking at picture books, is to learn a visual sign in addition to the respective written-language concept (Hallbauer & Kitzinger, 2016, p. 1). Within this context, a successful mental model construction transcends the options and action in a known demand situation, since it must involve both a visual conception without real visualization, and eventuating in an expansion of the ability to communicate. Pre-school children are already capable of achieving these outcomes (Nieding & Ohler, 2008).

2.1 Impulses on a media didactic level: working with symbols

Augmentative and Alternative Communication (AAC) uses technical aids to reduce communication and language barriers. One well-known way to make literature accessible to all children is to design (picture) books that completely underlay the text with symbols, so-called IN-books. A number of relevant studies have demonstrated the positive effects on children's attention and language comprehension of using symbols when reading these books (Binger & Light, 2007; Cafiero, 2005; Costantino, 2011; Sistema Nazionale per le Linee Guide [SNLG-ISS], 2015; Mirenda, 2014; Raimondi, 2010; Romski et al., 2015).

Interventions in early childhood education focuses on tangible experiences of meaning and activities within interaction with familiar objects and daily routines. Technical as well as non-technical communication aids can be used in joint design with central caregivers and enable experiences of meaning and action. In addition, the overall situation must be taken into account when using the IN-books. During the reading aloud, the rhythm of the reading is kept and at the same time the finger is pointed to the lower part of the framed symbol. Sometimes it is helpful for a child to experience the rhythm of reading better by guiding their hand to correspond with the part of the text they are decoding. In order to promote a communication initiated by the child or to vary the way the conversation is conducted, the caregivers can change over time or different reading settings can be chosen (Wilken, 2002, p. 75, 81).

3. Levels and forms of reflection

Reflection is counted among the basic concepts of the human self-relationship and, in summary, aims not only at the substantiation of experiential knowledge, but to a certain extent at the human being-in-the-world (Zimmer, 2004, p. 6 – 7). A prerequisite for the reflection process is that permeates experience is a self-understanding in relation to another self or an object (Fichte, 1997, p. 34). The inclusion of an object within reflection, in turn changes knowledge about it. Concurrently, the object changes for the thinking I by means of elaborated thoughts. Reflexivity holds moments of distance, uncertainty, openness and fundamental questionableness that can only be manifested in reflective actions, which is a precursor to overcoming them linguistically (Plessner, 1981).

3.1 Significance of reflection in teacher education

According to Wyss (2013) a reflection process following predefined criteria, is a so-called closed reflection. In turn, situationally chosen criteria according to one's own experiences and interests, is called open reflection. Furthermore, two basic types of reflection can be distinguished. The mental in-situ activities take place during a teaching-learning situation. In contrast, the mental post-activities refer to completed actions.

Processes that refer to interactions with persons

from the daily professional environment are assigned to the micro-level. Reflection processes on the meso level include perspectives that are involved indirectly in processes on the micro level, such as colleagues, the head teacher, guardians or external experts. Persons acting on the macro level are not involved actively in reflection processes on the macro level, e.g., the educational policy level. Rather, they experience the results of the reflection processes carried out by representatives of public authorities. Reflection in the teaching profession not only has an influence on one's own professional development but is at the same time at the system level the basis for teaching development and thus an important component of professional teacher work in the context of school development.

Since forms, levels and dimensions can be combined with each other as freely as possible, the data evaluation in this study is carried out regarding the competence categories according to Baumert and Kunter (2006).

3.2 Aspects of reflection-in-the-action

The importance of reflection-in-the-action can be illustrated by the chosen example of a teacher-training course on IN-books, which must be justified both in terms of communication theory and in terms of perspective for use in educational practice. Bimodal, non-linguistic forms of representation based on graphic signs represent an artificial form of communication. Both in the mere reproduction of experienced perception and in the consideration of the appropriateness of symbolic expression lies an independent achievement of consciousness. Consequently, in a communication situation, the interaction partners have to weigh up what they express, when and how appropriately. This challenge becomes apparent whilst translation of individual words into symbols. The programme Symwriter offers several symbols for each word. Abstract words, such as "love" or "fantasy", are more difficult to translate into graphic symbols, as are articles and prepositions (see *Figure 1*).

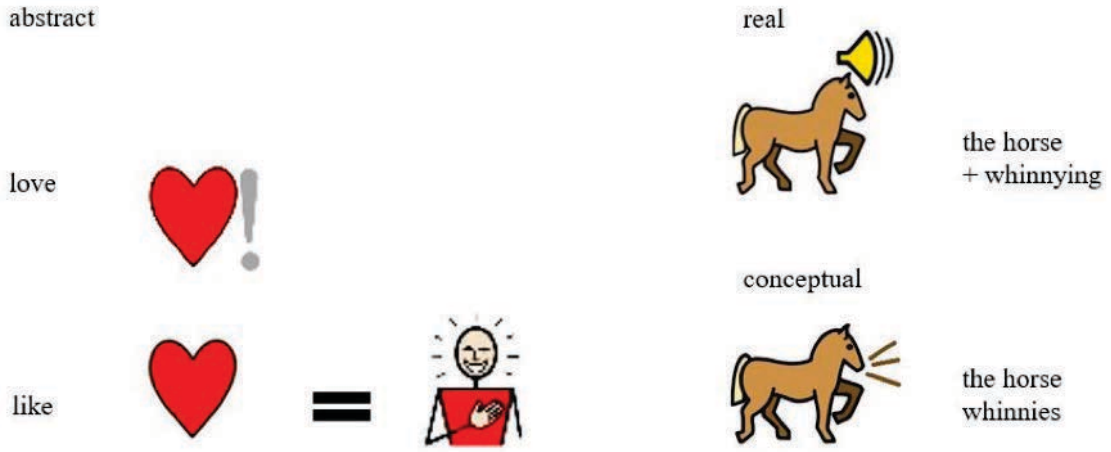


Figure 1. Linking text-based characters with graphic characters

For the pedagogical situation, this communication-theoretical prerequisite must be reinterpreted. Hence, the teachers' performance consists in a reduction of complexity for an adapted communication:

(1) Searching, finding and discarding signs and meanings.
(2) Analysing facilitating and inhibiting conditions in production.
(3) Identifying advantages/obstacles for everyday pedagogical work.

Watching IN-books, the children as communication partners are expected to focus in terms of:

(1) Searching, finding and discarding signs and meanings.
(2) Increased/decreased attention span when listening.
(3) Increased/decreased activity with regard to autonomous reading.
(4) Increased/decreased activity with regard to peer interactivity.

The research project presented here inspects the educators' thoughts about their communication with children stimulated by transferring picture books or rather children's books into books with symbols.

4. Methodology

Semi-structured interviews are used for criteria-guided reflection on the action, i.e. after the actual activity, as these are particularly suitable for collecting data when, on the one hand, everyday and scientific knowledge is to be reconstructed and a high degree of openness is to be guaranteed. On the other hand, the method is suitable for structuring the data collection process through the topics introduced by the interviewer (Niebert & Gropengießer, 2014, p. 121). The structure of the guide follows the temporal structure

of the overall project (see *Figure 2*). It contains technical language phrases that are paraphrased in everyday language. The aim of the interview is to reconstruct the teachers' professional perceptions, but also their social-systemic impressions. In addition, observations of the reading situation when using the IN-books will be carried out.

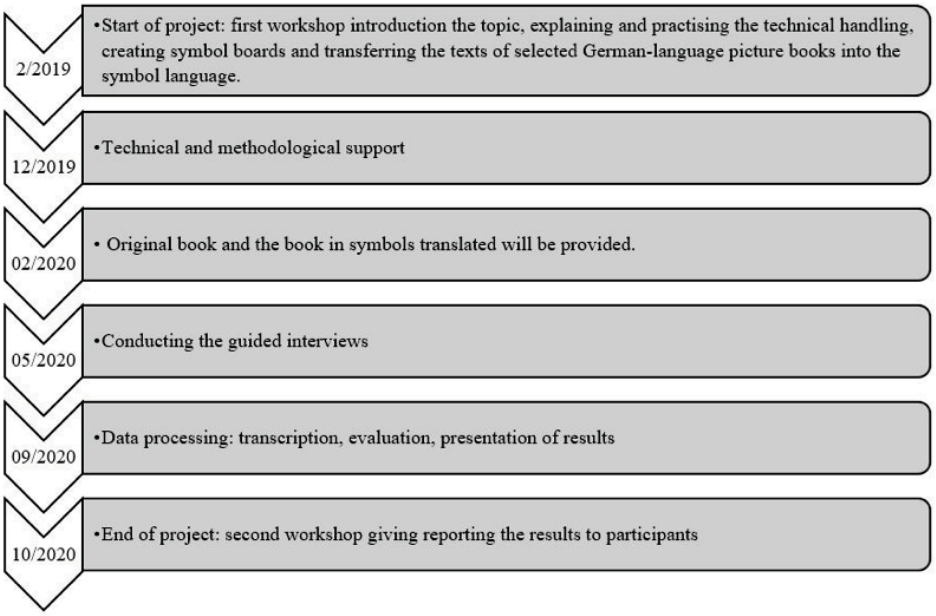


Figure 2 . Timeline of the overall project

4.1 Semi-structured interview

The IN-books production process is in the focus of the interviews and thus, the experiences of the teacher are of main interest. Spontaneous questions to clarify what was said or other impulses are welcome to improve the external understanding of the statements as well as the situations outlined. To collect information, the interviews are recorded. Consent was obtained in advance from all interviewees. The following guiding questions were used to initiate a closed reflection.

Key questions	Reflection
1. How did you find out about the IN-Book project?	Description of situation
2. Which steps were necessary for the translation of the text into symbols?	Description of situation Reflection on the action
3. What was the major challenge/highlight?	Subject didactic, subject competences, pedagogical knowledge
4. What experiences have you had with your IN-book in your everyday work?	Options for action, pedagogical knowledge, pedagogical-psychological knowledge
5. What other projects can you imagine/would you like to see?	Options for action

Table 1. Interview questions in relation to forms, levels and dimensions of reflection

In the course of transcription, personal information is coded and can no longer be assigned to the natural person.

4.2 Sample

Access to the field of science was made through existing contacts in the EduSpace learning workshop and the interested teachers had to actively register for a training event on the topic of IN-books: children's books and symbols. At the same time, they also agreed to participate in the research project. A total of 14 teachers from different kindergartens of one district registered.

4.3 Content analysis

A basic level of transcription is chosen in the first step. The comments and explanations in the transcripts are based on Selting et al. (2009). The main objective of the structured summary according to Mayring (2000) is to derive a system of categories from existing scientific knowledge and to assign the statements accordingly. Thus, methodologically validated characteristics from Baumert and Kunter (2006), Keller-Schneider (2020), Wyss (2013) as well as Wyss and Mahler (2021) were assigned in the second step.

Levels of reflection and dimensions of professional teacher knowledge according to Wyss (2013) and Wyss and Mahler (2021)	Reflection tool for analysing everyday learning situations according to Keller-Schneider (2020)	Competence categories for teachers according to Baumert and Kunter (2006)	Anchor example[1]
Social context, curricular knowledge. Open reflection in the action at macro level			«Then I told you that different people also speak different languages. But through the symbols everyone can understand because they are the same for everyone»
Closed Reflection on the action at micro level	Situation description of a concrete situation with subsequent analysis based on guiding questions		
Professional knowledge about a scientific discipline. Closed reflection-on-action at macro level	What do you know about this?	Domain-specific expertise + practical access to this knowledge	«and certain symbols are very similar to AAC»
Subject-specific pedagogical knowledge, e.g. on the chronological sequence of the treatment of the sub-topics or the appropriate presentation of the contents. Closed reflection-on-action at the macro level	• What do you know from a subject didactic perspective? • What barriers and difficulties does the subject pose? • What prior knowledge might the students have? • How can this be activated and modified?	Subject didactic-methodical Target group-specific selection of tasks / formulation of work assignments, with particular diagnostic potential	«I have chosen the symbol that I think is most appropriate or that I think children will remember best»
Pedagogical knowledge: Rules for the smooth running of lessons, dealing with children with educational difficulties or the importance of the parental home in explaining and influencing pupil's behaviour. Closed/open reflection on and in the action at meso and micro level	• What do you know from a subject-independent and interdisciplinary perspective? • What pedagogical, psychological and general didactic knowledge do you have?	Pedagogical-psychological knowledge Leadership and orchestration of learning processes, knowledge of development and learning, diagnostics and performance assessment as well as professional behaviour in the context of school and school environment	«With the word many, there are several symbols and a kindergarten teacher has chosen a different symbol and then that tends to irritate children learning to read»
Closed/open reflection on/ in the action at micro level	Self-regulation, readiness • What do you feel • What makes you happy, angry, stressed? • What would you like to do to achieve this? • How much commitment do you from yourself? • How can you tell that it is worth it? • What needs to show up, to make you stick with it?	Affective-motivational level Control beliefs and self-efficacy expectations, Intrinsic motivational orientation: teacher enthusiasm, Self-regulation: commitment and distancing ability	«We got the call for courses and because I'm very interested in books and language, I said I like it»
Closed/open reflection on/ in the action at micro level	Beliefs • How do students learn? • What do they need? • What can a teacher contribute? • What is good teaching? • What works?	Researching and reflexive habitus Questioning one's own actions or role while augmenting the picture book or in interaction with the children or colleagues. Critical differentiation of one's own statements.	«We got the call for courses and because I'm very interested in books and language, I said I like it»
Integration of findings into future action designs Closed/open reflection on the action at micro level		Derive options for action and development opportunities	«Books, is not always something that [...] many children are not looking for at all. And that just came to me spontaneously, I could try that again»

Table 2. Competence categories for teachers based on Baumert and Kunter (2006) extended by reflection forms, levels and dimensions of professional teacher knowledge according to Wyss (2013) and based on Wyss and Mahler (2021) as well as by the reflection

1 The selected anchor quotations have been translated into English by the authors from the original German-language texts.

5. Results presentation

Based on the content analysis, both professional and social-systemic competences are summarised and portrayed in the light of different dimensions of reflection.

5.1 Reflections on searching, finding and discarding signs and meanings

In the first workshop in the learning workshop within the research project, the teachers were familiarised with the principle of ACC/UK and the IN-book. They then converted children's books into IN-books themselves, i.e., assigned symbols to the individual words. Since the Symwriter programme for creating the symbols is not available in German and there are no comparable German-language programmes, the teachers first had to translate the text of the children's book into Italian. The corresponding symbols could only be selected after that. This stage was the biggest challenge, as the next two examples from the transcripts show:

> For some words, the programme offers different graphic symbols. In these cases, one has to choose the appropriate symbol. In Oscar loves, it, is called Oscar loves <unk> and in loves there were two symbols, then there was a heart and a heart with exclamation mark and <unk> [...] And then I didn't know what do I take now for love and what do I take for like. where should I put the exclamation mark and where not (D12five10:152).

> Precise symbols for sounds and noises of living beings are not provided for in the programme. The horse comes and says wiiieeehh to ride, for example. And then with the will you, well the sign for will I found somehow difficult, because just will you I thought to myself that this is simply difficult to represent for the children. [...] And then I added something else, for example with the horse, when it makes the sound, I made a few more lines (M06five14:61).

5.2 Reflections on facilitating and inhibiting conditions in the transformation of words into picture symbols.

The technical handling of the free trial version of the software was a challenge mentioned by all teachers: «Downloading the software was a challenge for me» (M06five9:25). Some books had to be enlarged compared to the original in order to create enough space for the symbols so that the children could easily recognise the graphics:

> Well, I think space is very important. Therefore, I would even add another space or somehow try it that way, because I have noticed that it is really important that there is a lot of space and a lot of <unk>. Yes, that the symbols are easily recognisable (D12five10:102).

5.3 Reflections on advantages and barriers for everyday pedagogical work

The adverse circumstances [lockdown from the end of February 2020] made the application in everyday life and thus also the observation almost impossible:

> Unfortunately, it didn't come to that. Then it was closed. It was a bit of a pity. However, that would be an idea for next year. That one gives inputs and then can observe in depth. The observation time was too short (M22four9:54).

Some teachers found the use of symbol books in kindergartens, which are predominantly attended by children with a migration background, advantageous:

> The added value in the pedagogical work certainly lies in the fact that for children who have developed little language or for children with a migration background who have a different mother tongue that can be taken in a supportive way (M22four9:52).

> Well, I simply noticed that especially in our case, the proportion of migrant... migrant backgrounds is simply very large. That it is very important there. [...] That just came to me spontaneously, I could try that again. We always have a singing circle with the whole kindergarten. There are really all 17 children together in the gym and I noticed how many children are actually not very interested because they simply don't know what we are singing (D12five10:340).

In different kindergartens of the district, the assignment as a stand-in was perceived as inconvenient for observing the children in their self-determined handling of the symbol books on the one hand. On the other hand, the teachers were able to pass on their experiences to other colleagues or even exchange them:

> Once I was on assignment in another play school and rummaged through a box of books. A book with symbols caught my eye. At first, I thought they were the same symbols. But, since there was no colleague from this house in the project, I looked it up (D28four15:39).

The teachers' enthusiasm for their self-designed IN-books is a factor that affects the presentation and can be transferred to the children's interest: «It happened to me as soon as I finished it. I give it to them because I had a pleasure to present it. And it went down very well too» (M06five9:144).

In the announcement of the training, it was pointed out to bring books with little text, simple sentences and repetitions. In the production of the symbol books, the teachers (with one exception) attached importance to the object similarity of the original version and the symbol version with regard to colours, formats and haptic features:

> So I always placed it right there and was also very happy, and then I also laminated it, so

> the individual sheets I wanted to leave inside it in paper, so that it is similar to the classic book. Not that it's also plasticised. Only the cover is plasticised. The inside is just of paper (M06five9:57).

> I would have something to say about the picture books themselves. The fact that they are only photocopied and laminated is not very appealing to children. The tactile aspect is totally missing. If they have both versions available, children very much like to choose the original because it is simply a different reading experience (M29four8:45).

Of course, this disadvantage is avoided as soon as the books are published. In the present study, not only the subject-specific but also the subject-didactically appropriate self-production of the IN-books is an essential point. Therefore, it may be appropriate for children of a certain group to adapt the size of the book to their needs:

> I made this book, so the picture-supported book bigger, so much bigger than the other one, because the implementation with this, because I needed the space, on the text, then I made this bigger. Therefore, it became a beautiful book. Maybe that also contributed to the fact that the children liked looking at this one so much because it was big. Bigger than the other one, anyway (D12five9:162).

Presentation order and frequency as well as group size play a role in the introduction of symbol books as a new literature format: «I noticed with the smaller children that they need the repetition a lot. Suddenly several ideas come up and then they keep their favourite book for half a year» (M06five14:102).

> You presented the book to the children in a kind of closing circle. They were very interested and attentive. The children didn't know the book at all. And also because of the subject matter, the colleagues got into an exchange with the children very quickly. The children also thought and participated right away, because the book is very stimulating (D28four15:52).

If symbol books are already in use, the used software has to be the same:

> The only problem I had was that it was too much for the boy with the peep cards, the METACOM symbols, then these symbols. I haven't found the right way yet. However, I know that down in the kindergarten there are quite a lot of children who would have been interested in (M29four17:52).

According to the teachers, the added value of IN-books in working with children with impairments has only partially materialized: «Maybe I can answer that in a year. [...] Whether there is benefit for children, I can't say. A child with Down Syndrome for instance, was not interested. For deaf people it was too confusing» (M29four17:78).

Due to the national COVID-19 lockdown and closure of all educational institutions, the self-produced IN-book was only in use for a very short time. Even if teachers would have preferred more time for observation, however, not all children are interested in books either:

> Well, my child, my inclusion child was totally not interested in the pictures. Not interested in the picture books at all. He wasn't interested in that at all (D12five11:115)

> the other child has an impairment, also a more severe one, she was also interested in the book (M06five910:25).

The picture book enhanced with graphic characters motivated some children to be active on their own and, according to the teachers' assessment, also to expand their vocabulary:

> One child has picked up the book again and again and has enjoyed reading the book himself. The boy is four years old. The colleague was very surprised at how quickly the children remembered the symbols. Logically some are obvious, like cherries. Nevertheless, other words that you have to have heard at least once, the children remembered very quickly. They memorised that very quickly (D28four15:59).

5.4 Reflections on options for action.

Teachers presuppose for their future activities in the production and use of IN-books access to technical equipment as well as software that is easy for them to use: «Yes, of course it would also be interesting if the software were available in German» (D23four9:54). Organisational requirements that would facilitate work at the bishopric level were also discussed: « We have got only one laptop for the whole district. This was difficult as well, because several people were working in parallel. If you can take it later, I'll take it right now or only once a month and so on» (D12five10:450). Furthermore, content modifications of the original story are designed for a more intensive interaction with the learning group:

> I would be willing to continue working on it next year. You once talked about there being the possibility of something moving. [...] Where practically one main character or one object is particularly emphasised, which then moves through the whole book (M06five11:118).

Moreover, the reflection on the action expresses a researching attitude with regard to a didactic overall conception of future teaching-learning situations:

> The colleague asked what would have happened if we had read the other book first? Maybe we will have the opportunity to try it out with another book. This way, the children have already chosen the book very specifically, also in free play (D28four15:66).

6. Conclusions

The aim of the training programme and the research project described is to stimulate reflection on everyday pedagogical work through active work on an IN-book. The interviews, in turn, opened up the possibility to think specifically about certain actions. According to Fabbri et al. (2008, p. 9) these constructs of "transformative learning" or reflexivity of professional practice, provide teachers new lenses to re-interpret and reframe their professional action. It could be demonstrated (see *Table 2*) that teachers could broaden their perspective and use curricular knowledge to illustrate a learning context.

Furthermore, it is evident that the teachers succeed in applying both subject-specific and pedagogical knowledge in reflecting on the teaching-learning situation for an addressee-appropriate, supported communication. In addition it becomes clear that the interviewed actors perceive themselves as "inquiring learners" (Stadler-Altmann, 2021) or "reflective practitioners" (Schön, 1983) as they articulate subject their own values to revision.

The closed self-reflection on a micro and meso level was particularly evident during the translation of the texts into graphic symbols. In multiple revision cycles, the appropriateness of the symbols was checked and adjusted, which can be seen as professionalisation. In parallel, the teachers linked subject knowledge with psychological-pedagogical knowledge in the production of the teaching material by including developmental levels and reading habits in the reflective considerations.

With regard to the integration of the knowledge gained in relation to future action designs, two tendencies are observable. Reflective moments among managers refer to possible ways and the time needed for the implementation of a new method for language work, while teachers focus more on the concrete staging of a teaching-learning situation.

Overall, the IN-book project enabled teachers to engage in open self-reflection: «It did something for myself. Many things have been forgotten» (M22four9). However, it also becomes clear that pedagogical professionals are often only willing to reflect on their pedagogical actions in everyday life when they can derive concrete, realisable input for their work. Without being able to use the perspective of the product from the training directly in their everyday work, their examination of their previous language work in the context of language support would certainly have been different. This reveals attitudes and characteristics of the willingness to reflect as described by Rothland (2020) in the discussion of research on the theory-practice relationship in teacher education.

References

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/-s11618-006-0165-2

Binger, C. & Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, *23*(1), 30–43. https://doi.org/10.1080/-07434610600807470

Cafiero J. M. (2005). *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*. Erickson.

Caldin, R., Polato, E., & Claudet, P. (2009). Toccare, immaginare, imparare. Il ruolo dei libri come mediatori. In S. Sola e M. Terrusi (a cura di), *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità* (pp. 20–31). Lapis-Ibby Italia.

Costantino, M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Erickson.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co Publishers.

Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. FrancoAngeli.

Fichte, J. G. (1997). *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre. Als Handschrift für seine Zuhörer (1794)* (4. Aufl.). Meiner.

Hallbauer, A., & Kitzinger, A. (2016). Vom Zeichen zum Symbol. *Unterstützte Kommunikation, Die Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation*, (4), 9–35.

Sistema Nazionale per le Linee Guida dell'Istituto Superiore di Sanità. (2015). *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti* (Linea Guida 21). Retrieved December 30, 2022, from https://angsa.it/wp-content/uploads/2017/11/Il-trattamento-dei-disturbi-dello-spettro-autistico-nei-bambini-e-negli-adolescenti.pdf

Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Waxmann.

Knoblauch, H. (2017). *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15218-5

Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Deutscher Studien Verlag.

Mirenda, P. (2014). Revisiting the mosaic of supports required for including people with severe intellectual or developmental disabilities in their communities. *Augmentative and Alternative Communication*, *(30)*1, 19–27. https://doi.org/10.3109/07434618.2013.875590

Niebert, K., & Gropengießer, H. (2014). Leitfadengestutzte Interviews. In D. Kruger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121–132). Springer. https://doi.org/-10.1007/978-3-642-37827-0

Nieding, G., & Ohler, P. (2008). Mediennutzung und Medienwirkung bei Kindern und Jugendlichen. In B. Batinic & M. Appel (Hrsg.), *Medienpsychologie*. Springer.

Plessner, H. (1981). Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. In H. Plessner (Hrsg.), *Gesammelte Schriften: Teil IV*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Raimondi, F. (2010). *Lettura e libro modificato* [tesi non pubblicata]. Università degli studi di Parma.

Romski, M., Sevcik, R. A., Barton-Hulsey, A., & Whitmore, A. S. (2015). Early intervention and AAC: What a difference 30 years makes. *Augmentative and Alternative Communication*, *31*(3), 181–202. https://doi.org/10.3109/-07434618.2015.1064163

Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Klinkhardt.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.

Schumacher, S., Emili E. A., & Stadler-Altmann, U. (2019). Effective Learning Experiences with UDL in teacher training

at University. Richerche di Pedagogia e didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, *14*(1), 165–191. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8483

Schumacher, S., Stadler-Altmann, U., & Riedmann, B. (2020). Verflechtungen von pädagogischer Theorie und Praxis. Lernwerkstatt: stationär und mobil. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 184–195). Klinkhardt.

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, J., Schütte, W. … Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10,* 353–402. Retrieved December 30, 2022, from http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf

Stadler-Altmann, U. (2018). Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung, In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 227–245). Klinkhardt.

Stadler-Altmann, U. (2019). EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre. In R. Baar, S. Trostmann & A. Feindt (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 201–213). Klinkhardt.

Stadler-Altmann, U. (2021). Forschen lernen und lernen zu forschen – Möglichkeiten und Folgen einer Aktionsforschung im Rahmen der universitären LehrerInnenbildung. In R. Zanin, F. Rauch, A. Schuster, C. Lechner, U. Stadler-Altmann & J. Drumbl (Hrsg.), *Herausforderung Sprache in Kindergarten, Schule und Universität* (S. 41–55). Praesens Verlag.

Wilken, E. (Hrsg.). (2002). *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Kohlhammer.

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.

Wyss, C., & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, *21*(1), 16–25. https://doi.org/10.25656/01:22102

Zimmer, J. (2004). *Bibliothek dialektischer Grundbegriffe: Bd. 11. Reflexion* (2., durchges. Aufl.). Transcript.

Does the metamorphosis of the book correspond to a metamorphosis of the young reader who is always connected? Crossmedia narratives and the effects on child literacy

Alla metamorfosi del libro corrisponde una metamorfosi del giovane lettore *always connected*? Le narrazioni crossmediali e gli effetti nella *literacy* infantile

Alessandro Barca
Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
alessandro.barca@uniba.it
https://orcid.org/0000-0002-9796-6746

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The profound transformations of today's complex society have brought about a series of changes that modify our social, economic and cultural conditions. The sudden technological transformations and digital devices have led to a sort of metamorphosis of the old and dear paper book, producing a wide and heterogeneous variety of textual forms impossible to consider uniformly, especially if we intend to study the opportunities of these texts in favouring the learning, reading skills and the pleasure of reading; they certainly had repercussions on childhood literacy. Cross-media narratives now represent a no longer irrelevant part of texts aimed at younger readers, even if the way in which they modify the experience of reading compared to a traditional book and the cognitive dimension linked to reading, still remain largely unexplored. Although, therefore, the research on digital textualities and their effects is still in statu nascendi, we cannot fail to consider their potential and pedagogical-didactic value. The purpose of this contribution is to reflect on what strategies can be implemented, at school and in any other context, in the tiring process of building the small reader, a native digital always connected.

Le profonde trasformazioni dell'odierna società complessa hanno portato una serie di cambiamenti che modificano le nostre condizioni sociali, economiche e culturali. Le repentine trasformazioni tecnologiche e dei dispositivi digitali hanno portato ad una sorta di metamorfosi del vecchio e caro libro cartaceo, producendo un'ampia ed eterogenea varietà di forme testuali impossibili da considerare uniformemente, soprattutto se si intendono studiare le opportunità di questi testi nel favorire l'apprendimento, le competenze di lettura e il piacere di leggere; di per certo hanno avuto delle ricadute sulla *literacy* infantile. Le narrazioni crossmediali rappresentano ormai una parte non più irrilevante dei testi rivolti ai lettori più giovani, anche se il modo in cui essi modificano l'esperienza della lettura rispetto a un libro tradizionale e la dimensione cognitiva legata al leggere, rimangono ancora in gran parte inesplorati. Sebbene, pertanto, la ricerca sulle testualità digitali e sui loro effetti sia ancora in *statu nascendi*, non possiamo non considerarne il potenziale e la valenza pedagogico-didattica. Scopo di questo contributo, è riflettere su quali strategie si possono realizzare, a scuola e in ogni altro contesto, nel faticoso processo di costruzione del piccolo lettore, nativo digitale *always connected*.

KEYWORDS
Child Literacy, Crossmedia Narratives, Digital natives
Literacy Infantile, Narrazioni crossmediali, Nativi digitali

Citation: Barca, A. (2023). Does the metamorphosis of the book correspond to a metamorphosis of the young reader who is always connected? Crossmedia narratives and the effects on child literacy. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 97-103. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_13

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_13

Received: September 15, 2022 • **Accepted**: April 8, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Le profonde trasformazioni scientifiche e tecnologiche, la globalizzazione, le complesse esigenze dell'odierna società liquida (Bauman, 2011) e i conseguenti nessi strutturali tra cultura informatizzata, dinamiche pedagogiche e processi didattici ed educativi, hanno permesso il profilarsi di un polisemico concetto di educazione che cessa di essere una sorta di iniziazione, vista come acquisizione definitiva di valori, obiettivi, per delinearsi, invece, come arte, scienza, tecnica, in continuo divenire, che si sforza di tradurre i bisogni e le tendenze delle nuove generazioni per porsi al servizio dell'intera civiltà. (Bauman, 2011).

È evidente che siamo di fronte ad una serie di cambiamenti che modificano le nostre condizioni sociali, economiche, politiche e, soprattutto, culturali della società; come sostiene Bottino (2015), essi sono: la globalizzazione, il crescere dei flussi migratori, le trasformazioni delle strutture familiari e dei comportamenti sociali, sono solo alcuni dei fattori che pongono nuove sfide e necessità (Collins & Halverson, 2010, pp. 18 – 27).

Questi radicali cambiamenti ci permettono di dire, con assoluta certezza, che siamo in una nuova società che ha trasformato il modo in cui conosciamo, comunichiamo, apprendiamo e ci evolviamo (Bauman, 2005).

Anche i metodi di apprendimento, di studio e di lettura così come le pratiche di scrittura sono cambiati e non da quelli di Franti, di De Amicis o da quelli di Don Milani; non occorre più sfogliare voluminose enciclopedie da sottolineare con matita o colori, basta digitare tre o quattro parole su un motore di ricerca oppure selezionare con il mouse e salvare le informazioni che ci occorrono. Tutto è a portata di un click: ciò che ieri sembrava impossibile, utopico oggi è realtà.

Sicuramente l'utopia è una componente indispensabile della condizione umana, e non solo, anche della formazione: non a caso, difatti, ha attraversato tutta la nostra storia. Uomini e donne non possono vivere senza ideali, senza progetti o obiettivi (Bloch, 1993). Ma in questa società occidentale, accanto alle innovazioni tecnologiche, alle idee e ai progetti, si vive, anche a causa dei repentini cambiamenti, una forte e sentita crisi dei sistemi educativi e formativi con conseguenti ricadute ancora da ben delineare.

Ogni volta che si verificano cambiamenti è scontato pensare che questi producano incertezze, le quali, a loro volta, generano insicurezze; un antico proverbio cinese recita "quando soffia il vento del cambiamento, c'è chi costruisce un riparo e c'è chi invece un mulino a vento" ma noi come educatori abbiamo il dovere morale e civico di aiutare le nuove generazione a creare mulini a vento, poiché i cambiamenti spesso ci permettono di acquisire nuove opportunità; opportunità per il progresso, per migliorare la società in generale e la qualità della vita in particolare (Nirchi & Capogna, 2016).

Come afferma lo stesso Calvani, la storia dell'uomo può essere rappresentata come un processo di evoluzione protesica; per sopperire alle sue carenze, l'uomo ha, infatti, predisposto strumenti atti a potenziare la sua capacità di controllare e modificare l'ambiente circostante (Calvani, 2007). Ha creato, così, degli amplificatori culturali, così come li chiama Bruner (1992), sia sul piano motorio ma anche sensoriale, comunicativo, cognitivo e culturale.

> Dall'inizio del nuovo millennio, questa straordinaria proliferazione protesica ha coinvolto sempre più la dimensione comunicativa e conoscitiva: si assiste, infatti, ad una esplosione inarrestabile di dispositivi, talvolta minuscoli, che si insinuano nella vita quotidiana di ognuno, a prescindere dall'età, modificando comportamenti, relazioni e modalità apprenditive (Calvani et al, 2021; cfr. anche Rivoltella & Rossi, 2019).

Lo sviluppo e la diffusione delle nuove tecnologie della comunicazione stanno, infatti, mutando in modo sempre più rapido e incisivo la società; cambiano gli strumenti, le strutture economiche e produttive, il modo di apprendere e di conseguenza anche l'intera società e le forme in cui essa si esprime (Calvani et al., 2021).

Cambiano le modalità con cui leggiamo, apprendiamo, comunichiamo, ci rapportiamo; attraverso il web ad esempio, vi è l'immediatezza, tutto è a portata di un click, siamo connessi e iperconnessi con il mondo interagendo in ogni istante, venendo a conoscenza in tempo reale di ciò che accade; lo stesso fare ricerca non è più sfogliare voluminose enciclopedie e pesanti antologie ma è solo digitare due o tre parole su un motore di ricerca accorciando i tempi e moltiplicando le fonti (Laneve, 2010, p. 9).

L'innovazione tecnologica, in qualche modo, ha facilitato non poco la transazione dalla "società dell'informazione", caratterizzata da un'informazione di massa e fondata sulla distribuzione di dati predefiniti e standardizzati, ad una "società della conoscenza o knowledge society", con la partecipazione cognitiva di ogni individuo ed in cui l'accesso è permesso dal patrimonio di conoscenze e competenze posseduto. La tecnologia in tal modo viene utilizzata (o dovrebbe esserlo) per progettare, distribuire, selezionare, supportare e diffondere la conoscenza "plasmando" le informazioni in base alle esigenze e alle conoscenze dell'utente.

> Da un lato, quindi, c'è la necessità di far fronte ai nuovi bisogni educativi, sviluppando competenze che permettano di affrontare, con strumenti adeguati, una realtà profondamente cambiata, dall'altro, c'è anche la necessità di superare difficoltà che, seppur tradizionalmente presenti nei nostri sistemi educativi, hanno bisogno di essere affrontate con nuovi strumenti e strategie (Bottino, 2015).

L'odierna società, poliedrica, globalizzata, liquida, è attraversata, pertanto, da dinamiche che determinano l'esigenza di nuovi modelli per lo sviluppo e configurano il sapere come una risorsa sempre più strategica per il progresso sociale e per la qualità della vita; la cultura e, nello specifico, la scuola, l'università sono chiamate ad una variegata articolazione di interventi, nel tentativo di conciliare il bisogno di una cultura consolidata nel tempo, con le nuove tecnologie e la necessità di preparare il futuro dell'uomo, del cittadino e dell'intera umanità.

2. L'evoluzione dei formati di testo: dai racconti orali ai libri crossmediali

Fino al momento in cui si diffuse la scrittura, quale nuova modalità comunicativa, le civiltà si basarono su una divulgazione unicamente orale; per generazioni si sono narrati, infatti, miti, fiabe, favole e racconti, che, in seguito, sono diventati i classici della Letteratura per l'Infanzia.

Sicuramente le storie raccontate dai nostri avi non sono altro che «un ponte trasmissivo di valori e scrigno di memorie passate» (Todaro, 2020, p. 99), resistono al passare del tempo e sono necessari alle nuove generazioni perché portano con sé emozioni, tradizioni, valori. Oggi più che mai con la sempre maggiore presenza del Web ci chiediamo se le nuove tecnologie, offrendo innumerevoli soluzioni per raccontare storie in maniera veloce, efficace e interessante, indubbiamente d'impatto, riusciranno a comunicare ugualmente certi dati "senza tempo". Assistiamo, infatti, alla sempre più massiccia diffusione in rete della editoria digitale e ci interroghiamo sugli effetti che le narrazioni digitali, crossmediali e transmediali hanno sulla *literacy* infantile e se alla metamorfosi del libro corrisponda una metamorfosi del giovane lettore *always connected*.

Accostare il testo narrativo per l'infanzia ai *new media* digitali significa mettere a fuoco un campo per molti versi ancora inesplorato; intersecare ed intrecciare la Letteratura per l'Infanzia con "il mondo di meraviglie di bit e silicio" del digitale, come si legge nel testo di Bolter (2002) è un filone di ricerca non tanto *in statu nascendi* quanto ancora *in fieri*, certamente da approfondire anche per capirne gli effetti prodotti e sicuramente non semplice come apparentemente può sembrare. Tale focalizzazione è resa ardua soprattutto dalla complessità che di per sé caratterizza il "sottobosco" letterario dei libri per i bambini e i ragazzi ma anche dalla natura eterogenea e plurale della Letteratura per l'Infanzia, riconducibile innanzitutto al duplice registro, narrativo e al contempo formativo.

Computer, smartphone, Tablet e con essi videogiochi, videolibri, app; la tecnologia ha ormai incontrato anche l'universo infantile, diventandovi parte integrante. Dal gioco, alla scuola, alla lettura, un tempo indissolubilmente legati ai media tradizionali come i giocattoli, i quaderni e la lavagna di ardesia e lo stesso libro "di carta", la stessa quotidianità del bambino è stata contaminata dal multimediale. Fiabe e storie sono diventate interattive e 'videogiocabili', trasmigrando dalle pagine dell'albo illustrato a quelle degli e-book e delle app. Una sorta di ibridazione resa possibile dalla natura stessa dell'albo, testo multimediale per eccellenza, che grazie alla sua interdipendenza e interconnessione tra immagini e parole, dà vita alla costruzione di un testo estremamente complesso, dove il segno grafico e quello iconico concorrono alla determinazione del significato conferendo, inoltre, senso alla propria esperienza della realtà.

La prima fase di sviluppo dell'editoria digitale è avvenuta intorno agli anni Novanta. anche se l'origine dei libri digitali viene fatta risalire agli anni Settanta quando Michael Hart avviò il *Project Gutenberg*, con l'obiettivo di riprodurre in formato elettronico i testi stampati, in modo da diffonderli e renderli facilmente disponibili e accessibili a tutti; i primi e-book, pertanto, nascono dall'intento di «democratizzazione» della cultura (Vitali, 2004). Il primo romanzo in formato elettronico dal titolo *Afternoon, a Story* di Joyce fu prodotto nel 1987; un romanzo dalla struttura dinamica e non lineare che presentava link ipertestuali che rimandavano ad altre parti del testo con risorse esterne (Joyce, 1993).

Non possiamo non citare gli audiolibri che presentano anch'essi una dimensione multimediale dove una voce narrante legge testi accompagnandosi, talvolta anche a suoni o musiche; questa tipologia testuale, poco diffusa in Italia se non come ausilio compensativo per le persone con difficoltà di lettura, dovrebbe essere maggiormente valorizzata in quanto contribuisce a favorire il processo di comprensione del testo (Giuliani, 2013, pp. 99 – 103).

Un'altra tipologia testuale che prevede la narrazione audio sono le storie su CD-ROM che possono essere ascoltate nei pc dotati di casse acustiche o negli stereo. Alcune ricerche condotte su questa tipologia testuale (Leu & Hillinger, 1994; DeJean, Miller & Olson, 1997) ne hanno evidenziato il valore, soprattutto in ambito scolastico, in termini di comprensione del testo, acquisizione del vocabolario e capacità di pronunciare correttamente le parole. Con lo sviluppo e la diffusione dei dispositivi *e-reader,* come ad esempio i Kindle o i Sony Reader, per citarne alcuni, si sono, invece, diffusi quelli che oggi vengono definiti e-book.

In Italia, si comincia a parlare di produzione italiana di e-book o libro digitale, nella Fiera del libro di Torino del 2001, dove si dibatte sulla possibilità che in futuro il libro stampato possa essere sostituito, del tutto o in parte, dal formato elettronico da leggere su dispositivi mobili. Solo nel 2012 però è possibile avere una prima definizione di e-book. Nella sezione *Lessico del XXI secolo* della Treccani si legge, tra le altre cose, che

> [l']e-book [è un] libro in formato digitale consultabile principalmente mediante lettori dedicati, oltre che per il tramite di computer o di altri dispositivi elettronici. I contenuti, testo e immagini, in molti casi rappresentano la versione digitale di un libro cartaceo, in altri non hanno equivalente stampato in quanto multimediale (Treccani, 2012).

Sargeant (2015) puntualizza che la mancanza di chiarezza che ha circondato il termine e-book con tutte le sue eccezioni e metamorfosi, ha sicuramente reso più difficoltosa la comprensione dei modi in cui la digitalizzazione ha modificato il testo cartaceo nel corso degli ultimi anni anche se la definizione è tuttora *in progress*.

In un'indagine ISTAT (2015) emerge che la produzione di libri digitali riguarda prevalentemente testi per adulti e solo poco più del 5% è riservato ai libri per ragazzi anche se tale *gap* è stato registrato anche in ambito internazionale forse perché, come scrivono Yokota e Teale,

> questa tipologia di testi non ha particolarmente interessato il mondo della letteratura per bambini della scuola primaria mentre gli e-book e le app che incorporano testo, illu-

> strazioni e caratteristiche interattive e che sono diretti a un pubblico di bambini - spesso pensati come equivalenti dei libri illustrati - sono diventati protagonisti (Yokota & Teale, 2014, p. 577).

Da ciò emerge una sorta di ulteriore evoluzione dell'e-book che diventa così interattivo. Questi e-book che vengono anche definiti «artefatti interattivi» (Wikert, 2012) o «artefatti multimediali» (Gasparini, 2014) hanno l'intento di sviluppare la capacità di imparare con le tecnologie e non solo grazie ad esse (Jonassen, 1999), divenendo un valido supporto al processo cognitivo e metacognitivo dei lettori. Tali e-book con le loro caratteristiche innovative, potrebbero essere considerati sul piano didattico utili a valorizzare l'apprendimento per scoperta e contribuire, inoltre, a favorire un apprendimento significativo (Ausubel, 1988). Questa nuova tipologia testuale, sicuramente più accattivante, per alcuni studiosi del settore, non può essere passivamente accettata solo in quanto 'attraente' anche perché dalle riflessioni degli esperti emerge spesso una carenza nella qualità della narrazione, nella scelta delle illustrazioni e nella progettazione dell'interazione che, invece di migliorare la qualità globale dell'esperienza di lettura, tende spesso ad essere una fonte di possibile distrazione (Morini, 2017, p. 39); necessaria, pertanto, è un'analisi approfondita delle caratteristiche degli e-book interattivi, multimediali e multimodali con l'obiettivo di approfondire se e in che modo possono essere introdotti nel contesto scolastico migliorando così la qualità della didattica ai fini dell'apprendimento.

Serafini (2012) esperto di Letteratura per l'Infanzia e *Literacy Education*, rileva, invece, come la lettura multimodale può far vivere ai giovani lettori, nativi digitali, un'esperienza che gli permette di generare significati dal testo, attraverso percorsi alternativi che non partono dalla lettura del libro. Da ciò scaturisce che uno degli aspetti più innovativi degli e-book interattivi è quello di predisporre le migliori condizioni per fare immergere il giovane lettore, l'alunno, lo studente, in un'attività che oltre ad assorbirlo ad attrarlo, lo chiama a prestare maggiore attenzione al processo che lo induce a produrre significati e che potrà contribuire a sviluppare una capacità di lettura matura e consapevole.

Altri autori (Marsh, 2004; Sun & Flores, 2012; Schugar et al., 2013) insistono anche sui benefici che l'utilizzo consapevole di e-book interattivi possono avere sull'incremento della motivazione alla lettura, riconoscendo che i testi con immagini in movimento, suoni, ecc., possono aumentare la motivazione e incentivare nella lettura anche dei relativi testi cartacei.

Tra le narrazioni multimodali si annovera, infine, secondo Jenkins (2007), anche quella crossmediale, definita da De Haas «come quella narrazione in cui la linea narrativa dirige il ricevente da un medium al successivo» (Dena, 2007). Per esplicitare meglio è utile ricordare che «la narrazione crossmediale è quella in cui il dipanarsi del racconto avviene attraverso molteplici canali distributivi, per creare un'unica, ma modulare, integrata ed avvolgente, esperienza di intrattenimento nella quale, almeno idealmente, ognuno dei media coinvolti fornisce il suo specifico e distinto contributo all'avanzamento della storia» (Peperoni, 2009, p. 41); è un nuovo modo di raccontare, fondato su idee e storie capaci di segnare spazi di affinità determinanti tra i diversi mezzi di comunicazione, insomma è, come afferma Giovagnoli (2009) «la chiave di volta degli archi narrativi integrati del III millennio». Tali narrazioni digitali, sembrano condensare al loro interno l'intero ventaglio espressivo: dalle forme scritte della letteratura ai segni iconici, dalle musiche alle immagini cinetiche e alla voce narrante, appartenenti ad altri generi come il fumetto, gli albi illustrati, il cinema, in una sintassi narrativa che si sviluppa in maniera inedita, complessa, semioticamente densa.

Queste narrazioni crossmediali, che vanno man mano trasformandosi in transmediali (Cortoni, 2016), rappresentano un nuovo 'territorio di confine', lo spazio entro il quale possono sposarsi la connaturata energia metamorfica dei classici della Letteratura per l'Infanzia e l'attrattività della tecnologica. L'estetica con cui la storia è presentata risulta attraente: il giovane lettore è proiettato nello spazio magico di un libro da scoprire, può letteralmente entrare nel flusso del racconto, interagire con oggetti, ambienti e personaggi, nonché sfruttare le funzionalità che permettono collegamenti fra le sue parti, pur trovandosi all'interno di una struttura testuale fondamentalmente lineare e compiuta nel senso che è possibile stabilirvi un punto di partenza specifico, un percorso privilegiato e un univoco punto d'approdo che orienta e direziona la lettura (Morini, 2017).

3. *Digital Literacy* e *Multiliteracy*: quali effetti sui piccoli lettori

I cambiamenti introdotti dalla rivoluzione digitale crossmediale e transmediale rendono necessario un ripensamento del modo di apprendere dei nativi digitali (Prensky, 2001) nonché l'aggiornamento dei concetti chiave che sono alla base della *Digital literacy* e della *Digital education* e che potrebbero condurre verso un suo riorientamento paradigmatico. È opportuno iniziare a riflettere sui processi pedagogici che accompagnano gli sviluppi che sono alla base della convergenza digitale e culturale, le strategie di accompagnamento formativo nonché il riconoscimento delle competenze digitali crossmediali. Tali riflessioni si fondano su un modello teorico procedurale legato alle competenze digitali, nella loro complessità, risponde agli obiettivi di Europa 2020 nonché all'Agenda digitale Europea orientata sulla individuazione di un unico framework che possa orientare le scelte politiche nazionali e internazionali.

Anche se molti studiosi non concordano su una definizione univoca di *Digital literacy* e di *Digital education*, sicuramente convergono sul loro significato profondo ossia quello di consentire lo sviluppo di competenze nozionistiche e trasversali, per vivere nell'odierna società complessa, quali ad esempio la riflessione critica, la consapevolezza fruitiva – che sono alla base di una produzione e progettazione creativa e consapevole – e ancora competenze di cittadinanza, nel senso di autoregolazione nell'uso dei media, di valutazione e capacità comunicativa efficace e contestualizzata (Cortoni, 2016, p. 267).

Nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa sulle *21st Century Skills*, su cui si basa in Italia il PNSD, sono stati individuate almeno cinque dimensioni della competenza digitale attorno a cui è stato avviato un ragionamento sull'opportunità di sviluppo e potenziamento transmediale: la prima dimensione fa riferimento all'accesso comunicativo digitale, multilinguistico e multimediale; la seconda riguarda la produzione creativo digitale; la terza si riferisce all'analisi critica multidimensionale che stimola curiosità verso la conoscenza; la quarta si occupa della consapevolezza fruitiva sui processi di domesticazione sociale e culturale, nonché la tutela della dimensione culturale e autoriale degli spazi di condivisione virtuale; la quinta ed ultima dimensione richiama la valutazione della qualità dei prodotti culturali transmediali sia in termini produttivi che distributivi, verificando poi, la validità del processo delle competenze messe in atto.

In quest'ottica e possibile quindi mutare il termine *literacy* in *Multiliteracy* (Rivoltella, 2012) prevedendo sia la capacità di leggere, comprendere e interpretare i testi di vario tipo – sonoro, scritto visivo, iconico - sia la capacità di distinguere le caratteristiche essenziali di ciascun codice espressivo all'interno di un testo multimediale. Ma per giungere ad una tale acquisizione sono necessarie una serie di conoscenze, tra cui quella fattuale, concettuale, procedurale e infine metacognitiva.

Pare scontato, soprattutto per chi non è esperto del settore, che gli alunni e gli studenti siano più abili di molti docenti nel destreggiarsi all'interno del web ma molto spesso le loro competenze si limitano semplicemente ad una sorta di "destrezza digitale" mentre ciò che è necessario è raggiungere, orientando tali competenze, la "saggezza digitale", ossia sapere utilizzare le tecnologie per accedere alla conoscenza e potenziare così le proprie capacità cognitive (Prensky, 2010, pp. 17–24).

È utile mettere in evidenza, come afferma Filograsso (2013), che la competenza digitale può essere raggiunta solo sulla base di una competenza funzionale, infatti, troppo spesso la competenza digitale è stata confusa con la capacità di utilizzare i dispositivi tecnologici e il suo sviluppo viene confuso con l'alfabetizzazione informatica.

Tale confusione sembra aver generato un errato stereotipo sui nativi digitali veicolando l'equivoco che i giovani conoscono tutto della rete e che siano abili esperti informatici; da recenti indagini fatte sull'uso dei nuovi media tra gli studenti provenienti delle scuole secondarie di secondo grado risulta, invece, che due studenti su tre non sanno, ad esempio, come funzioni Wikipedia. I cosiddetti nativi digitali, pertanto, devono poter avere adeguati strumenti conoscitivi e metodologici per affrontare il web e tutte le sue manifestazioni sociali e tecnologiche, ma anche per imparare a cogliere le opportunità ludico personali e professionali lavorative che le nuove tecnologie e il web mettono in campo fornendo loro, al contempo, anche tutte quelle conoscenze e competenze necessarie per fronteggiare i possibili rischi.

La fruizione sempre più diffusa, sin dall'età prescolare, delle narrazioni crossmediali, sta precocemente dotando i bambini degli strumenti cognitivi per leggere anche oltre la pagina stampata e per seguire il flusso delle informazioni da un medium all'altro (Caso, 2013).

Jenkins (2007) evidenzia come sia necessaria la competenza per piccoli nativi digitali identificandola come la capacità di leggere, decodificare e interpretare nuovi tipi di storie, di esprimersi attraverso una molteplicità di media, scegliendo di volta in volta quello più adatto alla situazione e all'interlocutore che ci si trova di fronte e individuando gli strumenti e le tecniche utili a conferire efficacia alla propria comunicazione (Caso, 2013).

La pluralità dei media tra i quali bambini e bambine si muovono abitualmente, l'apprendere attraverso schermi, icone, suoni, giochi sta modificando anche la modalità di apprendimento che diviene sempre meno lineare e più reticolare. Questo cambiamento avuto anche notevoli effetti sulla *literacy* infantile che, come già detto, viene sempre più a configurarsi come una *multiliteracy*, una sorta di alfabetizzazione plurima che comprende oltre alle competenze tradizionali di letto-scrittura anche quelle multimediali o transmediali.

La questione sulla quale riflettere è attraverso quali strategie si può realizzare, a scuola e in ogni altro contesto, il faticoso processo di costruzione del piccolo lettore? Obbligare il nativo digitale al limitarsi al solo testo cartaceo sarebbe insufficiente per non dire deleterio: il rischio è infatti che il piccolo lettore, già assiduo frequentatore del web e delle nuove tecnologie si rifiuti, se non adeguatamente supportato, ad utilizzare solo quel canale ma al contempo, in quanto non ancora adeguatamente alfabetizzato rispetto alle tecnologie, non riesca a utilizzare e gestire, in maniera consapevole, questi mezzi con conseguenze negative come affermano alcuni studiosi, su alcune funzioni cognitive come quella creativo-rielaborativa, quella logica e quella linguistica (Montanari, 2007; Biondi, 2006; Varin, 2005).

Zipes (2008) sostiene che vi è un serio rischio di analfabetismo di ritorno che può essere causato da un uso non mediato delle nuove tecnologie: si parla di "leggere senza leggere"; un leggere, cioè, senza che si formi nella mente una reale comprensione della pagina scritta. Il "leggere senza leggere" avrebbe delle conseguenze su un duplice livello: oltre che, come si è visto, sull'acquisizione della strumentalità della letto-scrittura, su quello che ormai viene definito, con un'espressione fin troppo abusata, "piacere di leggere". Le storie smettono così di essere dei viatici, oltre che di conoscenza della realtà, di costruzione dell'identità: il piccolo lettore può costruire una personalità "a bassa definizione", cioè ricca di informazione, ma sostanzialmente incapace di utilizzare criticamente quell'informazione per leggere e interpretare la realtà e per orientarsi in essa. Cosa fare allora?

Per dirlo con le parole di Caso,

> Ancorare sulle competenze dei "nativi digitali", delle competenze di multiliteracy, che mettano il piccolo lettore nelle condizioni di usare in maniera gradualmente sempre più critica e consapevole i mezzi che ha a disposizione, e nel contempo di estendere le esperienze di lettura e scrittura, padroneggiando i diversi codici per costruire significati; tanto per comunicare, quanto per interagire con il

> proprio tempo, facendosi attivo costruttore della propria identità, e nel frattempo, diventare un lettore (Pace et al., 2016 p. 31).

4. Conclusioni

L'avvento dell'era digitale ha profondamente mutato la nostra esistenza andando ad impattarvi in quasi tutti gli ambiti: dal modo di lavorare, al modo di relazionarsi, dall'aspetto sociale, all'aspetto educativo.

L'odierna società complessa e multivariegata, ha vissuto e sta vivendo tuttora repentini e profondi cambiamenti, in particolare riguardo al modo in cui si elaborano e si trasmettono il sapere, le idee e le informazioni.

Nonostante in questo particolare momento storico, si sia operata una sorta di migrazione da una cultura essenzialmente scritta, basata su libri, quotidiani, riviste, enciclopedie, rigorosamente in cartaceo, ad una cultura sempre più dominata dalle immagini, dai libri digitali interattivi e crossmediali e dalla miriade di informazioni che continuamente provengono dal web e che ci connettono con il mondo in un secondo, i neuroscienziati sostengono, comunque, la necessità di non rinunciare ad una funzione essenziale, propria della lingua scritta, poiché «la lettura permette alla specie di oltrepassare l'informazione data per produrre pensieri innumerevoli, bellissimi e meravigliosi» (Wolf, 2007, pp. 9 – 10). Nell'obbligata transizione dal cervello che legge a un cervello che riceve input in maniera sempre più dinamica e complessa, è di estrema importanza sapere e comprendere quanto la lettura contribuisca «alla nostra capacità di pensare, sentire, conoscere e capire gli altri esseri umani» (Wolf, 2007, p. 9). Se è vero, come afferma Wolf, che «non siamo nati per leggere» (Wolf, 2007, p. 17), in quanto la lettura non è un'attività geneticamente programmata, è altrettanto vero che un cervello che legge è straordinariamente fecondo poiché impara ad integrare più nozioni ed esperienze metaforiche, inferenziali, analogiche e affettive (Wolf, 2007, p. 158).

Il legame con il vecchio, caro e polveroso libro cartaceo va protetto e mantenuto non tanto in un'ottica di semplicistica ed inutile difesa degli '*old media*', quanto piuttosto nella prospettiva di una vera e propria offerta ricca e assortita dei vari media, in modo da poter suscitare curiosità e interesse per le molteplici forme di comunicazione ai nostri piccoli lettori in erba.

È innegabile che per i giovani lettori, oramai definiti nativi digitali (Prensky, 2001), i nuovi media attraggono più della lettura di un buon vecchio libro in quanto, come abbiamo visto, il sistema dei media attraverso immagini, suoni, app, risulta più attraente, divertente, coinvolgente, interattivo e non accademico. Non di rado oggi si vedono giovani per strada, in bici, nei bus, o nei parchi con le cuffiette che ascoltano un audiolibro; molto spesso anche noi adulti preferiamo ascoltarlo mentre siamo in macchina in coda negli orari di punta. Così come è utile ricordare, ad esempio, l'importanza dei libri crossmediali o multisensoriali per tutti quegli alunni/studenti che hanno talune difficoltà nel leggere e comprendere testi mono-mediali a causa di deficit sensoriali o disturbi specifici dell'apprendimento. Tutto ciò non è assolutamente da demonizzare come non è da denigrare lo strumento che ci permette di leggere con una modalità diversa.

Mentre l'apprendimento monomediale opera principalmente per astrazione, l'apprendimento multimediale opera per immersione (coinvolgendo più di un senso: la vista, l'udito, il tatto); ne consegue allora l'esigenza, per una società che effettivamente voglia formare il futuro cittadino digitalmente competente e di ripensare alla scuola, alla propria identità, ridefinendo gli ambiti di sapere e il rapporto con i giovani educandi. Una corretta applicazione della multimedialità ha bisogno di una scuola che sviluppi contenuti all'interno di una tematica comune, che offra occasioni di rielaborazione delle conoscenze, che incentivi capacità strumentali, procedurali e critiche, senza però abbandonare o relegare ai margini ciò che di buono esiste.

Sicuramente decidere quale supporto utilizzare per leggere un buon libro è un po' come scegliere con quale mezzo partire per un viaggio: posso decidere di raggiungere la metà con la macchina, con il treno, oppure con una bici, l'importante è però avere una bussola o una mappa che ci aiutino a scegliere la strada più giusta.

Urge, pertanto, che innovazione pedagogica e innovazione tecnologica debbano procedere all'unisono, non in modo disgiunto, cercando di co-evolvere per essere davvero i portatori di cambiamento; allo stesso tempo, incalza la necessità di accrescere la capacità dei nuovi nativi digitali di gestire attivamente i repentini cambiamenti, di essere resilienti, inclusivi, competenti, esercitando per dirla con Postman (2019), una funzione termostatica, cioè, essere in grado di rispondere alle esigenze di continuità nel mutamento con l'intento di migliorare la vita sociale.

Riferimenti bibliografici

Ausubel, D. P. (1988). *Educazione e processi cognitivi: Guida psicologica per gli insegnanti* (8th ed.). Milano: Franco-Angeli.

Bauman, Z. (2005). *Intervista sull'educazione* (Alba Purcheddu Ed.). Roma: Anicia.

Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Biondi G. (2006). [Relazione]. *Seminario internazionale di studio "Pediatri e psicologi su ragazzi e TV, Provincia di Roma, Sala della Pace, Roma 13 gennaio 2006*. Roma: Comitato di applicazione del codice di autoregolamentazione "Tv e minori".

Bloch, E. (1993). *Lo spirito dell'utopia*. Firenze: La Nuova Italia.

Bolter, J. D. (2002). *Lo spazio dello scrivere. Computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*. Milano: Vita e Pensiero.

Bottino, R. (2015). Evoluzione e prospettive nella ricerca in tecnologie didattiche. In V. Campione (Ed.), *La Didattica nell'era digitale* (pp. 23 – 38). Bologna: Il Mulino.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.

Calvani, A., Bonaiuti, G., & Menichetti L. (2021). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.

Calvani, A., (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi: per una ecologia dell'apprendere*. Milano: FrancoAngeli.

Caso, R. (2013). Dal libro di carta alla app: le nuove frontiere della narrazione in età prescolare, *MeTis*, *3*(1). Retrieved December 30, 2023, from http://www.metisjournal.it/metis/anno-iii-numero-1-giugno-2013-formare-tra-scienza-

tecnica-tecnologia-temi/99-saggi/493-dal-libro-di-carta-alla-app-le-nuove-frontiere-della-narrazione-in-eta-prescolare.html

Caso, R. (2016). Libri non solo di carta: Le nuove frontiere della narrazione in età scolare. In R. Pace, R., G. R. Mangione, & P. Limone (Eds.), *Dimensione didattica, Tecnologica e organizzativa: La costruzione del processo di innovazione a scuola* (pp. 28 – 39). Milano: FrancoAngeli. Retrieved December 30, 2022, from https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/202

Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, *26*(1), 18 – 27. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x

Cortoni, I. (2016). La prospettiva transmediale della digital education. In S. Nirchi, & S. Capogna (Eds.), *Tra educazione e società nell'era delle ICT: Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*. Roma: Anicia.

De Jean, J., Miller, L., & Olson J. (1997). CD-ROM talking books: what do they promise?. *Education and Information Technologies*, *2*(2), 121–130. https://doi.org/10.1023/A:1018696726539

Dena, C. (2004). Current State of Cross Media Storytelling: Preliminary Observations for Future Design [presentation]. *European Information Systems Technologies Event, the Hague, Netherlands, 15 Nov, 2004*. Retrieved September 30, 2022, from https://www.christydena.com/Docs/DENA_CrossMediaObservations_ppt.pdf

Filograsso, I. (2013). La Letteratura per l'infanzia nel contesto della crossmedialità e della convergenza culturale tra opportunità e criticità. In F. Bacchetti (Ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia tra leggere e interpretare*. Bologna: Clueb.

Gasparini L., (2014). *Artefatti di lettura: Testualità, transtestualità ed enciclopedia come basi per i nuovi scenari nell'editoria* [Master's thesis]. Politecnico di Milano. Retrieved September 30, 2022, from https://www.politesi.polimi.it/handle/10589/94042

Giuliani, A. (2013). Lettura e ascolto condiviso nella scuola primaria: l'audiolibro. *Libri e riviste d'Italia*, *9*(1 – 2), 99 – 103. Retrieved September 30, 2022, from https://www.bv.ipzs.it/bv-pdf/007/MOD-BP-13-104-013_1802_1.pdf

Istat, Istituto Nazionale di Statistica (2015). *La produzione e la lettura dei libri in Italia*. Retrieved December 30, 2022, from https://www.istat.it/it/archivio/145294

Jenkins, J. (2007). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.

Joyce, M. (1993). Afternoon, a Story. *Leonardo*, *26*(1), 79 – 80. Retrieved September 30, 2022, from https://muse.jhu.edu/article/606917

Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth, (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215 – 239). University Park: Pennsylvania State University. http://hdl.handle.net/10810/22988

Laneve, C. (2010). *Modelli tecnologici e processi formativi: Ricerche e proposte*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Leu, D. J., & Hillinger, M. (1994). Reading comprehension in hypermedia: supporting changes to children's conceptions of a scientific principle. *National Reading Conference, San Diego*.

Marsh, J., (2004). The techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood Research*, *2*(1), 51–56. https://doi.org/10.1177/1476718X0421003

Montanari, S. (2007). *Riflessioni sullo schermo: Prospettiva di tutela dei minori nell'era digitale*. Roma: Aracne. Retrieved September 30, 2022, from https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1882

Morini, A. L. (2017). *Leggere in digitale: Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*. Roma: Anicia.

Nirchi, S., & Capogna, S. (2016). *Tra educazione e società nell'era delle ICT: Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*. Roma: Anicia.

Peperoni, C. (2009). *Narrazione crossmediale 1.0*. Roma: Aracne.

Prensky M., (2010), Sapiens digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale. *TD-tecnologie didattiche*, *50*, 17 – 24. Retrieved September 30, 2022, from https://ijet.itd.cnr.it/article/download/277/210/

Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, *9*(5), 1 – 6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Postman, N., (2019). *Ecologia dei media: La scuola come contropotere*. Roma: Armando.

Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano-Torino: Pearson.

Rivoltella, P. C. (2012). Scrivere digitale: Verso un nuovo alfabetismo. *Quaderni di Didattica della scrittura*, *17*, 25–37. Retrieved September 30, 2022, from http://hdl.handle.net/10807/28936

Sargeant, B., (2015). What is an Ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *Children's Literature in Education*, *46*(4), 454–466. https://doi.org/10.1007/s10583-015-9243-5

Schugar, H. R., Smith, C. A., & Schugar, J. T. (2013). Teaching with interactive picture e-books in grades K-6. *The Reading Teacher*, *66*(8), 616 – 624. https://doi.org/10.1002/trtr.1168

Serafini, F. (2012). Reading Multimodal Texts in the 21st Century. *Research in the Schools*, *19*(1), 26–32. Retrieved September 10, 2022, from https://www.learntechlib.org/p/91510/

Sun J., Flores J., & Tanguma, J. (2012). E-text books and students' learning experiences. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, *10*(1), 63 – 77. https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2011.00329.x

Todaro, L. (Ed.). (2020). *Libri per l'infanzia. Lettura e processi formativi: Dal tempo dell'oralità al tempo dell'iperconnessione*. Roma: Anicia.

Treccani. (2012). E-book. *Lessico del XXI Secolo*. Retrieved December 30, 2022, from https://www.treccani.it/enciclopedia/e-book_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/

Varin, D. (2005). *Ecologia dello sviluppo e individualità*. Milano: Raffaello Cortina.

Vitali, S. (2004). *Passato digitale: le fonti dello storico nell'era del computer*. Milano: Mondadori.

Yokota, J., & Teale, W. H. (2014). Picture books and the digital word: Educators Making Informed Choices. *The Reading Teacher*, *67*(8), 577 – 585. https://doi.org/10.1002/trtr.1262

Wikert, J. (2012). HTML5, EPUB 3, and Ebooks vs. Web Apps [blog post]. In *O'Reilly Tools of Change for Publishing*. O'Reilly Media Inc. Retrieved September 30, 2022. From http://toc.oreilly.com/2012/09/html5-epub-3-and-ebooks-vs-web-apps.html

Wolf, M. (2007). *Proust e il calamaro: Storia di scienza e del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero. Retrieved December 30, 2023, from http://www.tecalibri.info/W/WOLF-MY_proust.htm

Zipes, J. (2008), Misreading children, leggere e fraintendere (C. Poesio tr.). *Liber*, *80*, 17–25. Retrieved September 30, 2022, from https://www.liberweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=20767.html&Itemid=230

Doing transformative research in the social field during the age of great uncertainties: A cooperative approach

Fare ricerca trasformativa nel sociale nell'*era delle grandi incertezze*: una proposta cooperativa

Antonella Cuppari
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca
a.cuppari@campus.unimib.it
https://orcid.org/0000-0002-6913-1573

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Today's 'social' is characterised by a complex scenario in which the boundaries between human and non-human and the relationships between micro, meso and macro levels can no longer be described through a simplistic and linear language. This questions those who work in the social field as professionals, questioning a technocratic tendency of neoliberal nature that over the years has weakened the relational choreography in terms of operator-user. The crises that cross the contemporary world today invite a thinking capable of celebrating complexity. This contribution illustrates the basic principles of Heron's (1996) cooperative enquiry, which are brought to educational research in Italy by Formenti (2017). In particular, the application of this methodology in contexts characterised by elevated uncertainty is shown through the presentation of an empirical research carried out with a system of disability services in Lombardy during the months of the pandemic crisis.

Il sociale oggi è caratterizzato da uno scenario complesso in cui i confini tra umano e non umano e le relazioni tra livelli micro, meso e macro non riescono più ad essere descritti attraverso un linguaggio semplicistico e lineare. Ciò interroga chi nel sociale opera in qualità di professionista, mettendo in crisi una deriva tecnocratica di matrice neoliberista che negli anni ha impoverito le coreografie relazionali nei termini di operatore-utente. Le crisi che oggi attraversano la contemporaneità invitano ad un pensiero capace di riconoscere la complessità. In questo contributo vengono illustrati i principi base della ricerca cooperativa di Heron (1996), portati nella ricerca educativa in Italia da Formenti (2017). In particolare, viene mostrata l'applicazione di tale metodologia in contesti caratterizzati da elevata incertezza, attraverso la presentazione di una ricerca empirica realizzata con un sistema di servizi per la disabilità in Lombardia durante i mesi di crisi pandemica.

KEYWORDS
Transformative research, Social work, Cooperative Inquiry, Crisis, Systemic reflexivity
Ricerca trasformativa, Lavoro sociale, Ricerca cooperativa, Crisi, Riflessività sistemica

Citation: Cuppari, A. (2023). Doing transformative research in the social field during the age of great uncertainties: A cooperative approach. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 104-111. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_14

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_14

Received: September 15, 2022 • **Accepted**: February 2, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La cornice che oggi definisce il sociale non è scontata, soprattutto in un mondo che si fa complesso e in cui i livelli *micro, meso* e *macro* e le diverse aree del vivere umano e non umano mostrano i loro legami di interdipendenza, come ampiamente dimostrato da alcune delle crisi che stanno attraversando la contemporaneità, come la pandemia da SARS-CoV-2, la crisi energetica e quella climatica.

Morin (2020) afferma che siamo entrati in un'era di grandi incertezze in cui «tutto ciò che sembrava separato in realtà è inseparabile», in cui ad essere in crisi è il paradigma della modernità e in cui «l'avvenire imprevedibile è oggi in gestazione» (Morin, 2020, pp. 23 – 24). Con un focus specifico sul "sociale" Latour (2022) ritiene che esso «oggi sembra ormai diluito, e tuttavia è ovunque e in nessun luogo», suggerendo di tornare all'evoluzione etimologica della parola (la radice latina *socius*) per una definizione dello stesso come «un tipo di connessione tra cose che non sono esse stesse sociali» (Latour, 2022, pp. 23, 27). Secondo Latour, il sociale oggi va dispiegato nel suo prendere forma tra le pieghe degli eventi.

Quando il sociale si applica come qualità distintiva di una professione (operatore *sociale*, animatore *sociale*, assistente *sociale*) o a una organizzazione (cooperativa *sociale*, associazione, …), esso ne interroga i confini dell'agire, la mission, la vision, le competenze e i metodi. Il lavoro sociale oggi si confronta con domande individuali e collettive inusuali che vanno oltre le categorie sociali note e che emergono dalle crisi che la contemporaneità si trova ad affrontare. Questo richiede un impegno ad uscire dalle cornici di significato che si danno per scontate (Mezirow, 1991) per guadare il sociale proprio là dove questo sembra sfaldarsi. In questo senso la ricerca educativa in questo ambito assume il significato di una ricerca trasformativa che mira a generare apprendimenti che vadano «oltre il già sognato e la mera ripetizione dell'identico» (Colazzo, 2017, p. 21)

Questo contributo parte da una prospettiva sistemica per riflettere sul lavoro sociale contemporaneo e sulle caratteristiche di una ricerca che si pone obiettivi trasformativi, per poi presentare la metodologia cooperativa (Formenti, 2017; Heron, 1996) e la sua applicazione nell'ambito della ricerca educativa come via utile a promuovere riflessività sistemica (Rigamonti & Formenti, 2020). Nel fare questo verrà fatto uno specifico riferimento a una ricerca empirica che ha coinvolto un sistema di servizi in Lombardia durante i mesi di crisi pandemica (Cuppari, 2021a, 2021b, 2021c, 2022b).

2. Oltre le coreografie abituali nel lavoro sociale

Secondo Latour (2022) il sociale non è qualcosa di strutturato che sta da qualche parte e spiega tutto il resto ma un tipo di associazione che si crea non solo tra le persone, ma tra le persone, le cose e i loro contesti di vita. Il legame sociale non è fatto di sociale, ma è distribuito su una miriade di attori diversi e l'*agency* sociale si colloca in questa rete di relazioni.

L'operatore sociale – sia esso un educatore, un assistente sociale, un animatore di Comunità o il coordinatore di un servizio – è parte attiva di questa ecologia e porta la sua tecnica a servizio di essa. La tecnica è un tema generatore della contemporaneità (Reggio, 2017) che può essere messo in relazione dialettica con la tensione verso l'umanizzazione, intesa freirianamente come «tensione dell'uomo ad "essere più" a realizzare cioè il più possibile la propria umanità come compito storico» (Reggio, 2017, p. 140).

La dialettica tecnica-umanizzazione può essere una chiave di lettura utile a leggere alcune tendenze riguardanti le professioni sociali. In Italia le cooperative sociali sono nate negli anni Ottanta, da reti di persone unite dall'obiettivo di cercare risposta a un bisogno o aspirazione comune. Esse hanno inventato servizi sociali tanto nuovi che la normativa del tempo non era ancora in grado di definire. Questi servizi si sono evoluti e specializzati ulteriormente nel corso degli anni, mantenendo il loro senso fino ad oggi, quando sono diventati oggetti di accreditamento regionale e valutazione degli standard minimi di qualità (Berzacola & Galante, 2014). La spinta innovativa delle origini ha tuttavia progressivamente lasciato il posto a un impegno notevole per adeguarsi alle richieste delle norme di riferimento e ciò ha generato una perdita nella capacità di leggere il cambiamento e nel riconoscimento di nuovi bisogni e domande (Berzacola & Galante, 2014, p. 21). La crescente burocratizzazione delle pratiche ha portato il lavoro sociale a porre eccessiva enfasi sulla responsabilità tecnico-strumentale e se ciò, da un lato, ha generato approcci che hanno cercato di convalidare la saggezza della pratica (Fook, 1999; Parton & O'Byrne, 2000), dall'altro lato ha messo in luce anche potenziali rischi di oppressione (D'Cruz et al., 2007).

La standardizzazione delle pratiche mira alla ripetizione, in forma cumulativa, dell'identico (Colazzo, 2017). Ciò limita la portata trasformativa del lavoro educativo sociale, riducendolo a erogazione di servizi che risolvono, forniscono, sostituiscono (Tramma, 2015). Tutto questo non fa che confermare e incrementare il divario tra professionisti, detentori del sapere tecnico ed erogatori di servizi, e utenti, sempre più privi di parola e di potere per affrontare le questioni importanti della propria vita (Reggio, 2017). Questo tipo di danza irrigidisce il gioco tra le parti e conferma le strutture e le relazioni di potere presenti nella società (Foucault, 2014). La burocratizzazione alimenta l'autoreferenzialità delle organizzazioni che ribadiscono e confermano le proprie premesse culturali, creando un *gap* tra ciò che l'organizzazione è e ciò che dice di essere (Colazzo, 2019).

La colonizzazione tecnocratica dell'immaginario e dello sguardo (Deriu, 2021; Latouche, 2003) sulla persona, tradotta in standard di prestazioni, minutaggi, schede osservative, diagnosi e classificazioni, porta a un impoverimento/irrigidimento delle coreografie relazionali nei termini di operatore-utente, in cui la persona diviene oggetto passivo di prestazioni e interventi.

Bateson (1977) parla di *finalità cosciente* nel riferirsi a un tipo di pensiero semplificante che mira all'individuazione del cammino più breve per raggiungere il proprio fine. La finalità cosciente può divenire *hybris*, cioè supponenza e tracotanza, rapidamente distruttiva nel suo concentrarsi e specializzarsi e nel considerare solo una piccola parte delle

informazioni, ignorandone le connessioni. Essa, inoltre, può essere causa di complicazione. Se la complessità del sociale, infatti, è fatta di legami, interazioni, integrazione, emergenza e connessioni, la complicazione è fatta di accumulazione, differenziazioni, specializzazioni e composti scomponibili e semplificabili (Ceruti & Bellusci, 2020). La complicazione si fa portatrice di una concezione meccanicistica in cui il lavoro viene frammentato e gerarchizzato a seconda del contenuto, in cui vengono costruite mansioni di contenuto omogeneo separate fra di loro (Olivetti Manoukian, 1988). Il rischio connesso con la complicazione è, ancora una volta, il disallineamento tra progetti pensati e agiti.

La standardizzazione delle pratiche in *coreografie abituali* (Cuppari, 2022b) si fonda sul presupposto che ciò che ha funzionato una volta funzionerà ancora. Secondo Bateson (1977), l'abitudine è la forma di apprendimento più potente. Quando si forma un'abitudine si smette di riesaminare o riscoprire le premesse che ne sono alla base. Le abitudini sono rigide e questa caratteristica, secondo Bateson, è legata al posto che le abitudini occupano nella gerarchia dell'adattamento. Esse rispondono a un principio di economicità proprio perché programmate in modo relativamente rigido: il risparmio sta proprio nel non dover riesaminare le premesse di un'abitudine ogni volta che questa viene agita. Tuttavia, secondo Morin, «le nostre attitudini a risolvere problemi possono finire con l'essere sterilizzate dai loro stessi successi: così una strategia riuscita si trasforma in una ricetta programmata di conoscenza e la mente perde l'attitudine ad affrontare il nuovo e a inventarlo» (Morin, 2007, p. 123).

L'azione che si colloca nella sfera del sociale è quindi una danza complessa di parti interagenti (Cuppari, 2022b) in cui «le relazioni interne tra costituenti, tra il tutto e le parti sono al tempo stesso complementari, concorrenti e antagoniste» (Morin, 2016 p. 38) e prendono forma in un procedere al contempo emergente e deliberato.

Dentro questa metafora, la ricerca educativa nel sociale può divenire parte di questa complessa danza, una via per promuovere un'azione fondata su un pensare complesso dentro un'*ecologia di idee* (Bateson, 1977), in cui tessere *spirali di conoscenza* (Formenti, 2009) nella relazione ciclica e ricorsiva tra conoscenza e azione e capaci di trasformare le differenze in informazioni utili a delineare nuove forme di futuro emergente possibile (Pellegrino, 2019).

3. Il passo a due tra conoscenza e azione nella ricerca in educazione

Secondo Dewey (2018), qualsiasi teoria, per quanto ben pensata, deve essere messa alla prova dei fatti prima di essere considerata valida a orientare le pratiche. Il piano teoretico e quello empirico della ricerca devono essere strettamente interconnessi, nel senso che il processo di sviluppo teoretico delle questioni educative deve rimanere in relazione vitale con una ricerca rigorosa centrata sull'esperienza, che consente di conferire validità alle teorie che esso elabora (Mortari, 2007). Si tratta di una logica di tipo dialogico-ricorsivo che produce un continuo rimodularsi dell'uno rispetto all'altro nella forma di una reciprocazione evolutiva (Mortari, 2007). Secondo la prospettiva deweyana la ricerca empirica è quindi un intervento che introduce qualcosa di nuovo nel contesto e in questo sta la sua essenza trasformativa.

L'approccio sistemico ed ecologico, d'altro canto, non vede conoscenza e azione come due fasi separate della ricerca ma come dimensioni dello stesso processo. Se la scienza è per Bateson (1984) una via per dare senso al mondo e se il mondo viene percepito a partire da differenze, allora la ricerca diventa via per generare/far emergere differenze che incrementano le possibilità di conoscere quel contesto. Il risultato di questo processo è la produzione di *working theories* (Lincoln & Guba, 1985) o «teorie pratiche della situazione locale» (Elden & Levin, 1991, p. 131) che funzionano cioè in quel preciso contesto. In questo senso una ricercatrice in ambito pedagogico è anche un soggetto in apprendimento e un'educatrice, dal momento che costruisce contesti di apprendimento in cui si generano conoscenza e trasformazione (Mortari, 2007).

La ricerca educativa diventa quindi via intenzionale e transizionale (dal greco *meta*, oltre e *odos*, via) in grado di suscitare pensiero, riflessione critica e sistemica, per produrre negli individui e tra gli individui nuove domande generative di nuovi desideri, capaci a loro volta di cambiare le pratiche attraverso un processo trasformativo non cosciente. Secondo Formenti (2012) la ricerca trasformativa può essere ricondotta ad alcuni principi. Da un punto di vista etico-valoriale, c'è una reciprocità che nasce dalla conversazione con coloro che sono coinvolti nella ricerca. Essa non è riducibile a semplice consenso informato ma riguarda una negoziazione autentica sul senso del processo di ricerca e sui diritti/doveri dei partecipanti. Da un punto di vista ontologico, la ricerca si apre alla molteplicità delle versioni delle storie che si riferiscono ai sistemi di valori, alle pratiche e alle determinanti strutturali di ciascun partecipante/posizione nel sistema. Da un punto di vista epistemologico la conoscenza è situata, locale, contestuale, facilitante un approccio critico e la collaboratività dei partecipanti. Da un punto di vista metodologico, il disegno è emergente e indeterminato (Lincoln & Guba, 1985; Mortari, 2003; 2007) e si struttura evolutivamente nel corso del processo e in rapporto all'evolversi del sistema.

Che cosa si trasforma dunque nella ricerca educativa? Ingenuo sarebbe ridurre la portata del processo al solo campo d'indagine. La portata trasformativa di una ricerca educativa, da un punto di vista sistemico, coinvolge ogni parte del sistema: la ricercatrice accademica, i partecipanti, coinvolti come ricercatori "insider", le organizzazioni/comunità coinvolte, l'oggetto di ricerca, il metodo, i presupposti, il disegno e le stesse domande di ricerca. Essa richiede l'apertura a una postura interiore di apprendimento permanente, di cambiamento evolutivo, che è viva e reale solo nella misura in cui alimenta al tempo stesso la capacità di apprendere a disapprendere le logiche fisse e rigide del leggere il reale secondo il fin qui conosciuto (Bateson, 1977; Scardicchio, 2020). Mentre la ricercatrice convenzionale entra nel contesto sapendo ciò che non sa e, quindi, avendo chiaro che cosa vuole cercare, la ricercatrice sistemica non sa ciò che non sa (Mortari, 2007) e la ricerca consiste proprio nell'attra-

versare tale incertezza e nell'accettare la trasformazione che essa può generare (Scardicchio, 2020). La ricercatrice è quindi chiamata a prendersi cura dei propri smarrimenti, dei propri spaesamenti, delle tentazioni assolutistiche, delle danze interattive di cui è parte, nella consapevolezza che il tipo di apprendimento a cui è chiamata comporta un grado di precarietà e di vulnerabilità rischioso (Manghi, 2005).

L'esito della ricerca trasformativa è incerto: e se la ricerca non trasformasse? Secondo Nora Bateson (2014), tuttavia, l'incertezza è sana, nella misura in cui può cambiare il nostro modo di accostarci alle cose, renderci umili, raffreddare l'arroganza che tende alle soluzioni. Il ricercare, del resto, nasce dalla coscienza della propria insufficienza; senza non ci sarebbe nessuna ricerca, nessun attraversamento ma solo stagnazione e immobilità (Scardicchio, 2012). Il sapere è quindi irriducibilmente claudicante (Scardicchio, 2012), poiché conoscere è sempre deformare (e trasformare) l'esistente. Il claudicare diviene andatura di un sapere oscillante, in moto perpetuo, tra forma e informe, più simile alla danza che al passo incerto (Scardicchio, 2012); una postura in movimento tra il 'non-ancora' e il 'può essere'.

In questa andatura si colloca il metodo della ricerca trasformativa che è innanzitutto apertura, passaggio ad altro, al non conosciuto e a ciò che, quindi, non può essere anticipato prima che il cammino abbia inizio (Mortari, 2007). Mortari (2003), approfondendo la filosofia fenomenologica di Zambrano, parla di una qualità a-metodica del metodo, che si profila nella forma di una continua morfogenesi, senza che nessuna delle forme assunte venga a cristallizzarsi.

Transitare nell'incertezza della ricerca trasformativa richiede un'educazione dialogica, una presa di coscienza, che è riflessione del soggetto su di sé oltre che sul mondo (Freire, 2002). Ciò si realizza quando vi è l'accettazione del proprio essere non solo nel mondo ma *con il mondo*, il quale diventa il contesto comune tra educatore e educando, tra ricercatore e partecipanti (Reggio, 2017). L'apprendimento, nella ricerca trasformativa in educazione, diviene quindi atto collettivo in cui i discenti sono sollecitati a rivedere e mettere in discussione le modalità con cui apprendono, conoscono e costruiscono chiavi di interpretazioni intorno agli eventi (Fabbri & Romano, 2017). Esso non si caratterizza come astrazione ma come implicazione, imprescindibilità dell'essere in relazione, che rende ogni comprensione una compromissione (Scardicchio, 2012), un ricercare estetico anziché anestetico, sensibile alla *struttura che connette* (Bateson, 1984).

La coscienza autoriflessiva, come coscienza di sé-nel-mondo, è riconoscimento della complessità, coscienza che non scioglie il proprio legame con il corposo divenire vivente che la rende possibile (Manghi, 2005). In questa riflessività, al contempo critica e sistemica, è custodita la possibilità del pensare insieme della ricerca trasformativa, dentro un'ecologia di idee implicite, agite e performate, alla ricerca di una teoria soddisfacente, incarnata, agita e situata (Rigamonti & Formenti, 2020).

4. Comporre conoscenza e trasformazione: la proposta cooperativa

La ricerca cooperativa di Heron (1996), introdotta in Italia da Formenti (2009; 2017) è una metodologia che rientra nella famiglia della ricerca-azione, un processo partecipativo e democratico interessato a sviluppare un sapere pratico, nel perseguimento di soluzioni a questioni di pressante preoccupazione per le persone (Reason & Bradbury, 2008). Usata soprattutto con professionisti dell'ambito sanitario, sociale e educativo, è una metodologia che si presta particolarmente bene a indagare e trasformare le pratiche.

Pur nella vasta varietà di declinazioni che è possibile rintracciare, Reason e Bradbury riconoscono cinque ampie caratteristiche riconducibili alla ricerca-azione:

1) scopo primario della ricerca-azione è la produzione di un sapere pratico che sia utile alle persone nella loro vita di tutti i giorni e al miglioramento del benessere economico, politico, psicologico e spirituale delle persone e delle comunità, in una relazione più equa e sostenibile con il pianeta di cui esse sono parte;
2) la ricerca-azione lavora per produrre risultati pratici e per creare nuove forme di conoscenza, integrando riflessività e azione;
3) la ricerca-azione è una ricerca partecipativa, condotta con, per e dalle persone e comunità, coinvolgendo gli stakeholders sia negli interrogativi e nei processi di attribuzione di significato che informano la ricerca, sia nell'azione;
4) dal momento che la ricerca-azione ha inizio nella vita di tutti i giorni ed è interessata allo sviluppo di una conoscenza viva, il processo di indagine ha un carattere evolutivo ed è importante tanto quanto i risultati;
5) la ricerca-azione è emancipativa ed è orientata non solo a produrre un nuovo sapere pratico ma anche nuove competenze nella creazione di conoscenza.

Secondo questi due autori, le metodologie riconducibili alla ricerca-azione hanno diverse origini e non è possibile fornire una storia coerente del loro sviluppo (Reason & Bradbury, 2008). In esse troviamo forme diverse di indagine che hanno provato a coniugare riflessività e azione, tra cui la *participatory action research* (Fals-Borda & Rahman, 1991), l'*action science* (Argyris et al., 1985), l'*action inquiry* (Torbert, 1991), la *collaborative inquiry* (Bray et al., 2000) e, non da ultimo, la *cooperative inquiry* (Heron, 1996; Heron & Reason, 2001). Tali orientamenti metodologici si fondano sull'idea che l'apprendimento porti alla trasformazione se aiuta a riflettere criticamente sull'esperienza.

Entrando nello specifico della *cooperative inquiry* di Heron (1996), essa affonda le sue radici nella psicologia umanistica, nel pensiero batesoniano e in una visione partecipativa della realtà (Heron & Reason, 2008) e nasce come critica ai metodi di indagine ortodossi, di matrice positivista, che escludono i soggetti umani dai pensieri e decisioni che riguardano ogni fase del processo di ricerca. Tale metodologia di indagine si fonda su una *extending epistemology* che in-

clude vie di conoscenza differenti (Heron, 1992). La conoscenza esperienziale (*experiential knowing*), basata sull'immediatezza della percezione, sull'empatia e la risonanza, la conoscenza presentazionale (*presentational knowing*), che emerge dall'incontro tra il sapere esperienziale e le intuizioni e significanti che nascono da tale incontro, la conoscenza proposizionale (*propositional knowing*), data dal sapere intellettuale di idee e teorie, e la conoscenza pratica (*practical knowing*), relativa a come mettere in pratica ciò che si sa. Esse compongono un'ecologia complessa del sapere che prova a descrivere non solo la nostra relazione con la conoscenza che si genera dal rapporto con il mondo ma anche a tracciare vie di apprendimento evolutive e trasformative (Yorks & Kasl, 2006).

Un affondo particolare meritano le forme di conoscenza presentazionale, o rappresentazione estetica (Formenti, 2017), in quanto vengono sistematicamente escluse dagli ambiti formali e intenzionali della formazione, oppure usate in senso strumentale, motivazionale o diversivo. Le forme di conoscenza proposte non hanno relazioni gerarchiche e sono ortogonali, ovvero esprimono ambiti autonomi e irriducibili dell'esperienza umana, linguaggi diversi, che possono essere tradotti e/o trovare linee di convergenza, ma vanno rispettati nella loro specificità.

La ricerca cooperativa si basa sull'esplorazione della propria esperienza personale e sull'azione di persone che tra di loro cooperano a partire da domande, interessi e preoccupazioni in comune. Particolarità della ricerca cooperativa è la promozione di una *soggettività critica* (Heron & Reason, 2001) che non esclude la propria conoscenza personale e incarnata in funzione di un'oggettività ma costruisce una propria conoscenza, componendo le differenze che si generano, a livello micro (l'individuo come sistema), nel dialogo tra le diverse vie di conoscenza, a livello meso (i sistemi interattivi), nel confronto tra i diversi posizionamenti presenti nel gruppo, e a livello macro (il contesto socio-culturale e storico), nella messa in relazione di questo processo con le prospettive culturali più ampie (Rigamonti & Formenti, 2020).

La soggettività critica di Heron e Reason si avvicina molto al concetto di riflessività sistemica (Jude, 2018; Rigamonti & Formenti, 2020). Nell'ambito del lavoro sociale, il ricorso alle teorie accreditate (vedi ad esempio l'uso pervasivo della teoria del trauma, dell'attaccamento, di certe banalizzazioni della psicoanalisi…) può essere poco utile e anche controproducente di fronte alle sfide poste dalla complessità, che richiedono invece una capacità responsiva, di adattamento e calibrazione dell'azione in corso. Caratteristica distintiva della riflessività sistemica è il suo andare oltre il livello individuale, per coinvolgere, al pari della soggettività critica, le relazioni, l'organizzazione, i presupposti, le metafore e le teorie che plasmano le pratiche e viceversa. La riflessività sistemica è quindi «una meta-competenza compositiva (Formenti, 2017), relazionale, emozionale e immaginativa di secondo ordine, individuale e collettiva, epistemica, critica e incorporata» (Rigamonti & Formenti, 2020, p. 123). Essa è coerente con il modello delle vie della conoscenza di Heron (1992) e con un processo ricorsivo di riflessività e azione che permette di «allenare il pensiero, l'osservazione, la curiosità, la capacità critica, la relazionalità, per poi trasferire le competenze maturate ad altri contesti, quelli dell'operatività quotidianità» (Rigamonti & Formenti, 2020, p. 127). Nella ricerca cooperativa il rigore metodologico è dato quindi dalla «relazionalità, confronto e intreccio di sguardi diversi, venendo a mancare l'oggettività come criterio di verità» (Formenti, 2017, p. 7).

4.1 Un esempio empirico di ricerca cooperativa con un sistema territoriale di servizi per la disabilità in Lombardia

La ricerca qui presentata come esempio empirico è parte di un percorso di dottorato aziendale che vede la collaborazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e la cooperativa sociale La Vecchia Quercia che opera in provincia di Lecco (Lombardia) in servizi e progetti per l'inclusione sociale di persone con disabilità. La motivazione alla base di tale collaborazione era legata al bisogno di innovare le pratiche educative e sociali dei servizi per la disabilità a partire dalla percezione di alcuni segnali di cambiamento provenienti dalle domande sociali del contesto territoriale (persone con disabilità e le loro famiglie, enti locali, associazioni) e da alcuni stimoli normativi e culturali[1].

La ricerca è iniziata a poche settimane dall'arrivo della pandemia da SARS-CoV-2 in Italia (marzo 2020). Il repentino cambiamento organizzativo dei servizi generato da un evento eccezionale di tale portata aveva fatto cogliere negli operatori sociali e coordinatori di quel territorio il valore informativo di quanto stava avvenendo e ciò è stato alla base della scelta di avviare una prima indagine esplorativa (Cuppari, 2021a) volta a comprendere cosa stesse accadendo nei servizi dal punto di vista delle coordinatrici di servizio. Tale indagine ha portato alla luce domande e dilemmi disorientanti (Mezirow, 1991), differenze nel modo di concepire i servizi che potevano fare la differenza rispetto ad un certo modo di incarnare e interpretare la relazione con le famiglie, la postura professionale e la funzione educativa e sociale dei servizi (Cuppari, 2021a).

Questa prima indagine fece inoltre emergere il bisogno di trovare metodi di attraversamento dell'incertezza data dalla situazione che consentissero ai servizi, da un lato, di trovare vie di progettazione e azione evitando ulteriori blocchi e chiusure e, dall'altro, capaci di promuovere riflessività al fine di immaginare nuove traiettorie di senso e di azione per questi servizi. Per questo motivo da ottobre 2020 a giugno 2021 sono stati progettati e realizzati tre percorsi di ricerca-formazione (*Tabella 1*) di impianto cooperativo che hanno coinvolto non solo i professionisti del sociale ma anche gli stakeholders (famigliari di persone con disabilità frequentanti i servizi) e altri attori sociali (volontari di associazioni del territorio).

1 Negli ultimi quindici anni, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, il costrutto di qualità della vita e la prospettiva della capacitazione e dell'autodeterminazione si sono fatti promotori di uno sguardo che riconosce la persona e il suo essere parte di un ecosistema di relazioni e di norme che ne definiscono diritti e doveri reciproci.

Percorso di ricerca	Periodo	Partecipanti/Co-ricercatori	Domanda di ricerca individuate dal gruppo
Indagine esplorativa (Cuppari, 2021a)	marzo – maggio 2020	6 coordinatrici di servizi per adulti con disabilità 3 responsabili di cooperative sociali	Che cosa sta succedendo nei servizi a seguito dell'arrivo della pandemia da SARS-CoV-2?
Ricerca-formazione con operatrici/operatori sociali di servizi per adulti con disabilità (Cuppari, 2021b)	ottobre 2020 – febbraio 2021	41 operatori/trici sociali di servizi per adulti con disabilità	Quali pratiche di resilienza stanno emergendo nei servizi in questi mesi di crisi? È possibile in esse cogliere differenze che possono fare la differenza nel modo in cui concepire la funzione educativa e sociale dei servizi?
Ricerca-formazione con coordinatrici di servizi per adulti con disabilità (Cuppari, 2021c)	ottobre 2020 – marzo 2021	9 coordinatrici di servizi per adulti con disabilità	Come è possibile progettare l'azione educativa e sociale dei servizi in una situazione caratterizzata da elevata incertezza?
Ricerca-formazione con operatrici/operatori sociali, volontari/e e familiari di persone con disabilità coinvolte in un progetto di autonomia abitativa (Cuppari, 2022b)	ottobre 2020 – giugno 2021	22 operatori/trici sociali 20 volontari/e 19 familiari di persone con disabilità intellettiva coinvolte in progetti di autonomia abitativa	Quale significato vogliamo attribuire alle parole "autonomia", "abitare", "dopo di noi"? Quali azioni educative e sociali possono essere progettate a partire da tali significati? Quali posture relazionali ne conseguono?

Tabella 1. Disegno di ricerca

Coerentemente con i principi della ricerca cooperativa (Heron, 1996; Formenti, 2017), è stato seguito lungo tutto il percorso un processo ciclico e ricorsivo combinando fasi di riflessione e azione. Dopo la prima indagine esplorativa realizzata a poche settimane dall'inizio dell'emergenza pandemica (Cuppari, 2021a), è emersa tra i partecipanti la necessità di stare nel flusso delle azioni generate in reazione alla crisi, attraverso una postura che fosse curiosa e riflessiva, nel duplice significato di *reflection* e *reflexivity* (Hunt, 2013). Mentre la *reflection* è un atto cognitivo e critico che esamina intenzionalmente una situazione, la *reflexivity* riguarda la capacità di abbandonarsi all'esperienza rinunciando al controllo, operando intuitivamente e generando ciononostante riflessioni e azioni consapevoli. Se da un lato la *reflection* nella e sulla pratica (Schön, 1993) è una caratteristica universalmente accettata nel lavoro sociale (Ferguson, 2018), la *reflexivity*, pur se presente da tempo in letteratura (D'Cruz et al., 2007; Rigamonti & Formenti, 2020), sembra meno chiaramente definita. La riflessività ha assunto dentro questo processo ciclico e ricorsivo una qualità sistemica (Rigamonti & Formenti, 2020), andando a interrogare e sollecitare il livello *micro* (l'individuo come sistema), il livello *meso* (i sistemi interattivi: le comunità di pratica delle operatrici e operatori sociali e delle coordinatrici e coordinatori di servizio; gli attori sociali coinvolti nella progettazione di percorsi di Dopo di Noi) e il livello *macro* (il contesto socioculturale e storico).

Nei momenti di ricerca-formazione, la ricerca ha preso spunto dal metodo della *spirale della conoscenza* di Formenti (2009; 2017). Tale metodo mette in connessione due culture d'indagine differenti (Heron, 1996), quella apollinea che è razionale, lineare, sistematica, e quella dionisiaca, immaginativa, espressiva, diffusa che vede nella metafora della spirale una buona sintesi. Pur se il metodo prevede un procedere a fasi che richiama le vie di conoscenza di Heron (1992; 1996), prende le distanze dalla descrizione lineare di un processo che nell'azione rimane impreciso, opaco e sfuggente. La spirale è un invito più che un imperativo, una danza che prova a far dialogare i saperi che nascono dall'esperienza autentica, dalla rappresentazione estetica, dall'attivazione di una Mente collettiva e dall'individuazione di azioni deliberate.

Dall'indagine esplorativa, realizzata durante le prime settimane di emergenza pandemica, ai tre percorsi di ricerca-formazione avviati nei mesi successivi, le fasi che hanno caratterizzato ogni ciclo di ricerca e azione sono state:

- *Costituzione del gruppo di ricerca e del patto partecipativo*. Creazione di un gruppo di co-ricercatori costituito dalla ricercatrice accademica e altre persone (coordinatrici, responsabili di cooperativa, volontari, familiari) parti attive in servizi e progetti per l'inclusione sociale di persone con disabilità del territorio (Distretto di Lecco). Dopo aver presentato la metodologia di ricerca e costruito insieme un patto partecipativo, in questa fase il gruppo si è di volta in volta accordato sul focus dell'indagine, sull'individuazione collettiva di una serie di domande e problematiche da voler investigare. Al tempo stesso, il gruppo ha concordato e definito strumenti di esplorazione del tema (interviste, focus-group, percorsi di ricerca-formazione) e le procedure per la raccolta dati dall'esperienza: registrazioni video, testi scritti, interviste, focus-groups.
- *Avvio della Spirale di Conoscenza e attivazione della Mente Collettiva*. I co-ricercatori, diventati anche co-soggetti, hanno partecipato attivamente alle azioni concordate (interviste, focus-groups, incontri di ricerca-formazione). La partecipazione attenta e sensibile alle diverse vie di conoscenza si è focalizzata sull'osservazione del processo e dell'esperienza da esso generata e sulla produzione di nuova conoscenza intorno ai temi e alle domande al centro dell'indagine.
- *Attivazione del processo di riflessività sistemica*. In questa fase i co-ricercatori si sono immersi in un processo che, a partire dall'attivazione della sog-

gettività critica ha attivato un pensiero critico intorno ai discorsi dominanti che, fino a quel momento, avevano orientato, spesso in modo implicito, le pratiche educative e sociali. Tale sfida delle cornici di significato date per scontate (Mezirow, 1991), accanto all'emersione di nuova conoscenza fondata sull'esperienza e risignificata insieme, ha mirato allo sviluppo di «una teoria soddisfacente, riflessiva, complessa dell'oggetto o domanda di ricerca, a partire dalle esperienze vissute dai partecipanti, raccontate e analizzate o risignificate insieme» (Formenti, 2017, p. 55).

- *Individuazione di azioni trasformative*. In differenti momenti del percorso di ricerca, il gruppo ha preso atto del processo fino a quel momento svolto e dei nuovi *insight* da esso generati, per interrogarsi sulle possibili ricadute operative che potevano scaturirne e individuare azioni trasformative da mettere al vaglio dell'esperienza.

In questa tensione tra approccio dionisiaco e apollineo, teoria e pratica, la formazione è stata intesa come pratica di confine fondata su un'epistemologia dell'intermedio che ha provato a tenere viva la relazione tra l'esistente e il possibile (Cepollaro & Varchetta, 2014). La creazione di spazi di riflessività nell'ambiguità e incertezza della crisi ha quindi tentato di promuovere una postura esistenziale disponibile, non solo ad apprendere, ma anche ad apprendere ad apprendere e ad apprendere a disapprendere, per trasformare l'esperienza di disagio in opportunità di cambiamento e risorsa per l'azione.

4. Conclusioni

Secondo Morin (2020) viviamo in un'era di grandi incertezze e la complessità con la quale oggi il lavoro sociale si trova a interagire rappresenta una grande sfida. La trasformazione sociale ha un carattere fortemente relazionale e coinvolge il rapporto tra cose e persone, tra bisogni individuali e collettivi, tra elementi economici, sociali e ambientali (Cuppari, 2021a).

Apprendere a trasformarsi a partire dall'esperienza della crisi richiede l'attivazione di competenze di speranza (Scardicchio, 2020) capaci di generare un "possibile emergente" (Pellegrino, 2019), inteso come sguardo condiviso e legittimante sul cambiamento. Tale competenza ad aspirare non è stata un'azione individuale ma un'evoluzione collettiva che chiama in gioco *vie di conoscenza* (Heron, 1992) differenti: la conoscenza fondata sull'esperienza del corpo (*experiential knowing*), quella immaginativa e intuitiva (*presentational knowing*), quella logico-razionale (*propositional knowing*) e quella che si fonda sul sapere pratico (*practical knowing*).

Danzare oltre le coreografie abituali (Cuppari, 2022b) può costituire un'opportunità di trasformazione laddove, resistendo alla tentazione di reagire ai movimenti dell'Altro, si prova a fare i conti con l'ambiguità e l'incertezza dello stare nella danza tra opposti. Tale disponibilità non è tanto una dichiarazione di fascinazione intellettuale ma corrisponde, a livello pratico, a un movimento interiore di *scomodamento* per uscire dal posizionamento in (auto)protezione e predisporsi alla scoperta (Scardicchio, 2020).

La ricerca cooperativa di Heron (1996), introdotta in Italia da Laura Formenti (2009; 2017) è una metodologia che si basa sull'esplorazione della propria esperienza personale e sull'azione di persone che tra di loro cooperano a partire da domande, interessi e preoccupazioni in comune. In educazione essa assume la forma di una ricerca-formazione (Formenti, 2017), un processo di apprendimento e trasformazione basato sulla promozione di una riflessività sistemica (Rigamonti & Formenti, 2020). Tale metodologia, in particolare, può costituire un dispositivo pedagogico utile ad affrontare le crisi della contemporaneità, così come avvenuto nella ricerca empirica qui presentata e che ha coinvolto un sistema di servizi per la disabilità in Lombardia (Cuppari, 2021a, 2021b, 2021c, 2022b).

Le crisi possono portare a esiti differenti, non necessariamente evolutivi: ci può essere un ritorno allo *statu quo ante*, che fa perdere al sistema flessibilità e complessità; ci può essere la disintegrazione del sistema o la sua 'evoluzione, a livello locale o addirittura organizzativo (Morin, 2016). Il doppio volto della crisi, come rischio e opportunità, può condurre a un esito progressivo solo quando il cambiamento risulta sostenibile per il sistema, che acquisisce qualità e proprietà nuove, ovvero una complessità più ampia.

La promozione di dispositivi pedagogici capaci di celebrare la complessità risulta quanto mai essenziale in un mondo che, secondo Morin (2017) oggi ne mostra i tratti negativi dati dall'incertezza, dalla regressione della conoscenza determinista e dall'insufficienza della logica. Il "sociale" può divenire quindi una qualità da risignificare in ambito professionale ma anche nella ricerca e divenire anche metodo (nel suo senso etimologico) per riconoscere i tratti positivi della complessità: il tessuto comune in cui si legano l'uno e il molteplice, l'universale e il singolare, l'ordine il disordine ma anche nuove evoluzioni possibili.

Riferimenti bibliografici

Argyris, C., Putnam, R., & Smith, M. C. (1985). *Action science: concepts, methods, and skills for research and intervention*. Jossey Bass.

Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.

Bateson, N. (2014). Dar forma alla simmetria: meccanicismo e spiritualità fiancheggiano l'arte e la complessità. *Riflessioni sistemiche*, 5 – 18. http://www.aiems.eu/archivio/files/rs_11_def.pdf

Berzacola, L., & Galante, D. (2014). Leggere le criticità del fare cooperazione. In G. Girelli (Ed.), *Cooperare è un'impresa: promuovere cultura cooperativa per creare sviluppo e innovazione* (pp. 13 – 24). Milano: FrancoAngeli.

Bray, J. N., Lee, J., Smith, L. L., & Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice: action, reflection and making meaning*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Cepollaro, G., & Varchetta, G. (2014). *La formazione tra realtà e possibilità: i territori della betweenness*. Milano: Guerini Next.

Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità: la sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.

Colazzo, S. (2017). Attualità vs. inattualità di Freire. *Sapere*

pedagogico e Pratiche educative, *1*, 19 – 26. https://doi.org/10.1285/i9788883051333p19
Colazzo, S. (2019). Comunità, globalizzazione e istanze di riconoscimento. In S. Colazzo, & A. Manfreda (Eds.), *La comunità come risorsa: epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Un approccio interdisciplinare (pp. 123 – 163). Roma: Armando.
Cuppari, A. (2021a). Interagire con i discorsi di sviluppo di un territorio: una ricerca sugli effetti della crisi da COVID-19 in un sistema di servizi socio-educativi in Lombardia. *Formazione & insegnamento*, *19*(2), 40 – 49. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_04
Cuppari, A. (2021b). Autobiographical memories as islands of certainty in an ocean of complexity: a cooperative enquiry on the effects of the COVID-19 emergency on some disability services in Northern Italy. *INSTED*, *23*(2(90)), 89 – 104. https://doi.org/10.34862/tce/2021/09/01/47h7-st18
Cuppari, A. (2021c). Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resilienza. *Lifelong Lifewide Learning*, *17*(38), 206 – 219. https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.573
Cuppari, A. (2022a). From stories about living to living the stories: Composing a collective idea of home in an independent living project. *INSTED*, *24*(1(91)), 54–74. https://doi.org/10.34862/TCE/2002/07/25/-K126
Cuppari, A. (2022b). The transformative dance of the crisis to resignify social educational work: Auto-ethnographical reflections on a cooperative enquiry in Northern Italy during the COVID-19 pandemic. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *13*(2), 209–219. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4197
D'Cruz, H., Gillingham, P., & Melendez, S. (2005). Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. *British Journal of Social Work*, *37*(1), 73–90. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl001
Deriu, M. (2021). Decolonizzare lo sguardo: ovvero tutto quello che è germinato nel mio confronto con Serge Latouche. *Riflessioni Sistemiche*, *25*, 31 – 42. Retrieved December 30, 2022, from http://www.aiems.eu/files/-3_deriu.pdf
Dewey, J. (2018). *Democrazia ed educazione: Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
Elden, M., & Levin, M. (1991). Cogenerative learning: bringing participation into action research. In F. W. White (Ed.), *Participatory action research* (pp. 127 – 142). Thousand Oaks, CA: SAGE.
Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo: Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
Fals-Borda, O., & Rahman, M. A. (Eds.). (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with Participatory Action- Research*. Apex Press.
Ferguson, H. (2018). How social workers reflect in action and when and why they don't: the possibilities and limits to reflective practice in social work. *Social Work Education*, *37*(4), 415 – 427. https://doi.org/10.1080/02615479-.2017.1413083
Fook, J. (1999). Critical reflectivity in education and practice. In B. Pease, & J. Fook (Eds.), *Transforming social work practice: postmodern critical perspectives* (pp. 195 – 208). St Leonards, AU: Allen and Unwin.
Formenti, L. (2009) (Ed.). *Attraversare la cura: relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Trento: Erickson.
Formenti, L. (2012). Prefazione. In A. Vitale (2012), *Metodologie trasformative: lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi* (pp. 9 – 16). Milano: Guerini Scientifica.
Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione: un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
Foucault, M., (2014). *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*. Milano: Einaudi.
Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
Heron, J. (1992). *Feeling and personhood: Psychology in another key*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
Heron, J., & Reason, P. (2001). The practice of cooperative inquiry: research with rather than on people. In P. Reason, & H. Bradbury (Ed), *Handbook of action research* (pp. 179 – 188). Thousand Oaks, CA: SAGE.
Hunt, C. (2013). *Transformative learning through creative life writing*. New York, NY: Routledge.
Jude, J. (2018). The practice of systemic reflexivity. *Journal of Social Work Practice*, *32*(1), 45 – 57. https://doi.org/-10.1080/02650533.2017.1291499
Latouche, S. (2003). *Décoloniser l'imaginaire: la pensée créative contre l'économie de l'absurde*. Lyon: Parangon.
Latour, B. (2022). *Riassemblare il sociale: actor network theory*. Milano: Meltemi.
Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
Manghi, S. (2005). Apprendere attraverso l'altro. *Animazione Sociale*, *2005*(12), 13 – 23. Retrieved December 30, 2020, from http://sergiomanghi.altervista.org/Apprendere_attraverso_l_altro.pdf
Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
Morin, E. (2007). *Il Metodo 3: la conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (2016). *Per una teoria della crisi*. Roma: Armando.
Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
Morin, E. (2020). *Cambiamo strada: Le quindici lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari, L. (2003). *Un metodo a-metodico: La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
Olivetti Manoukian, F. (1988). *Stato dei servizi: Un'analisi psicosociologica dei servizi sociosanitari*. Bologna: Il Mulino.
Parton, N., & O'Byrne, P. (2000). *Constructive social work: Towards a new practice*. Basingstoke, UK: MacMillan.
Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili: Il domani per le scienze sociali di oggi*. Verona: Ombre Corte.
Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *Handbook of action research: Partipative inquiry and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
Reggio, P. (2017). *Reinventare Freire: Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: FrancoAngeli.
Rigamonti, A., & Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *17*(2), 113 – 132. https://doi.org/10.13128/rief-9450
Scardicchio, A. C. (2012). *Il sapere claudicante: appunti per un'estetica della ricerca e della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
Scardicchio, A. C. (2020). *Metabolè: speranza, resilienza, complessità*. Milano: FrancoAngeli.
Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
Torbert, W. R. (1991). Teaching action inquiry. In Reason, P. (Ed.), *Collaborative inquiry*, *5*, 2 – 12. Retrieved December 30, 2022, from http://hdl.handle.net/2345/4253
Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità: educare al tempo della crisi*. Carocci.
Yorks, L., Kasl, E. (2006). I know more than I can say: a taxonomy for using expressing ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Education*, *4*(1), 43 – 64. https://doi.org/10.1177/1541344-605283151

Pedagogical hybridActions between interculturality, self-narrative and resilience

IbridAzioni pedagogiche tra interculturalità, narrazione di sé e resilienza

Stefania Maddalena
Dipartimento di di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara
stefania.maddalena@unich.it
https://orcid.org/0000-0002-5691-8158

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The approach to the foreigner, to the ethnically and culturally different person, represents a challenge, an opportunity for confrontation and reflection on the level of values, rules, and behaviour. It is increasingly evident that when we speak of intercultural pedagogy, we no longer refer to a 'pedagogy for foreigners' but to democratic education paths, aimed at both subjects with a migratory background and natives. Consequently, even traditional educational practices no longer seem to be completely appropriate to respond to the new educational needs emerging within today's complex society, which is increasingly taking on multi-ethnic, intercultural and intra-cultural connotations. Starting from these premises, through this contribution we have attempted to highlight the importance of narrative and autobiographical writing as self-care and as a support to the development of resilient personalities with particular reference to the educational practices implemented in intercultural education paths.

L'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta una sfida, una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, e dei comportamenti. È sempre più evidente che quando parliamo di pedagogia interculturale non ci riferiamo più ad una "pedagogia per gli stranieri" ma a percorsi di educazione democratica, rivolta sia ai soggetti con background migratorio che agli autoctoni. Di conseguenza anche le pratiche educative tradizionali non sembrano essere più completamente adeguate per rispondere ai nuovi fabbisogni formativi che emergono all'interno dell'attuale società complessa, che va assumendo sempre più connotazioni multietniche, interculturali e intra-culturali. A partire da tali premesse, attraverso il presente contributo abbiamo cercato di mettere in evidenza l'importanza dalla scrittura narrativa e autobiografica come cura di sé e come sostegno allo sviluppo di personalità resilienti con particolare riferimento alle prassi educative attuate nei percorsi di educazione interculturale.

KEYWORDS
Education, interculture, resilience, self-narration, Citizenship
Educazione, intercultura, resilienza, narrazione di sé, Cittadinanza

Citation: Maddalena, S. (2023). Pedagogical hybridActions between interculturality, self-narrative and resilience. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 112-121. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_15

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_15

Received: March 5, 2023 • **Accepted**: April 20, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'autobiografia, sviluppatasi originariamente in ambito sociologico intorno agli anni Venti negli Stati Uniti d'America, è con il tempo approdata poi in ambito educativo divenendo oggi una metodologia che nelle scienze pedagogiche costituisce un orizzonte teorico in grado di supportare linee di azione utili in ambito formativo, come emerge dai lavori di alcuni dei più autorevoli pedagogisti italiani e stranieri. (Massa, 1992; Demetrio, 1996; Cambi, 2002; Ulivieri, 2018; Pineau, 1983).

La pedagogia, attraverso l'autobiografia, ha la possibilità di osservare il soggetto che vive la crisi del suo tempo, aiutandolo a superarla attraverso l'interpretazione e la rielaborazione di sé, delle proprie esperienze attribuendo loro senso in chiave progettuale e di conseguenza formativa ed emancipativa: anche il dibattito internazionale sull'autobiografia (Alheit & Bergamini, 1996; Dominicè, 1990; Josso, 1991) ha apportato un notevole contributo allo sviluppo in chiave educativa dell'autobiografia.

L'utilizzo del metodo autobiografico-narrativo in ambito formativo e scolastico scaturisce dal fatto che ciò che viene narrato può essere riproposto come un'opportunità pedagogica da cui far scaturire ulteriori narrazioni e riflessioni partendo da ciò che il soggetto in formazione narra di sé: in tal modo viene sviluppato quello che Bruner ha definito pensiero narrativo. Secondo lo studioso americano, infatti, l'uomo possiede «una naturale attitudine o predisposizione a organizzare l'esperienza in forma narrativa» (Bruner, 1992, p. 56).

Il pensiero narrativo si configura come una strategia conoscitiva che permette non solo di reinterpretare la realtà circostante, ma anche di elaborare una visione più consapevole di sé stessi e della propria identità. A differenza del pensiero logico-scientifico, il pensiero narrativo offre al soggetto, soprattutto la possibilità di interagire con il più vasto contesto sociale in cui si trova a vivere, per Bruner infatti, il pensiero narrativo è indispensabile «per la coesione di una cultura come per la strutturazione di una vita individuale» (Bruner, p. 74)

L'autobiografia pedagogica, dal momento che consente di analizzare i vissuti personali, di attribuire senso alle esperienze individuali per progettare il futuro, possiamo intenderla come "cura di sé" e come percorso di apprendimento continuo. Utilizzata in ambito scolastico, si rivela un utile strumento formativo perché consente ai ragazzi di sviluppare capacità cognitive, riflessive, metacognitive ed abilità emotivo-relazionali, ma anche di divenire più consapevoli delle loro capacità e potenzialità, mentre gli insegnanti attraverso l'analisi del contenuto dei loro racconti hanno l'opportunità di riflettere sulle modalità di costruzione dell'identità e sulle dinamiche relazionali ed emotive del processo di crescita così come sulla dimensione metacognitiva dell'apprendimento (Sirignano, 2003).

La scuola deve cercare e riuscire a far sì che, definito diverso l'altro, questi venga percepito come un diverso da conoscere e integrare e non da combattere e/o emarginare, attraverso un aiuto ad una corretta valutazione delle condizioni sociali, economiche e culturali da parte sia dell'integrato che dell'integrante, creando condizioni di convivenza che consentano di andare oltre la semplice accoglienza dello straniero generando una vera e propria cultura dell'inclusione. In particolare, è a scuola, come raccomandato dall'importante documento *Autobiografia degli incontri interculturali* che: «si dovrebbero sviluppare strumenti complementari per incoraggiare gli alunni ad esercitare un giudizio critico e autonomo che include anche una valutazione critica delle proprie reazioni e atteggiamenti di fronte a culture diverse» (Council of Europe, 2009, sez. 5.3).

È chiaro quindi che la progettazione e l'attuazione di percorsi di educazione interculturale, nelle scuole di ogni ordine e grado, rappresenta una delle direzioni più adeguate da seguire per la concreta realizzazione di una società multietnica in cui tutti gli attori sociali partecipano attivamente alla costruzione di una nuova cultura, fonte di sviluppo dell'intera società, tenendo ben presente che per giungere ad un adeguato dialogo interculturale, il traguardo verso cui deve dirigersi l'impegno educativo di tutte le istituzioni sarà anche un impegno etico-politico che dovrà sostenere «i giovani a diventare sensibili ad un'etica di principi e di diritti umani universali; si potrebbe anche dire, in modo più sintetico, che il compito prioritario è di educarli a riconoscere sempre nell'altro il suo esser persona» (Bellingreri, 2015, p. 161). Come ben evidenziato da Milani:

> Il compito affidato all'educazione interculturale è in primis quello di aiutare a negoziare la relazione e solo in un secondo momento il contenuto, che è esattamente il contrario di ciò che abitualmente si fa. Questo perché è la cornice di significato che dà valore a esso (al contenuto), plasmandolo. In ciò, un ruolo fondamentale è assunto dalla comunicazione: è attraverso essa, infatti, che viene definito lo spazio sociale, si costruiscono – e decostruiscono – categorie semantiche, si scovano impliciti, si fortificano – o si sgretolano – velocemente barriere che possono creare conflitto e disagio tra le persone e danni nei processi, costi celati e fallimenti nei piani e nei progetti. Ciò implica che, nello scambio comunicativo, vi siano risorse socio-cognitive – in termini di sospensione del giudizio, attenzione, apertura mentale, ascolto e riconoscimento dell'interlocutore – e volontà di comprendere le ragioni dell'altro. Senza questi pilastri, in particolare ove manchi il riconoscimento della persona, non c'è dialogo ma solo monologhi autoreferenziali (Milani, 2009, p. 98).

2. Scrittura ed educazione alla cittadinanza interculturale

I percorsi di educazione interculturale che si avvalgono della scrittura e della narrazione di sé risultano essere adeguati per lo sviluppo delle capacità cognitive, emotive e relazionali anche perché solitamente tali percorsi vengono realizzati con delle modalità diverse rispetto alle attività didattiche di tipo tradizionale basate su una progettazione poco flessibile, che prevede obiettivi e criteri di valutazione rigidi e standardizzati.

Grazie alla scrittura e alla narrazione di sé è possibile comprendere meglio significato delle cose, di ciò che ci accade e /o che accade intorno a noi. In particolare, è nell'ambito dei percorsi di educazione alla cittadinanza che le studentesse e gli studenti dovrebbero essere «incoraggiati a cercare ed esprimere il loro punto di vista personale sulle tematiche civiche, sociali e politiche» (Santerini, 2002, p. 157)

Il tema dell'educazione interculturale, che da decenni ormai, anche nel nostro Paese richiama l'attenzione di quanti si occupano della scuola (a livello pedagogico, politico e normativo), può offrire alle giovani generazioni occasioni di riflessioni e confronto decisive per la crescita personale e formativa, per maturare competenze ed abilità necessarie per agire consapevolmente, mettendo in atto pratiche efficaci per lo sviluppo di una società democraticamente avanzata, in cui tutte le differenze e le diversità siano incluse e valorizzate e non semplicemente accettate. Ricercando e realizzando la coesione sociale intorno ai principali nuclei valoriali della convivenza, frutto di un dialogo, tra le diverse culture, sempre aperto e costruttivo.

> L'intercultura, prima di configurarsi come oggetto e compito di una teoria/pratica sociale ed educativa, è la voce che interroga criticamente e problematicamente il sapere pedagogico nella sua struttura così da poter interpretare, comprendere, mettere a confronto, attivare prassi, governare le forme del rapporto fra culture diverse in vista di un agire comune forte di reciproco dialogo e di conseguente valorizzazione delle differenze (Bruni, 2019, p. 36).

Illuminante a tal riguardo, risulta essere il Documento di Indirizzo prodotto nel 2007 dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale: *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, documento che chiarisce il significato e l'importanza, per la scuola italiana di percorrere "la via dell'intercultura":

> Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze, la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni (Ministero della Pubblica Istruzione 2007, pp. 8 – 9).

Tali linee hanno trovato seguito in successive iniziative ministeriali (MIUR, 2010). Al fine di avvalorare il nostro discorso, si è scelto di riportare una esperienza laboratoriale realizzata in una classe seconda di un liceo scientifico della provincia di Napoli, che nei mesi di aprile, maggio e giugno 2022 ha accolto un ragazzo proveniente dall'Ucraina.

Il percorso formativo si inserisce nella programmazione delle attività di Educazione alla cittadinanza il cui focus è costituito dalla riflessione sull'importanza dell'educazione interculturale e della scrittura narrativa, con la finalità di esplorare ed approfondire la percezione delle ragazze e dei ragazzi sui temi dell'intercultura, dell'accoglienza delle diversità, della tolleranza e della solidarietà, ma anche sulle discriminazioni razziali, sui fenomeni di xenofobia, sulla guerra.

3. Analisi ed interpretazione dei dati testuali

Per dare avvio all'attività proposta, si è fatto ricorso a due domande stimolo che hanno costituito l'input grazie al quale i ragazzi e alle ragazze hanno riflettuto ed espresso il loro punto di vista in merito al tema dell'integrazione interculturale:

1. Dopo questo "incontro interculturale" è cambiato qualcosa nel tuo modo di intendere l'integrazione?
2. Vai con la mente al tuo primo incontro con Ivan e descrivilo in massimo quindici righe.

La modalità con cui sono stati raccolte le percezioni e i punti di vista delle ragazze e dei ragazzi, può essere ricondotta all'intervista ermeneutica (Montesperelli, 1998), il cui impianto epistemologico è basato sull'interrelazione tra testo ed interpretazione a partire dai princìpi dell'ascolto e del dialogo (Bichi, 2007, p. 26).

Per analizzare il corpus narrativo si è fatto ricorso ad un approccio metodologico di tipo ermeneutico, il cui punto di partenza è costituito dall'analisi delle corrispondenze lessicali realizzata con l'ausilio del software, *ATLAS.ti*, un programma di analisi dei dati per ricerche qualitative.

Questo programma e altri programmi simili, utilizzando dizionari appositamente elaborati, permettono di individuare all'interno dei corpus testuali importati, parole isolate o inserite in un contesto determinato e calcolarne la frequenza, classificarle in categorie, calcolare inoltre, frequenze e contingenze di categorie. Grazie a questi software è anche possibile applicare ai dati testuali numerose procedure di elaborazione ed in particolare le procedure di analisi fattoriale, che consentono di individuare nei testi, temi "latenti", risultanti da più categorie.

Negli studi di analisi del contenuto interessa da un

lato catturare e conservare nel testo tutte le variazioni semanticamente significative e dall'altro fondere quei temi che costituiscono di fatto degli invarianti semantici. Seguendo Cipriani e Bolasco (1995), possiamo dire che l'importanza di un termine nel corpus non è dovuta tanto alla sua frequenza, quanto all'univocità del suo significato.

Il primo passo compiuto nel processo di lemmatizzazione è stato quello di ricondurre le diverse parole presenti nel corpus testuale al vocabolo originario cioè alla forma canonica della parola presente nel dizionario. La fusione di tutte le forme flesse di uno stesso lemma, tuttavia potrebbe comportare la perdita di alcune variazioni di linguaggio anche quando queste fossero semanticamente significative; pertanto si è fatto ricorso ad una lemmatizzazione "ragionata" tenendo presente di volta in volta gli obiettivi della nostra analisi, e solo sulla base di questi è stato deciso se una determinata parola dovesse essere considerata o meno con una certa flessione (solo per fare qualche esempio: i termini, accogliere, accoglierlo, accoglierli, accolto, sono stati ricondotti al lemma, Accoglienza, così come si è scelto di racchiudere sotto l'unica categoria di Integrazione, le sue flessioni: integrare, integrato, integrante).

Un altro importante elemento di cui si è tenuto conto nell'esplorazione del corpus testuale, è che in esso vi sono un gran numero di parole vuote, parole "cerniera" (congiunzioni, articoli, preposizioni) o parole di scarsa importanza ai fini dell'analisi e che quindi sono state eliminate, per evitare che il numero di unità lessicali considerate venisse ingiustamente gonfiato dalla presenza di parole molto frequenti, ma scarsamente significative.

Il corpus testuale, costituito complessivamente da 8478 parole, è stato successivamente scomposto in elementi più semplici, trasformati in variabili categoriali che mi hanno consentito di effettuare una sorta di traduzione del linguaggio in un metalinguaggio. È utile precisare che si è trattato di una traduzione meno rigida di quanto non lo sia nel campo della linguistica, poiché lo scopo del nostro studio non era tanto quello di tradurre esattamente, il corpus testuale dal punto di vista sintattico e stilistico, quanto quello di trovare una corretta operazionalizzazione dei concetti teorici in termini empirici.

Nel nostro caso, l'analisi delle corrispondenze lessicali ha portato all'individuazione di quattro variabili che sono risultate utili per leggere e interpretare i resoconti narrativi dei ragazzi e delle ragazze coinvolti nell'attività didattica ed educativa. Per rendere tali interpretazioni, più chiare e fruibili, si è ricorso ad un software per la costruzione di mappe mentali e concettuali, Mindomo.

A partire da ciascuna delle variabili principali, è stata individuata la corrispondenza lessicale con altre variabili che hanno consentito via, via di interpretare sempre più capillarmente i singoli corpus narrativi, da cui è emerso che per i nostri ragazzi, parlare di intercultura vuol dire innanzitutto parlare di accoglienza e integrazione andando oltre gli stereotipi e i pregiudizi (*Figura 1*).

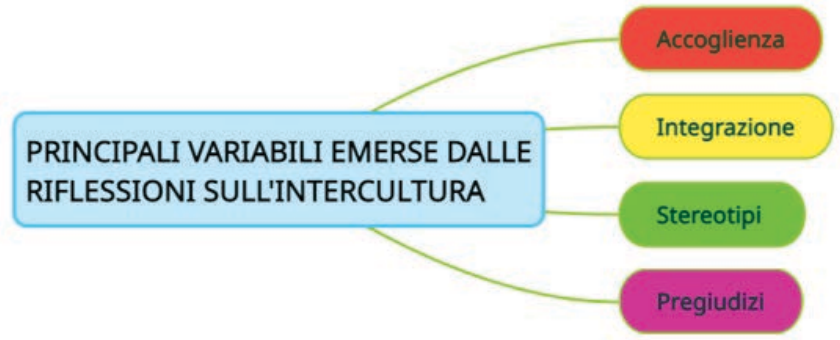


Figura 1. Principali variabili per riflettere sull'intercultura

G. *Inizialmente credevo fosse più semplice riuscire ad integrarsi in un ambiente completamente diverso dal proprio. Da quando Ivan è arrivato nella nostra classe ho capito quanto sia difficile anche solo comunicare con una persona di lingua, cultura etc. diversi dalla tua. Abbiamo avuto difficoltà nel farlo integrare da subito, lui si è sempre dimostrato aperto a nuove conoscenze, ma purtroppo non siamo riusciti tutti ad instaurare un rapporto con lui.*

M. *Rispetto alla prima volta in cui ho riflettuto sull'importanza dell'integrazione di persone straniere, nel nostro Paese il mio punto di vista è cambiato, ma non di molto. Prima di questo incontro pensavo solo ad accettare il soggetto, invece ora sì, lo accetto ugualmente ma provo anche a capire la sua etnia, religione, ecc.*

R. *Sicuramente, l'integrazione interculturale è un concetto davvero molto importante per le nostre vite e per la società tutta, sul quale forse molte persone spesso non si soffermano neanche. Io sono una persona introversa, che per integrarsi in un gruppo e per stringere amicizia con qualcuno ci impiega davvero molto tempo. Molto spesso però questo dipende anche dalle persone che ti ritrovi di fronte, le quali non ti permettono di integrarti*

M. *Il problema di integrare una persona di cultura, religione, colore della pelle diversi non dovrebbe porsi, il punto è che ci sono persone che per attirare il consenso dei cittadini, avviano letteralmente propagande riguardo questo argomento, tutto ciò è disgustoso, sia verso di noi, ma soprattutto verso le persone in questione.*

L'attività proposta, ha poi consentito loro di riflettere sull'importanza formativa dell'agire per un fine comune, e sull'evidenza che collaborando per un obiettivo condiviso, possa contribuire ad incrementare sentimenti di solidarietà nel gruppo. Grazie al lavoro cooperativo sono riusciti a comprende gli aspetti fondamentali dell'interdipendenza positiva, sperimentata non come imposizione dall'esterno ma come scelta deliberata intrapresa da ciascuno di loro. Come emerge chiaramente dalle loro riflessioni narrative, di seguito riportate.

R. *Penso che accogliere una persona e farla sentire parte integrante di un gruppo sia importantissimo e che costituisca un arricchimento anche per noi; abbiamo la possibilità di conoscere nuovi modi di pensare, nuove culture e nuove lingue. Questo avvenimento mi ha fatto capire anche che non bisogna giudicare una persona dal primo incontro; infatti, non si smette mai di conoscere fino in fondo qualcuno.*

S. *Credo che tutti dovremmo imparare ad essere più accoglienti verso tutti i popoli che scappano dai loro Paesi, non per il gusto di farlo ma perché spesso le condizioni di vita da cui cercano di sfuggire sono veramente troppo brutte e noi non le possiamo neppure immaginare.*

P. *Questo trattamento non dovremmo praticarlo soltanto nei confronti degli ucraini ma anche dei confronti di tutti i migranti, che da anni subiscono discriminazioni, solo perché vengono dal mare per salvarsi dalle guerre. Quindi secondo me, è importante adoperarsi per integrare le persone provenienti da altri paesi e da altri continenti, bisogna avere rispetto per il prossimo e trattare tutti allo stesso modo, proprio come tratti i tuoi parenti, i tuoi amici o chiunque sia.*

G. *Ora sento un "peso maggiore" nel far integrare un ragazzo in un gruppo e farlo sentire a proprio agio. Prima di questo incontro, non pensavo molto a quello che potevano provare i ragazzi lontani dalla loro casa, dalle loro abitudini e lontano dalla famiglia, ora, grazie ad I., riesco a comprendere molto di più i sentimenti che prova un ragazzo della mia età a dover sopportare tutto ciò.*

B. *Il suo arrivo credo ci abbia uniti molto come gruppo classe, perché abbiamo collaborato nel farlo ambientare e nel comunicare con lui, quindi serviva la collaborazione di tutti e anche le situazioni in cui emergevano tensioni penso che non si siano più verificate proprio per non metterlo a disagio o trasmettergli messaggi negativi, la sua presenza ha contribuito ad unirci di più come gruppo classe.*

G. *Ho sempre pensato che l'integrazione in un gruppo non riguarda solo ed esclusivamente persone che arrivano da altri luoghi e che per un motivo o per un altro devono trasferirsi nel nostro Paese. L'integrazione, banalmente, è un processo che nelle nostre vite avviene quotidianamente. Spesso, infatti, entriamo in contatto con un nuovo gruppo di persone, ed è in quel momento che ogni certezza viene spazzata via. Cominciano a nascere i primi dubbi, le prime insicurezze, le prime paure.*

A. *La mia idea di inclusione non è cambiata nel tempo, le persone possono davvero sentirsi parte di qualcosa se dall'altra parte c'è qualcuno disposto ad accoglierle. È importante trovare le persone giuste e spero che noi siamo lo siamo state per lui.*

T. *Da quando è arrivato lui nella nostra classe, siamo più uniti e non litighiamo quasi più.*

Un altro aspetto interessante emerso dall'analisi delle variabili considerate, riguarda la necessità di educare all'intercultura andando oltre gli stereotipi e i pregiudizi che condizionano erroneamente le relazioni umane, ma che spesso si rivelano infondati. Per loro stessa ammissione, è stato proprio grazie a questa attività di scrittura e poi di discussione e confronto che hanno preso maggiormente consapevolezza del vero significato di alcuni concetti quali identità, differenza, integrazione, accoglienza ma anche alcuni stereotipi, che talvolta sono così connaturati nel nostro modo di pensare che quasi non ci accorgiamo di come ci condizionino. Hanno anche riflettuto sull'etimologia di alcuni termini e sulla loro differenza sostanziale come ad esempio: accoglienza, integrazione ed inclusione, evidenziando che prima di questa esperienza spesso, per loro stessa ammissione, venivano utilizzati come sinonimi.

Dall'analisi delle corrispondenze lessicali presenti nel corpus testuale di riferimento è emersa una considerazione importante che riguarda l'arricchimento umano e culturale che si può trarre dall'incontro con l'altro, comprendere ed accogliere i differenti punti di vista, così come le abitudini e i comportamenti diversi che ciascuno pratica in base alla cultura di appartenenza, a partire dalle cose più semplici come ad esempio il saluto. Un altro aspetto che si evince è il valore della diversità, intesa come opportunità e che si realizza attraverso il coinvolgimento dell'altro da noi in un'incessante relazione dialogica, finalizzata alla comprensione delle differenze ma anche delle identità che "animano" i nostri vissuti (*Figura 2*).

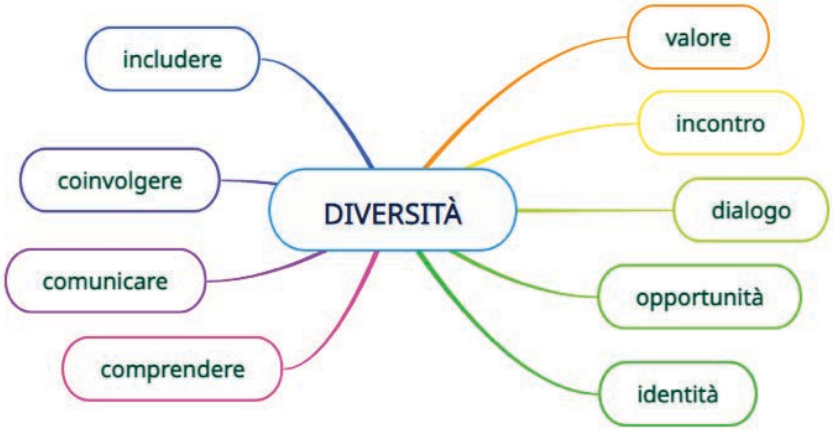


Figura 2 Riflessioni sul concetto di Diversità

T. Io ho cercato di dialogare con lui, anche attraverso gesti qualora non riuscissi tramite le parole. Il mio punto di vista, rispetto a prima è cambiato molto, ho capito quanto per lui sia difficile in questo momento essere qui, senza nessuno che possa aiutarlo a dialogare con le persone che ha al suo fianco: in tutta la giornata scolastica, la mediatrice è presente soltanto per due ore.

G. *L'integrazione è fondamentale, nella prospettiva di un futuro dove la diversità è alla base di tutto.*

G. *Inizialmente quando lo guardavo rivedevo me stesso quando ero bambino poiché a quell'età facevo molta fatica a parlare con le persone. Durante le prime settimane per comunicare utilizzavamo il traduttore ed era molto complicato, poi col passare dei giorni abbiamo iniziato a parlare in inglese e ci siamo conosciuti meglio.*

M. *L'importanza dell'integrazione risiede nell'atteggiamento di rispetto per gli altri, integrazione vuol dire trattare gli altri da pari, come fossero persone della stessa mia nazione e razza.*

R. *Per parlare con lui io utilizzavo il traduttore italo-ucraino e lui utilizzava il traduttore ucraino-italiano per parlare con me o con altri ragazzi quando aveva difficoltà, mentre il resto della classe utilizzava l'inglese per parlarci.*

B. *Mi ritengo fortunata per il semplice motivo che lui nella sua semplicità mi abbia insegnato tante cose, a partire dalle parole, tradizioni e culture sue, fino a finire alle sensazioni che ha provato, in quel difficile periodo ancora non finito, ma da cui è scappato.*

R. *Mi ricordo di un momento in particolare, una mattina, prima di entrare a scuola, come ogni mattina ho saluto tutti i miei compagni in modo caloroso (come siamo abituati a fare a Napoli) con due baci, finito il giro toccava ad Ivan, il quale mi ha respinto, dicendomi: "Scusa, ma non sono abituato" e mi allungò la mano per salutarmi. In quel momento ho riflettuto sulle differenti abitudini culturali che esistono anche nei modi di salutare. Da quel momento ogni giorno tutte le mattine ci salutiamo con la mano e la parola previet, scritta in italiano, come si pronuncia, data la mia scarsa conoscenza della lingua Ucraina. Grazie a questo incontro e alla conoscenza di Ivan ho imparato che nonostante la diversa cultura siamo tutti uguali ed è grazie a ciò che ci si può arricchire di conoscenze*

D. *Una cosa che ho notato subito, è che si alzava per presentarsi ad un'altra persona, ma gli spiegammo che non era nostra abitudine e che quindi poteva anche non farlo.*

G. *Il primo giorno io e la mia compagna di banco andammo al bar a comprargli una pizzetta e una bottiglietta d'acqua e vedemmo che lui li accettò, ma non li mangiò subito e li portò a casa.*

B. *Il giorno in cui è arrivato nella nostra classe ero molto emozionata, avevano scelto proprio noi come classe per accoglierlo e non volevo che si sentisse a disagio o escluso, mi sono presentata e si è subito mostrato con un'educazione e un rispetto che mi hanno stupita, gli abbiamo insegnato un pò di italiano per esprimersi con i docenti con frasi e parole base, come la risposta all'appello e un pò di lingua napoletana per scherzare con noi e ridere insieme.*

Altri elementi che sono emersi, anche attraverso l'interpretazione di alcuni contenuti latenti emersi dal corpus testuale analizzato, riguarda l'importanza del gioco e dello sport ritenuti fondamentali per "costruire" l'integrazione. Nonché l'evidenza che è necessario un intervento sinergico e fattivo tra l'ambito politico, scolastico, sociale e culturale, quindi non semplicemente un'azione che coinvolge i singoli ma un progetto comunitario e politico di ampio respiro (*Figura 3*).



Figura 3. Attività da valorizzare per realizzare una buona integrazione

D. *Ho pensato subito di invitarlo a giocare a basket con altri compagni della classe, anche perché lui è molto bravo in questo sport e in quel momento non abbiamo pensato che lui fosse di una altra nazione con altre tradizioni, altri modi di fare, è stato come se ci conoscessimo da molti anni, e non cambiava nulla tra me e lui, com'è giusto che dovrebbe essere.*

L. *Mi ricordo, inoltre, quando c'era la settimana dello studente, che abbiamo giocato a scacchi e mi ha distrutto, non so le mosse che abbia fatto, ma so che ho perso in meno di 5 minuti, utilizza delle mosse di cui io non conoscevo nemmeno l'esistenza.*

E. *I primi giorni sono stati molto difficili, visto che né io né Ivan parlavamo molto, non riuscivamo a trovare un argomento sul quale eravamo appassionati entrambi. Tutto è cambiato quando un giorno siamo andati in palestra e abbiamo iniziato a giocare a basket insieme, con una pallina da tennis; da quel momento il mio rapporto con Ivan é migliorato molto. Di fatto qualche settimana fa ci siamo anche organizzati con un altro paio di ragazzi della classe e siamo andati a giocare tutti insieme in un campetto di Basket all'aperto. Ora anche grazie ad altri miei amici di classe, Ivan, si sta integrando sempre di più e le difficoltà iniziali pian piano stanno scomparendo.*

C. *Quel giorno avevamo l'ora di scienze motorie e ricordo che giocò con molta vivacità e vinse anche qualche partita a ping-pong. Adesso I. si è abbastanza ambientato ed è uno di noi, purtroppo immagino che sentiremo la sua mancanza quando andrà via e spero che non si dimenticherà di noi!*

S. *Avevamo molte passioni in comune, come giocare a calcio e guardare molte serie tv e lo sport. Da questi mesi passati insieme ho capito che Ivan è un ragazzo molto gentile e onesto pronto ad aiutare le persone in difficoltà, inoltre è sempre pronto a scherzare ed è molto intelligente. Penso che la cosa più importante che ci abbia insegnato sia stata il non arrendersi mai davanti alle difficoltà della vita, lui, infatti, nonostante la situazione in Ucraina si è fatto forza e ha lottato contro le sue paure.*

R. *Penso che da quando ci stiamo impegnando tutti insieme per farlo integrare nella nostra classe, le cose funzionino meglio anche tra di noi compagni.*

A. *Nel corso di questi mesi trascorsi insieme mi ha insegnato molte cose, come ad esempio giocare a scacchi, alcune tattiche per vincere a braccio di ferro e molto altro. La cosa più importante, che mi ha insegnato in modo indiretto, però è che nonostante tutte le difficoltà nella vita, bisogna sempre trovare un qualcosa per cui continuare, non fermarsi mai e rincorrere sempre la felcità finché non la si trova.*

4. La scrittura tra narrazione e resilienza

Il laboratorio infine ha contemplato anche il coinvolgimento diretto del ragazzo ucraino che è stato accolto. Gli è stato chiesto di raccontare qualcosa della sua esperienza pensando ai giorni che hanno preceduto la partenza dal suo Paese e poi di descrivere l'ingresso a scuola. Gli è stato chiesto di scrivere utilizzando il suo idioma. Successivamente il brano è stato tradotto dalla mediatrice culturale e condiviso oralmente con i compagni di classe.

Attraverso questa attività di scrittura, si è cercato di fornire ad Ivan uno strumento per iniziare a fronteggiare questo momento così doloroso della sua vita, una chiave di volta per riflettere con uno sguardo nuovo, sul suo vissuto traumatico, scoprendo «la possibilità, attraverso l'introspezione […], di prendere le distanze dalla propria vita non soltanto cognitivamente, […] bensì nel sentire» (Demetrio,1996, p. 82). Ripercorrendo quei momenti da un punto di vista diverso, distante, osservando tutto come se non fosse accaduto a lui.

Grazie al distanziamento, offerto dalla pratica narrativa, Ivan ha avuto l'opportunità di conferire un senso ed un significato diverso ai vari aspetti che hanno contrassegnato gli ultimi mesi della sua giovane vita: l'invasione dell'Ucraina da parte della Russia, la paura di morire restando in Patria, le motivazioni che hanno spinto i suoi genitori a decidere di far partire lui e la mamma per l'Italia, il timore di non rivedere più i familiari di sesso maschile rimasti in Ucraina per difendere il Paese. la paura provata durante il viaggio e la sensazione di spaesamento avvertita una volta arrivato in Italia.

La scrittura gli ha consentito, di appropriarsi di uno

strumento per "andare oltre" ed iniziare ad intravedere, lungo il suo tortuoso cammino, barlumi di luce nuova, come ben espresso nella breve prosa e nell'immagine che ha scelto per rappresentare il suo sentire (*Figura 4*).

> ***Ivan*** *(nome fittizio)**: La mattina del 24 febbraio 2022, tutti social media erano pieni d'informazioni in merito all'inizio della guerra. Tutte le grandi città erano in fiamme, i video delle esplosioni, il discorso di Putin. Ero scioccato! Tutti i cittadini ucraini erano in panico. Nelle grandi città c'era un traffico pazzesco, tutti avevano paura, la maggioranza cercava ogni possibilità per andar via dal Paese, tutti speravano, che tutto ciò finisse al più presto. Allora nessuno sospettava, che in caso di occupazione i militari avrebbero ucciso, violentato, torturato le persone civili. Le nostre truppe hanno tenuto la difesa e ciò ha scombinato i piani degli occupanti. Le giornate più difficili per me sono state dal 2 al 4 marzo. La mia città è stata bombardata, uno dei missili era caduto nel cortile del vicinato. Da quel momento era stata presa la decisione di partire verso l'Italia. Dovevamo affrontare un viaggio di 400km per arrivare alla frontiera con la Moldova. Il viaggio era rischioso, poiché nel Paese c'erano grandi problemi con la mancanza di benzina. Però alla fine siamo riusciti a raggiungere la frontiera, successivamente abbiamo trovato un volo da Bucarest a Napoli ed abbiamo volato in tranquillità. Il primo mese nel paese straniero è stato difficile. Il mondo attorno me sembrava finto, sentivo la mancanza dei miei cari, degli amici, di casa mia e del mio Paese. Avevo un senso di apatia verso le cose. Però dopo un po' tutto si è normalizzato, avevo iniziato a frequentare le lezioni di scacchi, avevo iniziato nuovamente ad allenarmi in matematica e fisica. Lo step successivo della vita in Italia era la scuola. Avevo chiesto a mia madre di trovare una scuola dove poter studiare soprattutto matematica e fisica. L'ha trovata!*
> *Il giorno prima di iniziare la scuola, speravo di non essere posto al centro dell'attenzione (mi sbagliavo). Avevo anche sperato, di entrare in una classe dove sarei stato ad un livello d'istruzione inferiore rispetto ai miei compagni (anche qui mi sbagliavo). Ed ecco, che sono entrato a scuola, mi accompagnano in classe. Appena entrato mi sono ritrovato al centro dell'attenzione. Tante domande. Ed ovviamente sono rimasto colpito dal fatto, che loro sono molto indietro in matematica e fisica rispetto me. Ma sicuramente sono molto contento che mi abbiano accolto così calorosamente. Ho ritrovato nei miei nuovi compagni di classe delle persone che hanno i miei stessi interessi di studio, di gioco e di sport e che capiscono le mie battute. Vorrei anche esprimere la mia gratitudine ai professori che sono comprensivi nei miei confronti, ma soprattutto vorrei ringraziare il professore di matematica, il quale mi ha aiutato e mi ha invitato al gruppetto di potenziamento di matematica.*

Dalle riflessioni di Ivan, emerge chiaramente il desiderio di "normalità", la voglia di andare avanti continuando a coltivare tutti i suoi principali interessi, impegnandosi nello studio, nello sport, nel gioco. Dalle sue parole si comprende come un ruolo fondamentale per fronteggiare questo momento così particolare della sua vita, sia stato giocato proprio dal clima di classe positivo, dalla relazione instaurata con i compagni e con gli insegnanti.

> Quando parliamo di migranti, pensiamo spesso a un'educazione che punti all'integrazione, all'apprendimento della seconda lingua, ai successi scolastici e molto più raramente pensiamo al fatto che l'esperienza migratoria rappresenti un fattore di stress tale da mettere in campo la resilienza di individui, famiglie, gruppi. Lo shock culturale e linguistico sono generatori di ansia e stress, così come le esperienze di sradicamento ed eventualmente di non accettazione del nuovo contesto di vita. La bambina o l'adolescente migrante deve fare i conti non solo con una nuova lingua, una nuova cultura, nuovi rapporti sociali, con una scuola che media i suoi saperi con codici linguistici sconosciuti, ma anche con un vissuto interiore che parla di solitudine, sentimenti di incomprensione, incapacità, bassa autostima talvolta di discriminazione (Vaccarelli, 2016, p. 47).

Il concetto di shock culturale acquisisce una dimensione antropologica strutturale appartenente a chiunque si trovi ad abitare culture differenti dalle proprie (per estensione ci si può riferire all'intero universo delle differenze, dei punti di vista, dell'appartenenza socioculturale, in quelle circostanze in cui l'incontro tra le differenze assume una caratteristica conflittuale). Il termine shock sta ad indicare una situazione psicologica di stress ed ansia, di disorientamento, di senso di estraneità. Non necessariamente esso si traduce in sentimenti di tipo negativo, può esprimersi anche, infatti, in uno sproporzionato sentimento di idealizzazione e di "innamoramento". In entrambi i casi, lo shock può essere interpretato come una mancanza di equilibrio che richiede percorsi di assestamento e di risoluzione che, se non avvengono, determinano il rischio di uno sviluppo disorganico e disfunzionale.

Come sottolinea Vaccarelli (2017), il concetto di shock nelle migrazioni non può essere letto solo nella prospettiva della differenza culturale e linguistica, nella distanza culturale oggettivamente pensata: vi sono tutta una serie di "fattori amplificatori" legati ai vissuti migratori e pre-migratori legati allo stress e al trauma In seguito alla ricerca di Cohen-Emerique e Rothberg (2016), il metodo per affrontare lo shock cultuale e l'incidente critico può costituire una occasione formativa e educativa, un potenziale critico di arricchimento verso nuove forme di equilibrio, in chiave interculturale, dei valori e delle visioni del mondo.

5. "Nuvole" di riflessioni

Nell'ultima fase del laboratorio è stato chiesto ai ragazzi e alle ragazze, di esprimere, in forma di prosa, i loro pensieri, sentimenti e sensazioni scaturiti dall'incontro interculturale che hanno vissuto grazie all'arrivo del loro compagno di classe, ed infine, utilizzare dei tool per generare nuvole di parole, scegliendo delle immagini per trasporre in maniera ancora più evocativa i loro versi.

Le nuvole di parole [*word cloud*] sono delle immagini costituite dalle parole presenti all'interno di un testo e rappresentano un ottimo strumento per rappresentare efficacemente concetti chiave e sintetizzare informazioni, ma che alla base prevede operazioni cognitive anche molto impegnative, la

scelta delle parole da conservare o eliminare, l'individuazione dell'immagine più rappresentativa e dei colori più adatti per poter comunicare al meglio il messaggio che si vuole trasmettere.

Si propongono alcuni degli esempi più evocativi, tratti dall'esperienza di "scrittura poetica" e di trasposizione grafica (*Figura 4*).

Rumore amaro
di bombe sfiora lungi
il caro arrivo

Come deserto
prosciugato ora c'è acqua
per iniziare….

Come tempesta
ti sei trovato qui
giochiamo a basket

Mi sento come il sole
sono pieno
di energia



Figura 4. Ho scelto questo disegno perché mi ricorda le mani dei miei amici che mi hanno accolto qui e perché vedo anche il sole in esso. Voglio sperare in una nuova luce per me e per il mio Popolo

6. Conclusioni

Nell'ambito dei percorsi di educazione interculturale, attuati in numerosi Paesi, come fa notare Allemann-Ghionda,

> è possibile riscontrare un denominatore comune: si tratta di preparare i giovani a vivere in un mondo caratterizzato da molteplici contatti interculturali, che possono assumere anche la veste di conflitti. Si tratta di imparare a percepire e ad essere sensibili ai fenomeni interculturali, a distinguere le dimensioni etnoculturali da quelle socioculturali, sviluppando la capacità sia cognitiva sia affettiva di interagire con tali fenomeni in maniera costruttiva anziché distruttiva (Allemann-Ghionda, 2014, p. 23).

Le ragazze e i ragazzi coinvolti in questo percorso educativo hanno avuto la possibilità di apprezzare l'importanza della scrittura come strumento di conoscenza personale e relazionale, in quanto narrare di sé vuol dire

> innanzitutto, interrogarsi sullo statuto della propria identità, sulla cifra che ci contraddistingue; significa comunicare a noi stessi e agli altri chi siamo; significa trasformare il monologo interiore in dialogo con l'alterità; significa scandire e dare regolazione alle emozioni mediante la rappresentazione degli eventi della vita (Trisciuzzi et al., 2006, p. 1).

La scrittura, in questo contesto ha rappresentato un potentissimo strumento di riflessione e di organizzazione del pensiero. Ha consentito alle ragazze e ai ragazzi di dare una "forma" alla loro esperienza e di giungere ad un livello di conoscenza, degli argomenti trattati, più profonda e consapevole perché frutto di uno scambio dialogico, aperto, critico, in cui ciascuno ha avuto l'opportunità di analizzare e riflettere sui concetti di intercultura, solidarietà, tolleranza, razzismo, esclusione, stereotipi e pregiudizi a partire dai personali punti di vista e dall'esperienze vissute in prima persona. Hanno avuto anche l'opportunità di confrontarsi sul tema della guerra, non soltanto quella che si sta combattendo tra l'Ucraina e la Russia, ma su tutte le guerre che purtroppo continuano ad insanguinare numerosi Paesi del mondo, costringendo intere popolazioni ad abbandonare i luoghi natii e mettersi in viaggio nella speranza di trovare condizioni di vita più tranquille.

Crediamo che tale ricchezza formativa, sia scaturita in primo luogo dall'aver progettato ed attuato un itinerario educativo e didattico finalizzato ad agire non solo sul piano cognitivo, ma anche e soprattutto sul versante delle emozioni e delle relazioni interpersonali, portando avanti un'idea di educazione, che potesse offrire all'intera classe, la possibilità di comprendere l'importanza della diversità e accogliere l'altro in una circolare relazionalità fatta di scambi dialogici e amicali. Quando due culture si incontrano, sono portate inevitabilmente a riflettere e mettere in discussione i valori, i principi dominanti su cui si erano sempre basate, che avevano sempre guidato le loro esistenze e questo processo porta naturalmente alla strutturazione di una identità nuova, tanto per i nuovi arrivati, quanto per le popolazioni autoctone.

Riferimenti bibliografici

Alheit, P., & Bergamini, S. (1996). *Storie di vita: Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini Studio.

Alleman-Ghionda, C. (2014). Educazione per tutti, diversità e inclusione: prospettive Internazionali. In M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo: Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.

Bichi, R. (2007). *L'intervista Biografica: Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Borignhieri. (Original work published 1990)

Bruni, E. M. (Ed.). (2019). *Una pedagogia possibile per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli. Retrieved December 30, 2022, from https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/449

Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Cipriani, R., & Bolasco, S. (Eds.). (1995). *Ricerca qualitativa e computer:. Teorie, metodi e applicazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Cohen-Emerique, M., & Rothberg, A. (2016). *Il metodo degli shock culturali. Manuale di formazione per il lavoro sociale e umanitario*. Milano: FrancoAngeli.

Council of Europe, Divisione delle Politiche Linguistiche. (2009). *Autobiografia degli Incontri Interculturali*. Retrieved December 30, 2022, from https://www.coe.int/-it/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: l'Age d'-Homme.

Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

Milani, M. (2019). Pedagogia e competenza interculturale: implicazioni per l'educazione. *Encyclopaideia*, *23*(54), 93 – 108. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/9494

Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri:* Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. Retrieved December 30, 2022, from https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2010). *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana* (MIURAOODGOS prot. n. 101/R.U.U). Roma: MIUR. Retrieved December 30, 2022, from https://www.cislscuola.it/uploads/media/cislscuola_cm_2_8gen_10.pdf

Montesperelli, P. (1998). *L'intervista ermeneutica*. Milano: FrancoAngeli

Pineau, G. (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig.

Santerini, M. (2002). *Educare alla cittadinanza: La Pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.

Sirignano, F. M. (2003). *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*. Napoli: Liguori

Striano, M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico, *M@gm@*, *3*, 1 – 3.

Trisciuzzi, L., Zappaterra, T., & Bichi, L. (2006). *Tenersi per mano: Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: University Press.

Ulivieri, S. (Ed.). (2018). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS.

Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita: Promuovere la resilienza nella relazione educative*. Milano: FrancoAngeli.

Vaccarelli, A. (2017). Shock culturale, migrazioni, resilienza. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

Participatory Research as a Third Space
La ricerca partecipativa come terzo spazio

Alberto Parola
Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università di Torino – alberto.parola@unito.it
https://orcid.org/ 0000-0003-0639-7777

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In recent years, the conception of educational research has undergone a fundamental transformation. The traditional approach of relying solely on self-contained research strategies has become inadequate. The notions of space, time for reflection, and the deliberate process of constructing and planning no longer provide effective responses due to the acceleration of processes and methods in reflection, action, and imagination. The relentless pursuit of speed hampers the ability to dedicate focused attention to a single task, both in terms of cognitive processes and the methods used to establish mental and geographical boundaries. This study argues that the "pedagogical/educational object of study" can only be briefly examined through a variety of tools before rapidly moving away, akin to placing it under a figurative magnifying glass. Slow education, as a metaphor, strives to attain the rapid advancements of the digital realm through an extroflexive approach. Simultaneously, the perspective of participatory research planning necessitates a linear path while accommodating recursive exploration. The concept of the third educational space, in conjunction with other disciplines, emerges as a platform that allows for a pause to delve into the interconnected relationships within various contexts. This encompasses the dyadic connections explored through philosophical, psychological, and psychoanalytic approaches, as well as the collaborative dynamics within work environments that emphasize teamwork and organizational structures. Additionally, it extends to the realms of neighbourhoods and cities, embracing the notion of smart cities, and even encompasses nations committed to the ecological and systemic management of politics in defense of the planet.

Negli ultimi anni non è più stato possibile concepire la ricerca educativa basata su strategie di ricerca pure e autosufficienti: gli spazi, i tempi del ragionare e dell'agire, la lentezza nel costruire e nel progettare non hanno più un riscontro effettivo a causa dell'accelerazione dei processi e modalità del riflettere, del fare e dell'immaginare. La velocità ha impedito di "fare bene una cosa per volta", sia a livello del pensiero che delle modalità nella determinazione dei confini mentali e geografici. Oggi possiamo sostenere che "l'oggetto di studio pedagogico/educativo", osservato con un pool di strumenti, sosta sotto la lente di ingrandimento per pochi attimi (figurativo), per poi allontanarsi celermente: nella metafora l'*educazione lenta* (l'apprendimento) cerca di raggiungere, secondo la metafora, il digitale veloce (l'approccio estroflessivo), mentre la prospettiva di una progettualità di ricerca partecipativa necessita contemporaneamente di un percorso lineare e di una traiettoria ricorsiva. L'idea del terzo spazio educativo, insieme ad altre discipline, si manifesta come luogo in cui si può sostare a livello di relazioni tra la diade (approccio filosofico, psicologico e psicanalitico), ambienti di lavoro (gioco di squadra, organizzazione), quartieri e città (smart city) e nazioni a difesa del pianeta (gestione ecologica e sistemica della politica).

KEYWORDS
Participatory research, Systemic thinking, Third space, Third-person research, Empowerment
Ricerca partecipativa, Pensiero sistemico, Terzo spazio, Third-person research, Empowerment

Citation: Parola, A. (2023). Participatory Research as a Third Space. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 122-131. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_16

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_16

Received: March 18, 2023 • **Accepted**: April 18, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. La R-A ibrida

La presenza del *terzo spazio* può riaprire il dialogo tra le parti (soprattutto scuola e famiglia, ma non solo), consentendo loro di rallentare e/o decelerare (affidando la burocrazia a chi la conosce bene) tenendo alta la concentrazione in relazione agli obiettivi di una impresa[1] condivisa basata sulla fiducia, edificando una grande opera. Da qualche tempo i ricercatori dell'ambito educativo hanno cominciato a destrutturare le strategie di ricerca, per come le abbiamo sempre conosciute, a vantaggio dei metodi misti, ricomponendole diversamente. Per molti anni, i ricercatori hanno ragionato sul rapporto quantità/qualità, supportato da strutture forti, da una parte concepite come baluardi, dall'altra con molti approcci possibili, ma con difficoltà di interpretazione dei dati/testi. Diversamente, oggi, si spalancano diverse possibilità sia da un punto di vista ontologico che epistemologico: ontologico per quanto riguarda una realtà che richiede "la tensione tra gli opposti" e ulteriori spazi intermedi, i quali sorreggono la condizione anfibia dei soggetti[2]; epistemologico in relazione alle loro strutture mentali, che faticano a equilibrare estroflessione cognitiva e introflessione emotiva. Questa situazione, probabilmente, non migliorerà nel prossimo futuro e necessiterà di interventi di ricerca diversificati attraverso componenti legati alle strutture più o meno rigide o flessibili dei differenti approcci lineari.

La linearità dei progetti e delle ricerche può convivere con la non-linearità di determinati percorsi circolari tipici della ricerca-azione. Rispetto a questa eventualità l'approccio sistemico parla attraverso Morin (2003):

> Se il cammino descrive una traiettoria a forma di spirale, il metodo attualmente consapevole di se stesso scopre altrimenti e ci scopre diversi. Un ritorno all'inizio della traversata rivela anche, per essere più precisi, quanto questo inizio sia attualmente lontano. È la rivoluzione dell'apprendimento (Morin, 2003, p. 29).

Ciò significa che il ricercatore non si attrezza solamente in partenza, ma osserva e apprende incessantemente grazie al sentiero: egli diventa esploratore insieme al gruppo di ricerca e grazie alle relazioni con i referenti.

In questa seconda fase introduciamo anche il concetto di RAOL (Ricerca Azione On Line), per poi recuperare altri approcci della R-A provenienti da diverse discipline. Nel nostro paese, tra i primi a concepire la R-A on line (RAOL) è stato Calvani (1998) e qui sotto viene definita con un'altra significativa metafora.

> L'"anfiteatro" telematico può trasformare l'attore ricercatore in una sorta di "ricercatore collettivo". Gli attori-sperimentatori possono agire in collegamento l'uno con l'altro, tenendo conto anche delle esperienze dei propri partner remoti, avanzando di pari passo o diversificando opportunamente i propri interventi, per far emergere una gamma sistematica di tipologie comportamentali. La rete consente altresì l'ingresso in campo di diversi personaggi (facilitatori, consiglieri, esperti ecc.) che possono interagire con gli attori-ricercatori in itinere a distanza, coadiuvandoli in vario modo. L'attore-ricercatore stesso può inoltre sentirsi maggiormente motivato dal riconoscersi parte di una comunità allargata di ricerca che coadiuva il suo lavoro (Calvani, 1998, p. 33).

Anche Kaneklin et al. (2010) hanno offerto un contributo nell'elaborare la R-A da diversi punti vista, portando i concetti della psicologia a favore del settore pedagogico. Le diverse versioni hanno comunque favorito entrambi i contesti. La ricerca-azione è l'unica strategia che deve necessariamente progettare linearmente e agire ricorsivamente: sembra banale, ma con il tema del terzo spazio cambiano le prospettive. Kaneklin et al., nell'introduzione al loro approccio ci indicano alcuni nuclei tematici per gestire una R-A:

> I nuclei tematici identificati come rilevanti e significativi hanno riguardato: la *riconoscibilità* (interna ed esterna) della R-A rispetto alle diverse posizioni ontologiche, gnoseologiche ed epistemologiche assunte […]; il presidio di *dispositivi metodologici congruenti* rispetto alle implicazioni connesse alla produzione, elaborazione e circolazione della conoscenza generata […]; la gestione delle dimensioni relative alla *valutazione* e *validazione degli esiti prodotti*; le modalità di *circolazione, restituzione* e *condivisione delle conoscenze* [… ; …] l'accompagnare problemi e processi organizzativi caratterizzati da *forte incertezza* e *complessità*; la regolazione delle *diverse titolarità* […] (ruoli, funzioni, compiti, dissimmetrie, coinvolgimento e partecipazione, processi di negoziazione, attraversamento di ambiti di confine); [ed ancora] *la sostenibilità e praticabilità* […], in riferimento alla *accoglienza* e disponibilità da parte degli interlocutori coinvolti, sia alla realistica possibilità (tempi, budget, situazioni congiunturali, disposizioni soggettive) di attivare dispositivi e strumenti funzionali (Kaneklin et al., 2010, pp. XIV–XV).

Da questa breve sintesi, a distanza di circa quindici anni, non ci attendiamo una rivoluzione, ma più avanti vedremo che alcuni aspetti, alle soglie del *Metaverso*, si mostreranno diversamente. Gli elementi chiave della descrizione indicata qui sopra sono sostanzialmente nel consolidare la riconoscibilità della R-A, la congruenza dei dispositivi, la valutazione dei prodotti, la condivisione delle conoscenze, la complessità e la sostenibilità. Asciughiamo i concetti e proponiamo un consolidamento della R-A in un periodo che conosceva già il digitale nel medesimo spazio temporale. In questo contributo vorremmo aprire la strada, anche grazie allo scossone della pandemia e della rivoluzione didattica tramite la DAD, a soluzioni differenti, ibride e più interessanti proiettate da visioni possibili e sostenibili.

1 Il termine è il participio passato del verbo imprendere, già noto nel tardo Medioevo con il significato di «intraprendere», «incominciare», derivato dal latino parlato *imprehendere*, ed è composto da '*in*' e '*prehendere*', che significava «assumere sopra di sé», «prendere all'interno» (Bianchi, 2012).

2 Vedremo più avanti il significato della condizione anfibia.

2. Alcuni concetti pregnanti

Un approccio stimolante, in relazione al concetto di *first-person research*, è quello di Reason e Marshall (2003), che suggeriscono lo scopo di avvicinare il lavoro degli accademici alla vita [per] portare sempre uno spirito di ricerca in tutti i momenti delle [loro] azioni […] non solo in quanto scienziati sociali […] ma anche come membri di una organizzazione, tuttavia:

> I due autori suggeriscono di andare oltre questo primo livello, fino a cercare possibilmente l'integrazione di questa pratica individuale con la *second-person research/practice*, che inizia nel momento in cui coinvolgiamo altre persone, singoli o gruppi, nella nostra *first-person research*. Numerosi professionisti agiscono, consapevolmente o inconsapevolmente, forme di second-person research/practice. Pensiamo a questo proposito a professioni quali il medico, lo psicoterapeuta, l'educatore, l'insegnante che, se non esercitate nelle forme più autoritarie, sono per loro natura forme di ricerca con risvolti pratici. Per Heron (1996) la *second-person research* più comune è il rapporto di amicizia e, in forma più articolata, la *co-operative inquiry*. Ma il livello più ambizioso cui la R-A aspira è, infine, quello della *third-person research*: con essa si punta a creare una ampia comunità di ricerca, anche geograficamente dispersa, in cui i soggetti trovano un sostegno all'empowerment, personale e alle loro capacità di ricercare e di influenzare le politiche governative, trasformare le opinioni, le credenze o le strategie organizzative (Reason & Marshall, p. 12).

Decisamente rilevante questa ipotesi scalare in relazione all'approccio con R-A. Noi pensiamo che il primo gradino potrà sopravvivere ancora a lungo, ma non avrà la forza di vedere effetti particolarmente efficaci e, probabilmente funzionerà in piccole comunità con obiettivi specifici ben definiti. Il coinvolgimento è utile e necessario, ma non è per tutti i ricercatori, soprattutto coloro che sono abituati a costruire il proprio cammino accademico, nell'ombra dell'individualismo. Il doppio impegno, individuale e comunitario, se ben coordinato, può diventare accessibile, e nelle situazioni ottimali, particolarmente fecondo. Il terzo gradino, quello della *third-person research* raggiunge anche le politiche con un approccio davvero trasformativo.

Un altro aspetto stimolante è quello della *cultura inconscia* [il corsivo è nostro] di Hinshelwood e Skogstad (2000) indicata da Metitieri e Converso (2010):

> All'interno delle molteplici elaborazioni teoriche e tecniche che hanno accompagnato negli anni l'esplicazione del modello, l'analisi di alcune aree tematiche specifiche consente di meglio evidenziarne lo sviluppo, fra continuità e innovazione. Fra queste, il concetto di "cultura inconscia" dell'organizzazione, riprendendo un tema già presente alle origini […] e successivamente più volte rielaborato nel corso degli anni, rappresenta un significativo modello di integrazione fra teorie psicoanalitiche e sistemiche. Assumendo la cultura organizzativa inconscia quale punto di congiunzione fra psichico e sociale, è possibile infatti collegare, nell'analisi, gli aspetti strutturali ed esterni delle pratiche lavorative con i suoi aspetti interiori, radicati negli stati mentali inconsapevoli, assumendo all'interno dello stesso schema concettuale l'analisi delle componenti tangibili e intangibili del funzionamento organizzativo (Metitieri & Converso, 2010, p. 61).

A proposito delle teorie sistemiche, riprendiamo un passaggio all'interno di un articolo di Parola (2014), il quale, anni fa, vi ragionava per provare a connettere tre livelli di R-A con diverse caratteristiche: se pensiamo alla R-A in formato bidimensionale (la spirale schiacciata) perdiamo non solo la verticalità legata al cambiamento, ma anche e soprattutto, quella legata al rapporto con le scuole-isola, le reti di scuole e il vertice decisionale. In questo orizzonte, pertanto, possiamo legare i tre livelli con il concetto di *third person*, come già accennato, aspetto che andrebbe ponderato idealmente per tutti i partecipanti. Nella *Figura 1* è rappresentato il disegno per come lo abbiamo concepito, con qualche modifica. Già allora, i problemi si mostravano evidenti, ma a distanza di quasi un decennio – con alcuni risultati utili grazie a interessanti progetti di ricerca all'avanguardia, come ad esempio [l'Autore menziona due progetti di rilevanza nazionale, con partecipazioni di enti di ricerca, di alta formazione, nonché scuole] – alcuni temi possono avvicinarsi ad altri grazie a studi interdisciplinari: scrittura vs. digitale e video vs. valutazione.

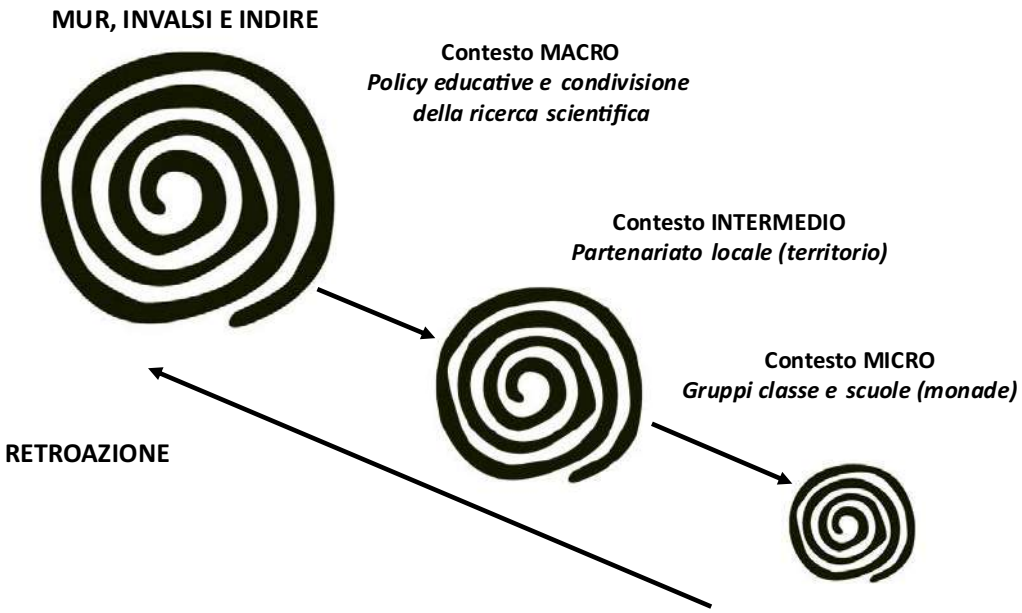


Figura 1. La ricerca partecipativa considerata come "livelli connessi"

Dobbiamo quindi presumere situazioni di riflessione, condivisione e restituzione delle dinamiche dei rispettivi contesti. La figura 1 può essere letta sia in modalità *top-down*, sia in *bottom-up*: tuttavia per comprenderla al meglio serve partire dal contesto micro (es. una scuola) che può osservare solo il contesto intermedio (in questo caso poiché si tratta di un passaggio che riguarda a entrambe le direzioni)[3]. Simulando, possiamo sostenere che la scuola (micro) si connetta, ad esempio, con un gruppo di altre scuole ed enti territoriali. Le dinamiche del contesto micro sono generalmente dentro le mura, mentre una rete costruisce relazioni che si mescolano nei rispettivi contesti attraverso la condivisione dei loro aspetti culturali, tra cui le prassi quotidiane, la vita organizzativa, la personalità dei dirigenti e molti altri fattori. Nella figura, qui sopra, il *terzo spazio* è quello intermedio, nel senso che scuole e ministeri hanno sempre più bisogno di comunicazione e progettualità condivise. Le reti fungono da cuscinetto tramite la formazione, la produzione di buone pratiche, la scrittura di articoli scientifici da parte degli insegnanti, in un rapporto più stretto tra la didattica e la ricerca. La differenziazione tra insegnanti di base e insegnanti esperti forse potrà emergere anche grazie a evidenze in relazione alle scelte che proprio i docenti andranno a compiere.

3. Effetti e intrecci della ricerca partecipativa

Allo scopo di unire una serie di elementi che si combinano attraverso i collegamenti semantici, a parer nostro, la *pedagogia della risonanza* (Rosa, 2020) [il corsivo è nostro] si può collocare in questo contributo come tassello imprescindibile sul piano partecipativo, poiché fa emergere le dinamiche del campo in modo complementare rispetto, ad esempio, a Lewin. Il tema della risonanza è legato alle emozioni e ai legami basato su un orizzonte evidentemente trasformativo. L'autore definisce il concetto come:

> Il processo dell'*entrare-in-relazione-con* [il corsivo è nostro], il cui esito non è garantito sin dall'inizio e che contiene in sé un momento di apertura e indisponibilità estraneo all'orizzonte concettuale della competenza. L'una è una risorsa *spendibile* in contesti differenti, l'altra è il frutto di esperienze il cui valore è intrinseco e che sono inseparabili dai processi relazionali da cui traggono origine. L'una mira alla "mera appropriazione" di un ritaglio di mondo, l'altra a trasformarlo, trasformando nello stesso tempo se stessi. Ciò che davvero conta in un rapporto di risonanza non è tanto "la padronanza sicura di una tecnica", quanto possibilità che una certa "materia" mi commuova, mi tocchi o, semplicemente, mi riguardi (Rosa, 2020, p. 7).

Anche in questo caso, tuttavia, emergono evidentemente gli opposti. Mentre la visione di Rosa (2020) possiamo pensarla come relazione "orizzontale", le strutture di Bronfenbrenner (1986) sono fondate sul principio di crescita evolutiva dei soggetti e quindi "verticali". Ad esempio, recuperiamo l'*ipotesi 7* del suo testo:

> Apprendimento e sviluppo risultano facilitati qualora la persona che sta crescendo partecipi a strutture progressivamente più complesse [la verticalità, in questo caso, è legata alla crescita] di attività reciproca insieme a qualcuno nei confronti del quale abbia sviluppato un attaccamento emotivo intenso e duraturo, e qualora l'equilibrio di potere [vedi sopra] si sposti gradualmente in favore della persona in via di sviluppo (Bronfenbrenner, 186, p. 106).

La condizione o *entità anfibia*, un concetto suggerito da Florenskij (1920/2001) nel suo testo *Il valore ma-*

3 In verità molte scuole hanno anche legami con il macro contesto, ad esempio il caso delle "avanguardie".

gico della parola, ma da noi interpretato come situazione di equilibrio tra biologico e digitale (Tagliagambe & Bartolini, 2020) è relativa a coloro che riescono a gestire con competenza le due fasi quotidiane, quella del percorso lineare agito con i cinque sensi, l'altra basata sulla "nuvola ipertestuale" di un apprendimento non lineare, che prevede connessioni e disconnessioni, salti, ritorni, perdite di memoria, abduzioni, recuperi e così via. Essi devono poter gestire sia l'orizzontalità delle esperienze, sia la verticalità legata a un passaggio di stato trasformativo. Infatti, per tornare a Bronfenbrenner:

> [*Definizione 11*] Gli esperimenti di trasformazione […] rappresentano il tentativo di arrivare alla "modificazione sistematica dei sistemi ecologici esistenti, e alla loro ristrutturazione, in modi che rimettono in discussione le forme di organizzazione sociale, i sistemi di credenze e gli stili di vita che prevalgono all'interno di una particolare cultura o subcultura (Bronfenbrenner, 1986, p. 427).

A questo punto ci riferiamo al *terzo spazio* con alcune definizioni. Partiamo da una serie di autori ben conosciuti, in ordine sparso e non esaustivo, che hanno "interpretato" il terzo spazio, ma nominandolo diversamente. Si tratta de: *L'io-pelle* di Anzieu (1985/2017); l'"intersoggettività" di Husserl (1931), Trevarthen e Aitken (2001) e Ammaniti e Gallese (2014); lo *spazio transizionale* che coinvolge la diade intrinseca alla mediazione di un oggetto (Winnicott, 1953; 2016); la *fase dello specchio* di Lacan (1949); la *Zona di Sviluppo Prossimale* (ZPD) di Vygotskij (1978); la *funzione trascendente* di Jung (cfr. Miller, 2004). Altre situazioni possono uscire dalle materie umanistiche per divergere verso un'altra strada: si tratta del concetto di *infosfera* di Floridi (2020). Secondo Tagliagambe e Bartolini (2020), "lo spazio intermedio, il "tra" [*in-between*] è contemporaneamente parte del mondo visibile e del vissuto quotidiano e distinto da esso. Uno spazio nel quale si incontrano "immanenza e trascendenza, profondità e altezza, le cose di questo e […] dell'altro mondo, l'assoluto e il relativo, il corruttibile e l'incorruttibile". Questo spazio "è una finestra nella nostra realtà dalla quale si vedono gli altri mondi" (Tagliagambe & Bartolini, 2020, p. 125). Benjamin (2019), invece, in modo più generico, lo concepisce come *posizione del Terzo*:

> Riusciamo a cogliere la direzionalità a doppio senso soltanto nella posizione del Terzo, un luogo privilegiato al di fuori del due. Comunque, la posizione intersoggettiva [indicata come terzietà] non è semplicemente un punto privilegiato di osservazione. Il concetto di *Terzo* significa un'ampia varietà di cose ed è stato utilizzato in riferimento alla professione, alla *comunità* [il corsivo è nostro], alla teoria con cui uno lavora, a qualunque cosa uno abbia in mente che crea un altro punto di riferimento al di fuori della diade (Benjamin, 2019, p. 33).

La prima posizione, quella dei due autori, è più centrata su un ragionamento filosofico, mentre l'autrice lo colloca e lo gestisce nelle sedute psicoterapiche. Quella di Florenskij (1920) è ampia, articolata e interdisciplinare, si riferisce al singolo e si apre a molti orizzonti, l'altra, quella di Benjamin è concentrata sullo spazio intermedio della diade. Un'altra interpretazione deriva da Jullien (2014), il quale identifica il "tra" come:

> Lo scarto è una figura di *disturbo* [il corsivo è dell'autore] [mentre] *fare uno scarto* [idem] significa uscire dalla norma, procedere in modo inconsueto, operare uno spostamento rispetto a ciò che ci si aspetta e a ciò che è convenzionale. In breve, vuol dire rompere il quadro di riferimento e arrischiarsi altrove, temendo altrimenti di arenarsi (Jullien, 2014, p. 45–46).

Come i diversi strati tra i contesti, micro, intermedi e macro, si manifestano come struttura sistemica, qui si tratta di elaborare un altro passaggio in quanto il concetto del *terzo* di Jullien si riferisce al dialogo tra culture (occidentali e orientali), che si accorda con la rappresentazione mentale dell'*infosfera*[4]. Delineando i nuovi gradini, già in parte concepiti, possiamo sostenere che il *terzo* possa incidere sul *micro* (la diade), *intermedia* (la ricerca partecipativa) e *macro* (le dinamiche tecnologiche e politiche tra le grandi nazioni). Recentemente, un ulteriore *terzo spazio* si presenta anche nella didattica ispirato da Potter e McDougall (2017) e ripreso da Ferrari et al. (2021).

4. Le componenti e le opportunità del terzo spazio nella ricerca partecipativa

Il terzo spazio partecipativo è frutto di collegamenti che in parte sono chiari e visibili, dall'altra ambigui e invisibili. La chiarezza è testimonianza della consapevolezza delle e tra le parti. L'ambiguità è parte della congiunzione, dei legami e dei rapporti tra i soggetti, che vengono comunque riconosciuti o evitati in situazioni di interdipendenza, in cui compare il ricordo e la sua eventuale persistenza. Ciò vale per ragazzi a adulti, in situazioni con varie sfumature e riconoscimenti. In questo contributo proviamo a produrre alcuni "legami" tra contesti e persone: ad esempio tra pari, occupati in attività sportive, ragionando su due versanti, biologico/ecologico e digitale. In questo caso si tratta di una modalità per unire menti e corpi, trasmettere comportamenti, opinioni e atteggiamenti. Ecco uno dei molti scenari possibili:

Francesco[5] *gioca in una squadra di calcio ed è contento perché nell'ultima partita ha segnato un goal che ha risolto la partita. Ciò è avvenuto per merito del suo amico Claudio, che ha dribblato due avversari e poi ha inviato la palla a Francesco che, con un forte tiro, ha*

4 Per completare il discorso, facciamo riferimento alla *biosfera*, uno spazio intermedio in cui la vita emerge e si sviluppa in questo specifico ambiente. È dunque in questa esile pellicola superficiale esterna del nostro pianeta che va cercato il riflesso non solo di fenomeni geologici isolati e causali, ma anche e soprattutto l'espressione della struttura generale del cosmo, collegata alla struttura e alla storia degli atomi e degli elementi chimici in generale (Tagliagambe, 2020, p. 71)

5 Ciò vale, ipoteticamente, anche per Francesca e Claudia.

trovato la rete. Entrambi fanno parte anche di un gruppo di amici che si incontrano in parrocchia. Entrambi hanno 18 anni. Le famiglie sono mediamente attente ai loro comportamenti, ma non riescono ad abituarsi alle condotte legate ai videogiochi e all'uso dello smartphone: F. è entusiasta di Fortnite*, mentre C. usa diversi* social *che occupano molto del suo tempo. Ciò potrebbe determinare un ostacolo nei confronti delle attività sportive, che richiedono turni di riposo e diete adeguate. A scuola non ci vanno molto volentieri, ma la loro abilità tecnologica è preziosa nel loro contesto classe, pertanto riescono ad ottenere buone valutazioni. Entrambi suonano in una rock band: F. la chitarra e C. la batteria: di solito organizzano delle jam session il venerdì sera e consumano varie bevande alcoliche. I genitori sono contenti dei loro hobby e passioni (forme vitali) ma, talvolta, si accorgono che interferiscono con i compiti e le perfomances sportive.*

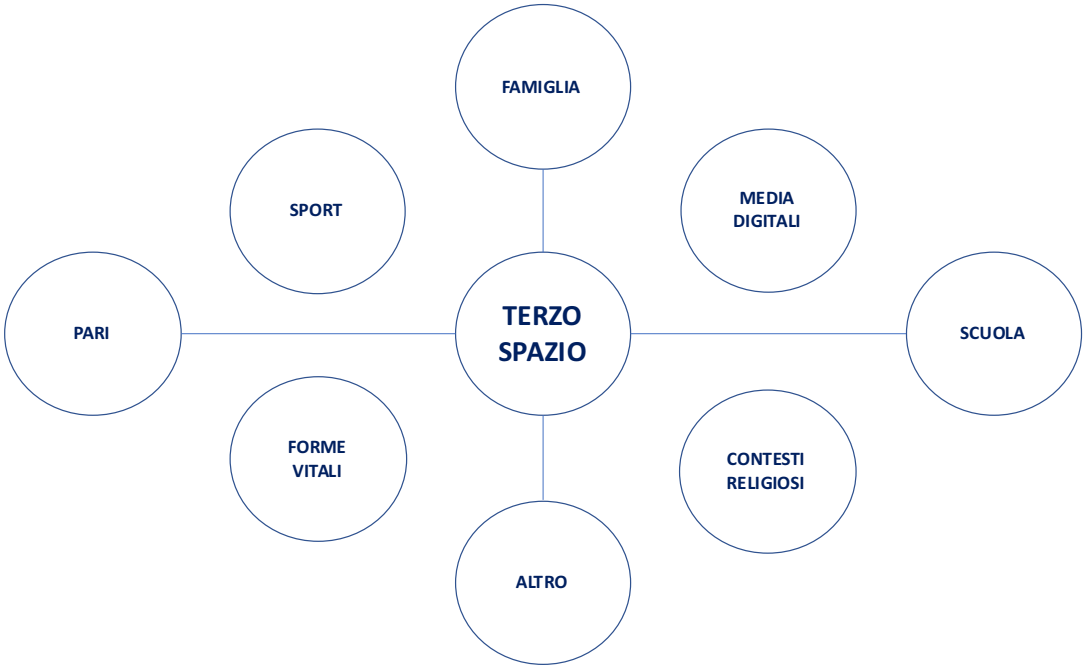


Figura 2. Il terzo spazio interpretato

Nel testo *Legami vitali* (Parola e Turri, 2021), per quanto riguarda la scuola, suggeriamo l'importanza di alcuni aspetti, secondo noi, non derogabili. In special modo, occorrerebbe costruire un percorso progettuale che consenta a ragazzi e ragazze si sviluppare un'identità armonica, l'approccio quotidiano nei confronti delle forme vitali (es. musica, teatro, danza, tanto per citarne alcuni), supportato da un filo narrativo che includa schegge di personalità, corrispondenze tra pari in cui, uno/a o molti/e, possano giovarsi di solidi appigli e un buon grado di confidenza e fiducia. In questo ecosistema (si veda la *Figura 2*), occorre rivedere spazi e tempi, l'approccio al gioco e alla potenzialità delle immagini mentali: questi sono alcuni indizi che molto probabilmente consentiranno agli alunni di regolare la loro percezione di crescita personale. Qui sopra suggeriamo un'immagine generativa di possibilità e problematicità delle condotte e dei sentimenti dei ragazzi, all'interno di uno schema che consente di aprire diverse discussioni, creando diverse diadi, all'interno del loro prezioso "terzo spazio" (allievi e adulti). Nella *Tabella 1* abbiamo abbozzato le possibilità, tramite teorie, brevi descrizioni, configurazioni, approcci e modalità.

Modalità del terzo spazio	Descrizione	Approccio
Teorie complementari	Esempi: psicoterapico (Benjamin, 2019) filosofico (Jullien, 2014)	1. Relazione tra soggetti (duale) 2. Relazioni tra popoli
Teoria scientifica (in senso stretto)	Esempi: • biosfera • crosta terrestre	Relazione tra fenomeni globali
Tra analogico e digitale (aspetto tecnologico)	Il soggetto alle prese tra le due sfere, analogica e digitali, nella direzione di competenze e attività ludiche	Individuale

Teorie didattiche tra presenza e distanza (DAD e similari)	Modalità declinabile in "presenza distante" e "distanza presente" per percorsi formativi (Terzo spazio di Ferrari et al., 2021; Gutiérrez, 2008; Potter & MacDougall, 2017)	Individuale in piccoli gruppi
R-A classica tra reale visibile e invisibile	Un unico ambiente reale che prevede comunque scambi relativi agli aspetti cognitivi ed emotivi legati a relazioni Cultura inconscia di (Hinshelwood & Skogstad, 2000) Third person research (di Reason & Marshall, si veda nel testo)	Comunitario
RAOL (Ricerca Azione On Line) - pochi vs. pochi - pochi vs. molti o moltissimi	Le persone possono condividere diversamente pensieri ed emozioni, sia in presenza che a distanza. Ad esempio: Aggregazione di note, scrittura collaborativa, progettualità tramite app, ambienti blended (Rossi, 2019, pp. 30–31)	Comunitario ibrido
Condizione anfibia	Spazio di influenza (influencers) Il terzo spazio tra bidimensionalità (BIO-DIG) e multidimensionalità delle esperienze mediali-digitali (aspetti fusionali, competenziali, sintonici e distonici)	Bio-digitale
Metaverso immaginato	Visione sistemica e previsionale	Immaginario collettivo
Metaverso vissuto	Immersione	Tridimensionale Performativo

Figura 3. Alcuni esempi legati al "terzo spazio" nell'ambito della ricerca mediaeducatva

Dopo aver inquadrato e differenziato il *terzo spazio* puntiamo al risultato della ricerca azione e partecipativa attraverso il termine di *empowerment*: la struttura del progetto può variare in tanti tentativi, ma alcuni aspetti sono imprescindibili, come ad esempio, la ricorsività, la consapevolezza, il miglioramento palese delle condizioni rispetto al contesto, una progettualità non solo basata sulla unicità, bensì sulla continua costruzione di legami relazionali (deboli o forti) e professionali con la certezza di ragionare e valutare le dinamiche psicologiche, allo scopo di "vivere" il percorso come una meta generativa foriera di ulteriori riflessioni, azioni, comportamenti per riconoscere il lavoro di tutti e per "riconoscersi". Dallago (2006) ci indica una direzione per quanto riguarda l'empowerment in pedagogia. L'autrice sostiene che:

> Da una parte il termine empowerment viene usato come fattore centrale dell'attuale concetto di life-long-learning, che auspica la crescita e l'apprendimento per tutto l'arco della vita. Dall'altra viene utilizzato nel settore della scuola e della formazione per indicare modi possibili per emancipare il discente dalla dipendenza dal docente, per integrare le minoranze, per valorizzare il bilinguismo e la diversità nei contesti educativi. Anche in questo caso un approccio all'empowerment prevede la trasformazione del tradizionale legame docente-discente e si prefigge di rendere lo studente autonomo nel processo di acquisizione di conoscenze, che dovrebbe essere continuo nell'arco della vita (Dallago, 2006, pp. 24–25).

In questo caso ci limitiamo agli aspetti educativi, ma sappiamo bene che, anche in relazione a definizioni, ipotesi e proposizioni di Bronfenbrenner (1986) occorre costruire sui livelli formativi e apprenditivi con l'aiuto delle organizzazioni territoriali e istituzionali (*policy*). I temi dell'emancipazione, dell'autonomia, dell'integrazione (inclusione) e della trasformazione ci indicano la strada. Tuttavia, noi non possiamo concepire, al di là della verticalità della R-A, un percorso partecipativo all'interno di un "ambiente chiuso" e definitivamente circoscritto. Alla R-A occorre una dimensione altra, una superficie in cui convergono riflessioni, progetti e pratiche concrete nel senso della condivisione, delle scelte di volta in volta proiettate verso dinamiche trasformative. L'autrice, inoltre, sostiene che l'educazione e la formazione favoriscono l'empowerment attraverso contenuti rilevanti in situazioni reali, lo sviluppo di competenze, un clima non valutativo, equilibrio tra lezioni frontali ed esperienze pratiche, a favore di soggetti motivati e impegnati che operano in contesti in cui vengono stimolati tutti i sensi, anche grazie a feedback costruttivi, con ritmi giusti e attenzione verso le differenze.

5. Scenari visionari

La riflessione legata alla condizione anfibia, in equilibrio o meno tra mondo biologico e digitale, di molto adolescenti, da una parte ci inquieta, dall'altra la consideriamo foriera di un'infinità di prospettive significative e promettenti (si pensi, ad esempio al *movi-*

mento maker e all'*Internet of Things*). Le tecnologie immersive, che stanno divenendo iper-emotive, rappresentano oggetti e pensieri che ci consentiranno di sviluppare una miriade di riflessioni in modalità che ancora non conosciamo, e allo stesso tempo, di comprendere le interferenze che potranno rallentare i processi che ci avvicineranno a nuove condizioni, prassi e schemi relative all'essere umano.

Cappannari (2019), CEO di *AnotheReality* sostiene che in relazione alla realtà virtuale, le possibilità fornite da scenari realistici, immersivi, e interattivi aprono a pressoché infinite possibilità di creare artificialmente esperienze di *awe* [il corsivo è nostro], cioè un'emozione complessa, costituita di reverenza e meraviglia. Secondo Riva e Gaggioli (2019):

> È grazie a questa caratteristica che una tecnologia può aiutarci a intraprendere un processo di cambiamento personale, utilizzando gli stessi schemi cognitivi del nostro cervello. [Per i due autori], ciò la rende "una tecnologia trasformativa in grado di modificare le sensazioni, le emozioni, gli atteggiamenti e perfino l'identità dei suoi utenti". E lo fa inducendo in maniera artificiale delle cosiddette esperienze trasformative, ossia delle "esperienze radicali, profondamente emotive, che ci fanno uscire dalla nostra zona di comfort e mettono in discussione le nostre credenze, i nostri atteggiamenti, i nostri valori (Riva & Gaggioli, 2019, p. 81).

Questo approccio è evidentemente spostato su ciò che occorrerà agire puntando a una traiettoria che è specificatamente orientata al mondo del lavoro. Allo stesso tempo, per quanto riguarda preadolescenti e adolescenti, non possiamo permetterci di osservare il *metaverso* quando terminato negli scopi, nelle infrastrutture e nelle politiche a livello mondiale. Serve invece una chiara scelta di posizionamento prima che le cose accadano: in questo caso, la ricerca partecipativa rappresenta una voce forte per tutelare circa un miliardo di minori e consentire loro di essere in grado di tutelarsi. La partecipazione è frutto di una spinta energica di persone che sentono di doversi attrezzare per aiutare addetti e ragazzi per migliorare la qualità della vita di molte persone. Questa è una nuova versione di *empowerment*. Altro aspetto da considerare sono le ricette pronte in relazione alle tecnologie che per incanto funzionano, ci fanno stare bene e di cui dobbiamo fidarci. Anche qui il terzo spazio include i sostenitori, ma anche i sabotatori: non è utile riflettere in questo modo, piuttosto occorre costruire una comunità che usi sia il biologico sia il digitale per edificare una *piazza* allo scopo di erigere luoghi progettati ad hoc e comporre pensieri senza l'assillo degli *opposti*. A proposito dei social pochi sanno che il *terzo spazio*, in modalità figurata, è ancora oscurato dalle grandi multinazionali, poiché è meglio discutere con persone a noi affini, piuttosto che urtare contro opinioni antitetiche. Il *terzo spazio* esiste, ma non è visibile ai più.

Ancora, secondo Capannari:

> I benefici dell'*immersive learning* e le tecnologie applicate all'apprendimento, nel nostro caso, replicano la realtà nel senso della simulazione; consentono di apprendere dagli errori; annullano le distanze tra il contenuto formativo e gli studenti; riducono i costi operativi e quelli legati agli errori; aumentano il coinvolgimento di chi le utilizza grazie alla sorpresa e allo stupore; tendono a formare più velocemente; aumentano l'empatia, il coinvolgimento emotivo e l'attenzione; migliorano le analitiche, nel senso dei dati; rendono visibile l'invisibile; permettono l'apprendimento graduale e sensomotorio; consentono di attrarre talenti e migliorano la memoria visiva (Capannari, 2019, p. 151–153).

Questi punti appaiono piuttosto ottimistici: dal nostro punto di vista siamo attaccati al polo positivo, che non ci aiuta: ad esempio, l'aumento di empatia e il miglioramento della memoria visiva non ha ancora riscontri in letteratura, anzi potrebbero sembrare deleterio, favorendo atteggiamenti di di stampo qualunquistico. Il *metaverso* è al momento un *fantasma* che attraversa senza rumore l'intero pianeta. Molti hanno cominciato a scrivere libri su questo tema. Noi facciamo riferimento, al momento, a Ball (2022), americano, esperto nel campo dell'intrattenimento: scegliamo consapevolmente questa categoria poiché, molto probabilmente, fungerà da traino a tutte le altre. Dobbiamo ancora attendere, tra qualche anno, la fase in cui ci avvicineremo davvero a qualcosa di concreto e palpabile. L'autore definisce il *metaverso* come:

> Una rete di massima scalabilità e interoperabile di mondi virtuali 3D renderizzati in tempo reale, che possono essere vissuti in modo sincrono e persistente da un numero effettivamente illimitato di utenti con un senso individuale di presenza al loro interno, e che garantiscono la continuità dei dati relativi a identità, storia, diritti, oggetti, comunicazioni e pagamenti (Ball, 2022, p. 93).

In cinque righe abbiamo già abbozzato un'idea piuttosto sintomatica: si parte da una rete che possa sostenere gran parte delle persone che lo useranno, con attività *on time*, con la prospettiva di essere davvero presente in quel luogo che si vede, si sente, vibra, ovvero ci stimola, senza interruzioni, e con la certezza di essere "al sicuro". Questo nuovo ambiente potrà ipoteticamente mostrare e regalare opportunità per tutti, sia dal punto di vista delle conoscenze reciproche (inteso come approccio epistemologico) sia delle relazioni basate sul valore della seduzione tra presenza e distanza, e ancora, dell'incanto dell'opera in sé (che però, nel tempo, potrebbe acuire l'attrazione dei nuovi ambienti). I fattori di crescita delle attività immersive sono legati alle tecnologie occorrenti per la sua realizzazione, aspetto che sta migliorando di anno in anno; inoltre, il cambio generazionale potrà accelerare il processo e, probabilmente, i due fattori insieme consentiranno agli sviluppatori maggiore fantasia creativa, soprattutto la generazione Alpha compresa tra il 2011 e il 2023. Molto facilmente le generazioni, nel prossimo futuro, si daranno il cambio ogni cinque anni.

Ball sostiene per di più che:

> Bisognerà affrontare anche la questione dell'identità nel mondo virtuale. Oggi siamo alle prese con il problema dell'appropriazione

> culturale, delle implicazioni etiche che possono avere l'abbigliamento e le acconciature legate a precise identità culturali, ma presto dovremo affrontare le questioni connesse all'uso degli avatar, come per esempio la tensione esistente tra la possibilità di scegliere un certo avatar per esprimere una versione alternativa, e potenzialmente più vera, di noi stessi e il bisogno di avere un avatar che invece riproduca il più fedelmente possibile la nostra identità del mondo reale. È accettabile che l'avatar di un uomo bianco sia una donna aborigena? Il realismo dell'avatar è rilevante per stabilirlo? Conta il fatto che l'avatar sia fatto di materiale organico o di metallo (virtuali)? (Ball, 2022, pp. 407–408).

Il tema dell'identità resta fondamentale: gli avatar di *second life* erano poco più che personaggi dei fumetti con qualche scelta legata all'identità concreta (ad esempio il colore dei capelli), ma anche immaginaria (diventare qualcuno che è il suo contrario). Il *metaverso*, se si avvereranno le condizioni poco sopra riportate, potrebbe divenire un luogo in cui dedicare la maggior parte della giornata e della notte, a causa del fatto che vedersi simile a sé stessi o completamente dissimili, porterà a condotte ed emozioni ancora più problematici da concepire. Non siamo tanto distanti da *Dorian Gray* e da *personaggi ombra* (narcisisti, malvagi, guerrafondai etc.), dotati di un bagaglio di poteri seduttivi. Inoltre, le relazioni cosiddette "fluide", rispetto ai generi, potranno trovare nuovi legami più aperti e autentici in un mondo che si lascia alle spalle culture ancora arretrate, soprattutto su questi temi.

Ancora:

> Per la fine del decennio, ci sarà un accordo diffuso sul fatto che il Metaverso sarà diventato realtà e il suo valore sarà di molte migliaia di miliardi. Non saremo in grado di stabilire esattamente la sua data di nascita né l'entità precisa delle entrate che genererà. Prima di arrivare a quel punto, l'attuale eccitazione attorno al Metaverso scemerà e nel giro di qualche tempo tornerà a intensificarsi, ed è probabile che questo ciclo si ripeta una seconda volta, a causa di almeno tre fattori: molte società si sbilanceranno troppo sul genere di esperienze che sarà possibile fare nel Metaverso e sui tempi della loro realizzazione, e non potranno che deludere le aspettative; ci saranno numerose difficoltà nel superamento dei principali ostacoli di natura tecnica; inoltre, anche quando questi ostacoli verranno infine superati, ci vorrà del tempo per capire esattamente quali attività dovranno svolgere le società all'interno del Metaverso (Ball, 2022, p. 427).

6. Conclusione

Questo ultimo passaggio ci fa tornare con i piedi per terra. Abbiamo avuto di modo di "ascoltare" la voce di addetti ai lavori che conoscono bene lo sviluppo delle tecnologie immersive, ed è palese che nella prima parte dei nostri anni Venti accadrà poco o nulla. La partita a scacchi delle multinazionali del web partirà effettivamente quando alcuni aspetti che abbiamo incontrato saranno prima di tutto legati alle infrastrutture e, solo in un secondo momento, alla merce virtuale. La catena potrebbe chiudersi in questo modo:



Figura 4. Il ciclo immaginario della preparazione all'approccio al Metaverso

Confusione e incertezza campeggiano quando si tratta di novità assolute. Possiamo sostenere che dal primo salto di qualità del web, ovvero l'avvento di Facebook e YouTube, e conseguentemente al secondo (quello dello Smartphone), oggi stesso abbiamo davanti a noi una chimera che volenti o nolenti cambierà ulteriormente le nostre abitudini. Al momento, l'oggetto Metaverso è solamente un'idea (al momento siamo ancora al livello di pubblicità e compravendita di terreni irreali), anche perché le tecnologie che ci permettono di interagire con personaggi virtuali non sono affatto scontate, a causa di impedimenti legati ai caschetti o agli occhiali e al portale per accedervi. In questo articolo abbiamo omesso molti temi che comunque ci riguarderanno, come ad esempio, i sistemi di pagamento, il controverso *Blockchain*, il gigante giro di affari che probabilmente sbilancerà ulteriormente la politica a livello mondiale e le nostre vite (qui, al momento, restiamo neutrali), con un notevole aumento di potere per gli *influencers*, positivi o negativi. Come educatori dobbiamo anticipare le mosse: il segmento del *lifestyle*, la moda e la pubblicità, l'intrattenimento a 360° gradi, tra cui il *sesso*, e naturalmente buona parte del settore industriale, molto probabilmente, sovrasteranno il settore educativo che, per quanto ci riguarda, oltre alle possibili bestialità, potrà giovarsi dei molti aspetti di cui la scuola e l'educazione in generale potranno trarre spunti e, concretamente, nuovi spazi d'apprendimento, nuove dinamiche oggettive e soggettive e molta creatività.

Riferimenti bibliografici

Ammaniti, M., & Gallese, V. (2014). La nascita della intersoggettività: Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia (1. ed). Raffaello Cortina.

Anzieu, D. (2017). L'Io-pelle. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1985)

Ball, M. (2022). Metaverso, Cosa significa, chi lo controllerà e perché sta rivoluzionando le nostre vite. Milano: Garzanti.

Benjamin, J. (2019). Il riconoscimento reciproco. L'intersoggettività e il Terzo. Milano: Cortina.

Bianchi, P. (2012). Impresa. In Dizionario di Economia e Finanza. Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani. Retrieved January 31, 2023, from https://www.treccani.it/enciclopedia/impresa_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecologia ello sviluppo umano. Bologna: Il Mulino.

Calvani, A. (1998). Ricerca azione on-line: nuovi modelli per l'innovazione e sperimentazione educativa. Italian Journal of Educational Technology, 6(3), 27. Retrieved February 25, 2022 from https://www.learntechlib.org/p/-184002/. Currently available at https://web.archive.org/web/20220225182929/https://ijet.itd.cnr.it/article/download/652/585/

Cappannari, L. (2022). Futuri possibili. Come il metaverso e le nuove tecnologie cambieranno la nostra vita. Firenze: Giunti.

Dallago, L. (2006). Che cos'è l'empowerment. Roma: Carocci.

Ferrari, S., Triacca, S., & Braga, G. (2021). Design for learning in the third space: Opportunities and challenges. Research on Education and Media, 13(2), 1–10. https://doi.org/10.2478/rem-2021-0006

Florenskij, P. A. (2001). Il valore magico della parola (It. Trans. G. Lingua). Milano: Medusa. (Original work published 1920)

Floridi, L. (2020). Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale (1st ed.). Milano: Raffaello Cortina.

Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocritical literacy in the Third Space. Reading Research Quarterly, 43(2). https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3

Heron, J. (1996). Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition. London: Sage.

Hinshelwood, R. D., & Skogstad, W. (Eds.). (2002). Observing Organisations: Anxiety, Defence and Culture in Health Care (1 ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/-9780203135150

Husserl, E. (1931). Méditations cartésiennes: Introduction à la phénoménologie (Fr. Trans. G. Peiffer, & E. Levinas). Paris: Armand Collin.

Jullien, F. (2014). Contro la comparazione. Lo "scarto" e il "tra": Un altro accesso all'alterità: Milano-Udine: Mimesis.

Kaneklin, C., Piccardo, C., & Scaratti, G. (2010). Introduzione. In C. Kaneklin, C. Piccardo, & G. Scaratti (Eds.), La ricerca-azione: Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi. Milano: Raffaello Cortina.

Metitieri, L., & Converso, D. (2010). La ricerca-azione in una prospettiva clinica. In C. Kanelin, C. Piccardo, & G. Scaratti (Eds.), La ricerca-azione: Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi (1. ed, pp. 55–76). Milano: Raffaello Cortina.

Miller, J. C. (2004). The transcendent function: Jung's model of psychological growth through dialogue with the unconscious. State University of New York Press.

Morin, E. (2003). Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di approfondimento. Roma: Armando.

Parola, A. (2014). Ricerca-Azione e Competenze Mediali. RicercAzione, 6(2), 251–262. Retrieved January 31, 2023, from https://iris.unito.it/handle/2318/154496

Parola, A. & Turri, M. G. (2021). Legami vitali fra scuola, università e impresa. Milano: FrancoAngeli.

Potter, J., & McDougall, J. (2017). Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55315-7

Reason, P., & Marshall, J. (2003). Approaches to Action Research. Unpublished Multimedial Materials. Centre for Action Research in Professional Practice, University of Bath (UK).

Riva, G., & Gaggioli, A. (2019). Realtà virtuali: Gli aspetti psicologici delle tecnologie simulative e il loro impatto sull'eperienza umana (1. ed). Firenze: Giunti.

Rosa, H. (2020). Pedagogia della risonanza. Brescia: Morcelliana.

Rossi, P. G. (2019). La didattica al tempo del digitale. In P. C. Rivoltella, & P. G. Rossi (Eds.), Tecnologie per l'educazione (Ch. 1). Milano: Pearson.

Tagliagambe, S., & Bartolini, P. (2020). Per una filosofia del TRA: Pensare l'esperienza umana sulla soglia. Milano-Udine: Mimesis.

Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42(1), 3–48. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00701

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena; a study of the first not-me possession. The International Journal of Psychoanalysis, 34, 89–97.

Winnicott, D. W. (2016). Transitional Objects and Transitional Phenomena. In D. W. Winnicott, The Collected Works of D. W. Winnicott (pp. 447–462). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780190271350.003.0088

Experience-based activities in a blended model Master's degree
Attività basate sull'esperienza in un Corso di Laurea magistrale blended

Giovanni Ganino
Dipartimento studi umanistici, Università degli studi di Ferrara – giovanni.ganino@unife.it
https://orcid.org/0000-0003-3973-9470

Loredana La Vecchia
Dipartimento studi umanistici, Università degli studi di Ferrara – loredana.lavecchia@unife.it
https://orcid.org/0000-0002-0942-0541

Tamara Zappaterra
Dipartimento studi umanistici, Università degli studi di Ferrara – tamara.zappaterra@unife.it
https://orcid.org/0000-0002-8873-5540

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

During the previous academic year, the University of Ferrara implemented the blended mode Master's Degree Course, titled "Formazione, comunicazione e cittadinanza digitale" (Training, Communication, and Digital Citizenship). This course was specifically designed to address the challenges presented by network technologies and the consequential changes in our society and daily lives. In light of these considerations, a didactic model was formulated, aiming to integrate theoretical and practical knowledge while fostering principles of responsibility and sustainability in students' learning and assessment processes. Central to this model is the concept of "authentic task," which involves engaging students in activities that apply knowledge, cognitive abilities, and practical skills to real-world situations. By adopting a blended teaching approach, the course facilitates the development of transversal skills, as encouraged by authentic tasks. To gather feedback on this approach, a qualitative survey was conducted among the students enrolled in the degree course, aiming to explore their perspectives and perceptions regarding their learning experiences. This study contributes to the ongoing discourse on effective pedagogical strategies in the digital age.

Lo scorso anno accademico, l'Università di Ferrara ha attivato il Coso di Laurea Magistrale "Formazione, comunicazione e cittadinanza digitale, in modalità blended. Il corso è stato progettato con l'intento di rispondere alle esigenze poste in essere dalle tecnologie di rete e dai relativi cambiamenti avvenuti nella nostra società e nelle nostre vite. In considerazione di ciò, è stato ideato un modello didattico in grado di: coniugare sapere teorico e sapere pratico; promuovere princìpi di responsabilità e sostenibilità rispetto ai processi di apprendimento e di valutazione negli studenti e nelle studentesse. La scelta operata chiama in causa il concetto di "compito autentico" – attività basata su conoscenze, abilità cognitive e pratiche in situazioni reali. Il modello blended ha un ruolo nel facilitare il raggiungimento delle competenze trasversali, promosse, appunto, dal compito autentico. E proprio per avere un riscontro in merito, è stata condotta un'indagine qualitativa tra studenti e studentesse per conoscere le loro opinioni su quanto esperito. Questo studio contribuisce al dibattito in corso sulle strategie pedagogiche efficaci nell'era digitale.

KEYWORDS
Authentic task, Problem solving, Blended learning
Compito autentico, Problem solving, Modalità didattica blendend

Authorship: Gli autori nella condivisione dell'impianto complessivo della ricerca e della redazione dell'abstract sono personalmente responsabili di alcune parti: Introduzione e stato dell'arte (G. Ganino), Il progetto del corso di laurea: la ratio (T. Zappaterra), "La ricerca" e "Discussioni e conclusioni" (L. La Vecchia).

Citation: Ganino, G., La Vecchia, L., & Zappaterra, T. (2023). Experience-based activities in a blended model Master's degree. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 132-140. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_17

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_17

Received: February 1, 2023 • **Accepted**: April 19, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione e stato dell'arte

Negli ultimi decenni, soprattutto nei contesti formativi che prestano particolare attenzione all'occupabilità degli studenti, è aumentato l'interesse verso l'apprendimento autentico, basato sul bilanciamento tra teoria e pratica, sull'indagine, sulla risoluzione di problemi e soprattutto sull'idea che le persone *imparano meglio facendo* (Dewey, 1961). Il modello didattico che ne deriva è quello fondato su compiti di apprendimento complessi e realistici (Herrington & Herrington, 2007; Herrington et al., 2014; Lombardi, 2007) ed è riconosciuto come approccio che può essere utilizzato per facilitare, appunto, l'acquisizione di competenze trasferibili nella pratica del mondo reale (Herrington et al., 2014).

Il contesto di riferimento di questa attività di ricerca chiama in causa il concetto di "compito autentico" - altrimenti definito come compito di realtà o di vita reale, compito di prestazione, compito esperto, compito in situazione, compito professionale (Tessaro, 2014) - ossia l'operare basato su conoscenze, abilità cognitive e pratiche in situazioni reali o che simulano quanto accade nel reale. Tale operare prevede una progettazione tutta centrata su attività che presentano le seguenti caratteristiche (Reeves et al., 2002):

1. hanno rilevanza nel mondo reale, corrispondono il più possibile a quanto compiono i professionisti nella loro pratica lavorativa;
2. richiedono un coinvolgimento elevato agli studenti e alle studentesse, dovranno lavorare definendo i diversi passaggi che portano al completamento dell'incarico assegnato;
3. prevedono un investimento importante di tempo e di risorse cognitive, studenti e studentesse devono dedicare periodi prolungati allo studio per giungere alla soluzione dei problemi;
4. stimolano gli studenti e le studentesse ad esaminare il compito da molteplici prospettive e a utilizzare una varietà di risorse;
5. offrono l'opportunità di lavorare collaborando;
6. offrono l'opportunità di riflettere sul proprio apprendimento;
7. promuovono l'interdisciplinarietà;
8. sono integrate con la valutazione, riguardando il compito, riflette i processi valutativi tipici del mondo reale – in linea con la valutazione autentica definita da Wiggins (1998).
9. prevedono la creazione di un prodotto piuttosto che la semplice esecuzione di esercizi;
10. consentono soluzioni diverse e concorrenti fra di loro.

Questo con il fine di consentire agli studenti e alle studentesse di generalizzare, trasferire e utilizzare ciò che sanno (conoscenze di tipo dichiarativo) e ciò che sanno fare (abilità) per risolvere problemi reali e concreti in contesti specifici, così da dimostrare e mettere in pratica quanto acquisito in un certo dominio disciplinare.

Secondo Glatthorm (1999) questa metodologia progettuale corrisponde tipicamente alla didattica per competenze, basata proprio sulla risoluzione di problemi complessi e aperti. La definizione di Glatthorn fa evidentemente riferimento a contesti di apprendimento significativi, ossia situazioni sfidanti che comportano incertezza nel risultato, che si prestano a interpretazioni soggettive, e per la cui soluzione bisogna dimostrare di essere in grado di pensiero complesso, non soltanto riproduttivo o meccanico. Pensiero definito da Resnick (1987) come in grado di individuare percorsi non del tutto specificati a priori, non riconducibili alle singole parti, percorsi che possono generare diverse soluzioni e interpretazioni, che comportano spesso incertezza, che necessitano di processi di autoregolazione del pensiero, che implicano attribuzione di significati per individuare un'organizzazione strutturale in circostanze di apparente disordine, pensiero anche in grado di sopportare la fatica causata dal complesso lavoro mentale che implica.

Appare importante allora proporre compiti che, oltre a contenere aspetti di concretezza, siano ambiziosi al punto giusto, che possano, vale a dire, coinvolgere senza creare stress da raggiungimento di risultato immediato, e capaci di promuovere la maturazione di competenze disciplinari e trasversali. La centralità attribuita allo sviluppo di competenze tende ad avvicinare la metodologia didattica alle esperienze professionali, nella risoluzione dei problemi abitua ad affrontare le prove poste dal mondo, a prendere decisioni, a lavorare in gruppo, a sviluppare capacità comunicative, collaborative e creative, di pensiero critico. Competenze sempre più importanti per adattarsi ai rapidi cambiamenti del mondo del lavoro, soprattutto in quegli ambiti contraddistinti da alto impatto tecnologico e che richiedono compiti cognitivi sempre più complessi. Si consideri, inoltre, come di fronte a strategie pedagogiche, nei contesti formali, tese esclusivamente a implementare conoscenze teoriche, chi apprende avverte la necessità sia di un maggiore collegamento con la vita reale sia di acquisire saperi pratici (Schoffstall et al., 2017). Come facilmente si intuisce, il paradigma didattico delle competenze si distanzia e dalle forme trasmissive di insegnamento, in grado di verificare *che cosa* lo studente ha recepito, e da quelle laboratoriali, in grado di restituire *il come* lo studente esegue qualcosa, le sue abilità procedurali. Infatti se l'obiettivo è preparare studenti e studentesse non soltanto alla risoluzione di problemi reali sempre più complessi ma anche all'auto-formazione continua, centrale diventa allora progettare percorsi formativi che sollecitano a sperimentare, esplorare, commettere errori. È importante sottolineare come un percorso formativo che intenda fornire attività di apprendimento attivo integrate al concetto di compito autentico non è esente da difficoltà. Molte attività di ricerca (Ruhanen et al., 2021) mostrano come le università non dispongono di mezzi strutturati per includere nei loro programmi modelli didattici che mettono al centro fattori di occupabilità, rilevanti per la futura carriera di studenti e studentesse (Bennett et al., 2016).

Ciononostante, in letteratura è riportata una serie di vantaggi legata, appunto, a situazioni didattiche incentrate sull'apprendimento e sul compito autentico, vale a dire: miglioramenti nel rendimento scolastico (Green & Sammons, 2014) nonché nello sviluppo della conoscenza concettuale (Mylopoulos et al., 2018); promozione delle capacità di apprendimento perma-

nente (Hmelo-Silver, 2004; Ampountolas et al., 2019); agevolazione nel processo di applicazione delle conoscenze possedute (Jonassen & Hung, 2012); potenziamento del pensiero creativo e critico (Birgili, 2015); innalzamento dell'autostima e miglioramenti nella capacità decisionale (Ampountolas et al., 2019); accrescimento delle abilità professionali funzionali al lavoro di squadra e alla comunicazione (Martin et al., 2008); innalzamento del sentimento di responsabilità rispetto al proprio apprendimento (Deale et al., 2010).

2. Il progetto del Corso di laurea: la ratio

Il Corso di studi in "Formazione, Comunicazione e Cittadinanza digitale" ha preso avvio all'Università degli Studi di Ferrara nell'anno accademico 2021-2022. La proposta di istituzione di una laurea magistrale della classe LM-93 (Teorie e metodologie dell'E-learning e della media education) ha visto una convergenza ampia nell'ambito delle politiche di Ateneo sia per la trentennale esperienza dello stesso nell'ambito della didattica a distanza sia in seguito alla situazione pandemica che ha sollecitato in maniera massiccia una sistematizzazione delle competenze digitali della formazione in tutti i suoi livelli e un ripensamento su scala globale delle modalità di erogazione dell'offerta formativa – integrando 'presenza' e ' distanza' – degli Atenei.

Si è inteso pertanto proporre un corso di studi frutto dell'interazione di alcune aree disciplinari e caratterizzato, per tutti gli insegnamenti, dal tema dei new media, tema offerto da più prospettive culturali. Le discipline dell'area pedagogico-didattica sono orientate in senso applicativo per fornire strumenti di comprensione, progettazione e intervento in ambito formativo in molteplici contesti (scuola, agenzie e servizi educativi, agenzie culturali e dell'animazione, centri socioeducativi). Le discipline dell'area informatica contribuiscono all'acquisizione di competenze di ordine metodologico e applicativo in vista del carattere professionalizzante del profilo in uscita. Le discipline della comunicazione - articolate in discipline delle arti, musica e spettacolo, discipline filosofiche, web design e marketing aziendale intendono offrire le competenze necessarie al mondo della comunicazione digitale, con un forte accento alla comunicazione in ambito culturale, ma anche per quella in ambito aziendale. Ulteriori discipline di settore psicologico, giuridico, storico, linguistico e sociologico costituiscono una innervatura portante per la formazione interdisciplinare e trasversale ai due curricula in cui il corso si articola (Esperto della formazione e animazione digitale/Esperto della comunicazione digitale), orientata verso un uso consapevole e competente dei new media in ambito professionale.

Il progetto è nato con l'intento di offrire al mondo del lavoro professionisti competenti nella progettazione e nell'uso dei new media, in linea con gli obiettivi auspicati dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU). Nello specifico, l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 è teso a fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, nonché opportunità di apprendimento per tutti e per tutte, con particolare riferimento al genere, alla disabilità e a situazioni di vulnerabilità. Il punto 4.b sottolinea l'importanza di garantire l'accesso all'istruzione superiore, anche attraverso l'utilizzo delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (ITC) e il punto 4.4 pone l'obiettivo di aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche, anche tecniche e professionali.

Nel contesto italiano tali raccomandazioni sono state fatte proprie dalle istituzioni scolastiche che hanno dato il via al Piano Nazionale della Scuola Digitale (DM 851/2015), con l'istituzione della figura del docente Animatore Digitale.

Parimenti il MIUR ha inteso rafforzare le competenze di alunni e alunne alla cittadinanza digitale reintroducendo la materia "Educazione civica" (Legge 92/2019, art. 5), al cui interno è prevista l'educazione alla cittadinanza digitale allo scopo di promuovere abilità quali l'uso critico dei contenuti digitali e la partecipazione al dibattito pubblico attraverso i new media, e istituendo la Consulta dei diritti e dei doveri del bambino e dell'adolescente digitale, il cui compito è quello di verificare l'attuazione di quanto previsto dallo stesso articolo 5 e altresì di operare nell'ottica della Legge 29/5/2017 il cui fine è contrastare il fenomeno del cyberbullismo con azioni di tutela e educazione. Prendendo atto della normativa menzionate, si è riflettuto sul processo di trasformazione innescato dal digitale e sulle profonde modificazioni – di ordine sociale, politico, giuridico – correlate alle tecnologie di rete, rilevando, da un lato, l'emergere della richiesta di nuove figure professionali in ambito digitale, dall'altro, l'esigenza sempre più pressante di percorsi di formazione, riqualificazione e aggiornamento professionale che utilizzino le ICT.

2.1 Le caratteristiche specifiche: didattica blended e compito autentico

Si è deciso pertanto di predisporre un corso di studio magistrale che potesse coniugare una formazione avanzata nell'ambito della educazione/formazione e della comunicazione tale da offrire sbocchi professionali nel mondo della scuola, del sociale, della formazione aziendale e della comunicazione anche di tipo culturale.

La forte caratterizzazione di tutti gli insegnamenti alla formazione sui new media, unitamente a quella relativa alle competenze di cittadinanza digitale, costituisce l'asse portante del Corso di studi e l'aspetto unificante dei due curricula nei quali si diversifica.

A connotare la proposta formativa è innanzitutto il tratto interdisciplinare, l'organizzazione degli insegnamenti è stata pensata seguendo il principio della complementarietà: nell'articolare l'offerta insegnativa, si è infatti tenuto conto, pur nel rispetto delle diversità di settore, delle affinità, delle connessioni metodologiche e concettuali, così da promuovere il processo di integrazione di conoscenze, abilità e competenze, processo ritenuto indispensabile per giungere in modo completo a soddisfare le istanze apprenditive di coloro che affrontano il percorso.

A seguire vi è la presenza di una forte componente tecnologica, stimando la necessità di tener conto di come, in un arco di tempo che fluttua tra gli ultimi 20 – 50 anni, le tecnologie di rete abbiano apportato pro-

fonde modificazioni nell'intera sfera delle nostre vite, trasformando, in specie, i concetti di lavoro, di produttività, di economia, di istruzione, di comunicazione, di relazione. In tal senso, e cogliendo anche i suggerimenti proventi dalle parti consultate, si è avvertita la necessità di considerare il paradigma tecnologico fondamentale per sostenere e promuovere il cosiddetto *people's empowerment*, offrendo pertanto un'opportunità educativo-formativa ai media, con i media, per i media tale da consentire agli studenti di affrontare le complessità di un mondo iper-connesso e di una società globale. Correlato vi è poi il tema della cittadinanza digitale, curvato in particolare sui diritti e sui doveri dei minori. L'attenzione riservata a questo aspetto attraversa l'intera architettura del corso e ne rappresenta, per certi versi, la cifra distintiva: il diritto di accesso a Internet, l'educazione al suo uso responsabile, la consapevolezza che il cyberspazio implichi forme nuove di diritti e doveri, ancor più, seguendo il pensiero di Rodotà (1997, 1995) quando si guardi alle fasce di popolazione più vulnerabili e fragili, e, d'altro canto, l'uguale consapevolezza delle possibili derive, del sorgere di nuove forme di disuguaglianze, di ingiustizie, di fratture sociali, culturali, economiche, costituiscono gli elementi chiave, i frames intorno ai quali si è costruita la trama dei contenuti – teorici e pratici – del percorso.

Entrambi i curricula sono stati pensati con l'obiettivo di dare risposte alle esigenze poste in essere dall'avvento delle tecnologie di rete e dai correlati mutamenti avvenuti nella nostra società – società sempre più complessa, "liquida", iperconnessa, globale – e parimenti nelle nostre vite – la nostra esistenza, come afferma Floridi (2007), accade in uno spazio ibrido, fatto di reale e virtuale, ci muoviamo nella dimensione dell'*onlife*. Uno scenario, insomma, che impone una rigenerazione dei saperi, delle conoscenze, così come richiede nuove gamme di abilità e di competenze. In tal senso, l'istruzione in generale e le Università in particolare sono chiamate in causa e, giocoforza, devono accogliere le sfide di un'era la cui cifra è identificabile nel "digitale". L'avvento pandemico, del resto, ha trovato drammaticamente impreparato proprio il settore educativo-formativo, con, si può immaginare, ricadute future pesantissime. Non solo. Ha fatto emergere le numerose povertà culturali, impensabili nell'era definita della "conoscenza", l'ampiezza del *digital divide* non più solo riferibile all'accesso a internet, ma che, evidentemente, ingloba un'incapacità nel comprendere, gestire, interagire con l'informazione, i dati, i fenomeni che circolano nella rete. Le risposte a tutto ciò non possono che provenire, ancora una volta, è bene sottolineare, dall'istruzione e dalla formazione. In vero, le scienze dell'educazione già da tempo, si pensi ai lavori pionieristici di Flores d'Arcais (1963), di Volpicelli (1953), di Mialaret (1964), di Lefranc (1963), avevano indicato nell'educazione *ai media, con i media, per i media* la prospettiva elettiva per la promozione del pensiero critico, della pluralità dei punti di vista, della discussione, del dubbio, eppure né la scuola, né le università hanno saputo accogliere tale possibilità, se non marginalmente.

In considerazione di tutto ciò, si è pensato ad un modello didattico capace di: *(i)* coniugare saperi teorici, attraverso l'alternarsi di lezioni in aula e videolezioni presentate in piattaforma Moodle, e saperi pratici, attraverso attività laboratoriali da svolgersi in momenti presenziali e/o momenti a distanza (sincroni e asincroni); *(ii)* promuovere principi di responsabilità e sostenibilità rispetto ai processi di apprendimento e di valutazione negli studenti e nelle studentesse, grazie alla riflessione indotta dai feedback forniti in itinere e alla consegna dei lavori svolti (saggi, relazioni, articoli, progetti di campagne comunicative, progetti di unità formative, realizzazione di prodotti mediali, ad esempio).

La scelta effettuata chiama palesemente in causa il concetto di "compito autentico" – l'operare formativo basato su conoscenze, abilità cognitive e pratiche in situazioni reali – e l'opzione metodologica di Hahn, precursore delle attuali *Expeditionary Learning Schools* (in Knoll, 1998), opzione sviluppata da Kolb (1984) con le fasi dell'*Experiential learning*, da Mezirow (2003) con l'esperienza riflessiva, da Lave e Wenger (1991) con il *Situated learning* nelle comunità di pratica, senza negare che il vero debito intellettuale è nei confronti di Dewey (1938).

Il modello didattico blended, a parere degli Autori, ha un ruolo nell'agevolare il raggiungimento delle cosiddette skills trasversali, perché dispone gli studenti a *(i)* guardare in chiave interdisciplinare i problemi, *(ii)* a pensare "per connessione" i diversi aspetti dei saperi, *(iii)* a negoziare significati, confrontandosi tra pari. E proprio per avere un riscontro in merito è stata effettuata un'indagine qualitativo-ermeneutica tra gli studenti del primo anno del Corso di laurea, per rilevare punti di vista e credenze su quanto esperito.

3. La ricerca

3.1 Materiali e metodi

Sull'universo degli iscritti al Corso di laurea è stato effettuato un campionamento "a scelta ragionata"; sono stati selezionati quei soggetti che avevano svolto le tre le attività di compito autentico proposte durante gli insegnamenti degli Autori. Su 91 tra iscritti e iscritte, 81 sono risultati idonei all'indagine, 57 donne e 24 maschi, a tutti è stato somministrato, via rete, un questionario allestito ad hoc.

Il questionario è stato redatto dagli Autori con l'intento di catturare informazioni circa la percezione dei soggetti su: *(i)* l'efficacia del lavoro svolto; *(ii)* l'utilità del lavoro svolto rispetto alla professionalità cui il corso di laurea prepara, con particolare attenzione verso le cosiddette soft skills; *(iii)* difficoltà di esecuzione. Allo scopo sono stati formulati 10 quesiti – 4 a risposta multipla, due dei quali con possibilità di doppia risposta, 6 a Scala Likert (a 4 gradienti, perché si è voluto evitare il valore neutro, in questo senso la scala indicava il valore 1 pari a "moltissimo" e 4 pari a "per niente") – più altri tre riguardante l'anagrafica. La prima versione dello strumento è stata posta al vaglio (pre-test) di una collega esperta del settore perché ne valutasse la coerenza interna e a 15 studenti del terzo anno di corso della Laurea "Scienze filosofiche e dell'educazione, che parimenti al gruppo oggetto d'indagine avevano effettuano un compito autentico, perché ne valutassero la chiarezza linguistica. Accettati

i suggerimenti ricevuti, lo strumento è stato migliorato e si è quindi passati alla sua somministrazione.

La raccolta dati, avvenuta dal 23 luglio al 14 agosto 2022, ha previsto la somministrazione del questionario, agli 81 soggetti selezionati in modo ragionato, attraverso l'invio di un modulo di Google impostato in modalità anonima rispetto ai dati sensibili. Allo scadere della data, le risposte ricevute sono state 52.

3.2 Risultati

Rispetto alle risposte ricevute, 40 sono state date da donne, 11 da uomini, 1 da un soggetto che preferisce non indicare il proprio genere; per quanto riguarda l'età, richiesta per fasce, 26 soggetti si collocano nella fascia 21 – 25 anni, 11 nella 26 – 30, 7 nella 31 – 35, 3 nella 36 – 40, 2 nella 41 – 45, 1 nella 46 – 50 e 2 in quella 51 e oltre. Per quanto attiene al lavoro 36 si dichiarano "studenti lavoratori".

In generale i risultati propendono per una percezione positiva di quanto esperito attraverso il lavoro di gruppo, sebbene appaia chiara anche l'esistenza di una visione contraria. Nello specifico, rispetto alla domanda 1, in cui si chiedeva di definire dal punto di vista relazionale l'esperienza "lavoro di gruppo", scegliendo uno o due aggettivi tra la gamma proposta, 23 sono state le occorrenze per "piacevole", 18 per "maturativa"; 15 per "soddisfacente", 13 per "appagante"; mentre 15 sono state le occorrenze per "stressante"; 7 "conflittuale", 6 "fastidiosa"; 5 "ansiogena".

La seconda domanda, su Scala Likert, chiedeva di indicare in che misura la partecipazione al lavoro di gruppo era stata paritaria. In questo caso le risposte rivelano una polarizzazione, lo scenario infatti tra giudizi affermativi e quelli negativi è pressoché speculare: 10 soggetti affermano che c'è stato un grado massimo di parità nella partecipazione; 16 un grado molto alto; mentre 15 dichiarano che c'è stata poca parità e 11 per niente.

Con la terza domanda si invitava gli studenti a esprimere quanto il lavorare insieme avesse contribuito a migliorare le loro conoscenze. Il grado "moltissimo" è stato indicato da 9 soggetti; "molto" da 20; mentre 13 hanno indicato "poco" e 10 "per niente".

La quarta chiedeva quanto il lavorare insieme fosse stato funzionale al loro apprendimento. I risultati segnalano un leggero scostamento rispetto alla domanda precedente, nonostante i due quesiti siano sotto certi aspetti assimilabili: 11 soggetti rispondono "moltissimo"; 17 "molto"; 16 "poco" e 8 "per niente".

Alla richiesta di segnalare la modalità ritenuta più utile per lo svolgimento del lavoro, domanda n. 5, la maggioranza (21 soggetti) ha indicato l'opzione "online con il gruppo di appartenenza, senza il docente"; 11 soggetti l'opzione "in presenza, con il gruppo di appartenenza, senza il docente"; altri 11 invece hanno risposto "in aula fisica con il docente" e 9 "in aula virtuale con il docente".

Il sesto quesito riguardava la percezione di utilità del lavoro di gruppo rispetto all'acquisizione di abilità spendibili nella professione a cui il corso magistrale di laurea forma. La maggioranza delle risposte si posiziona nei gradi più alti della scala: 9 segnalano il valore "moltissimo" e 20 "molto"; dall'altro versante, 13 "poco" e 10 "per niente".

Anche con il settimo quesito si configura una situazione di maggioranza, 37 risposte si collocano nella porzione alta della scala in relazione all'avvertita utilità del lavoro pratico ai fini di un aumento delle abilità di mediazione: Nello specifico: 8 soggetti indicano il primo grado e 29 il secondo (moltissimo e molto, rispettivamente), mentre 11 "poco" e 7 "per niente",

Con l'ottava domanda si chiedeva di segnalare con quale modalità è più agevole fornire il proprio contributo in un'attività di gruppo. 23 soggetti hanno scelto l'opzione "a distanza, in asincrono"; 22 "in presenza fisica" e 7 "presenza online, in sincrono".

I risultati della nona domanda, relativi all'utilità del lavoro pratico per aumentare la capacità espositiva, si collocano nella porzione bassa della scala. Nello specifico: 6 indicano il grado "moltissimo"; 19 "molto", 20 "poco" e 7 "per niente".

Il decimo quesito, infine, invitava gli studenti a scegliere due aggettivi tra quelli proposti con cui caratterizzare l'attività pratica svolta. 20 sono state le occorrenze per "stimolante"; 15 per "coerente"; 12 per "positiva"; 11 per "appropriata"; 8 per "significativa", "banale" e per "gravosa"; 7 per "inadeguata"; 5 per "incongruente"; 3 per "difficile"; due per "efficace" e per "negativa".

Esiti delle domande a risposta multipla su percezioni e credenze	Opzioni	No. Occorrenze
Q1. Lavorare in gruppo, da un punto di vista relazionale, è stata un'esperienza? (max due opzioni)	*Piacevole* *Fastidiosa* *Stressante* *Conflittuale* *Appagante* *Ansiogena* *Maturativa* *Soddisfacente*	23 6 15 7 13 5 18 15
Q5. Trova più utile svolgere l'attività pratica usando la modalità	*In aula fisica, con il docente* *In aula virtuale, con il docente* *In presenza con il gruppo di appartenenza, senza docente* *On-line con il gruppo di appartenenza, senza docente*	11 9 11 21
Q8. In un lavoro di gruppo riesce a dare il suo contributo più agevolmente	*Lavorando in presenza fisica* *Lavorando in presenza on-line (in sincrono)* *Lavorando a distanza (in asincrono)*	22 7 23
Q10. Scelga due aggettivi che secondo lei caratterizzano l'attività pratica svolta	*Difficile* *Appropriata* *Significativa* *Banale* *Coerente* *Incongruente* *Stimolante* *Gravosa* *Efficace* *Inadeguata* *Positiva* *Negativa*	3 11 8 8 15 5 20 8 2 7 12 2

Tabella 1. Percezioni e credenze delle studentesse e degli studenti – esiti delle domande a risposta multipla

Esiti delle domande a scala Likert su percezione e credenze	Livello	No.	%
Q2. Ritiene che partecipazione al lavoro dei componenti del gruppo sia stata paritaria?	*Moltissimo* *Molto* *Poco* *Per niente*	10 16 15 11	19,2 30,8 28,8 21,2
Q3. Ritiene che l'attività pratica di gruppo abbia migliorato le sue conoscenze?	*Moltissimo* *Molto* *Poco* *Per niente*	9 20 13 10	17,3 38,5 25,0 19,2
Q4. Ritiene che l'attività pratica di gruppo sia stata funzionale al suo apprendimento?	*Moltissimo* *Molto* *Poco* *Per niente*	11 17 16 8	21,2 32,7 30,8 15,4
Q6. Ritiene che l'attività pratica di gruppo sia stata utile per acquisire abilità che servono nella sua professione?	*Moltissimo* *Molto* *Poco* *Per niente*	9 20 13 10	17,3 38,5 25,0 19,2
Q7. Ritiene che l'attività pratica di gruppo sia stata utile per aumentare le sue abilità di mediazione?	*Moltissimo* *Molto* *Poco* *Per niente*	8 29 11 4	15,4 55,8 21,2 7,7
Q9 Ritiene che l'attività pratica di gruppo sia stata utile per aumentare le sue capacità espositive?	*Moltissimo* *Molto* *Poco* *Per niente*	6 19 20 7	11,5 36,5 38,5 13,5

Tabella 2. Percezioni e credenze delle studentesse e degli studenti – esiti delle domande a scala Likert

4. Discussione e conclusioni

I risultati dell'indagine delineano un quadro contrastante, pur nella poca numerosità dei rispondenti. In effetti i dati dimostrano che le percezioni degli studenti sono tutto sommato dicotomiche – una percentuale leggermente più alta della metà ravvisa nel lavoro di gruppo svolto (compito autentico) elementi positivi, mentre l'altra metà (circa) elementi negativi o poco significativi. In tal senso l'attesa degli Autori è stata smentita: durante lo svolgimento delle rispettive attività pratiche, le manifestazioni degli studenti indicavano un'accettazione favorevole delle proposte di lavoro, entusiasmo per la possibilità offerta di affrontare le discipline in modo nuovo, così come sembrava vi fosse un clima collaborativo e amicale nei gruppi. Una prima analisi ci porta pertanto a ipotizzare che, nel determinare alcune delle risposte più oppositive, abbia giocato un ruolo importante la vicinanza temporale tra somministrazione del questionario ed esami finali - un voto basso o insufficiente, *ça va sans dire*, può aver prodotto una sorta di risentimento nei rispondenti – in ogni caso questa circostanza rappresenta una criticità di cui tener conto. Andando più nel dettaglio, c'è da chiedersi quanto effettivamente nei Corsi di laurea triennali le singole discipline concorrano alla promozione delle cosiddette *soft skills*, in specie quelle che rimandano alla capacità di relazionarsi, di comunicare, di negoziare, di adattarsi ai diversi contesti e di imparare dagli altri. Nel nostro caso sono le risposte date alle prime quattro domande e alla nona a richiamare l'attenzione sul problema. La partecipazione non paritaria al lavoro di gruppo, la valutazione da parte di 23 studenti/studentesse di aver migliorato di poco o niente le proprie conoscenze, la bassa valutazione rispetto alla funzione apprenditiva del lavorare in gruppo, manifestata da 24 soggetti, e parimenti le 27 risposte indicanti i gradi "poco" "per niente" della scala, rispetto all'aumentata capacità espositiva, mal si conciliano con le indicazioni provenienti dalla letteratura. Per Resnick (1987), ad esempio, la natura stessa del compito autentico sottintende fatica, sforzo, impegno, evidentemente in una prospettiva di crescita, di affinamento del pensiero, ma da quanto emerge gli studenti percepiscono questi aspetti solo in quanto tali, senza, si vuole dire, coglierne la ricchezza delle implicazioni. In quest'ottica si colloca il pensiero dei più giovani: incrociando i dati, infatti, risulta che proprio i soggetti con un'età ricadente nella fascia 21 – 25 apprezzano meno il lavoro di gruppo, esaltandone di contro le caratteristiche legate agli oneri che esso comporta. Contestualmente si rileva che ad una maggiore età dei rispondenti corrisponde una percezione positiva del lavoro gruppo – è connotato infatti come fattore di miglioramento delle conoscenze possedute e si riconosce la funzione svolta dall'attività in termini di apprendimento.

Lo scenario muta – si ravvisa una maggioranza di risposte ricadenti nei gradi "moltissimo/molto" della scala – con le domande sei e sette. Gli studenti e le studentesse infatti riconoscono (29 casi, quesito 6) il valore del compito svolto sia per l'acquisizione di abilità legate alla professione a cui la Laurea magistrale forma sia (37 casi, quesito 7) per aumentare le proprie abilità di mediazione. Interessante notare che le risposte di apprezzamento date al quesito 6 provengono da soggetti di tutte le fasce d'età, lavoratori e non lavoratori, non identificabili, si vuole dire, per una qualche specificità. Per il quesito 7, invece, la metà dei 37 soggetti si colloca nella fascia 21 – 25 anni, e ciò si discosta dalla tendenza manifestata nelle altre risposte dagli studenti con tale età.

Meritevole di attenzione sono poi le indicazioni che emergono dalle domande cinque e otto, entrambe riferite alla modalità di svolgere il compito: il dato non era atteso, ritenevamo che la preferenza andasse per una situazione in cui vi fosse il docente, meglio se in presenza fisica; l'indagine, invece, ha rilevato che gli studenti privilegiano lavorare con i propri pari, senza il docente e online. A parere degli Autori, questa specifica informazione crea l'occasione per approfondire ed eventualmente ripensare le prassi che attualmente l'intero corpo docente segue nel proporre la parte d'insegnamento dedicata all'attività pratica. In effetti, la nostra Laurea prevede un percorso blended in cui sostanzialmente si riserva il tempo della didattica presenziale al lavoro di gruppo e a fornire supporto agli studenti.

In conclusione, l'indagine svolta conferma quanto sia difficile, e forse anche poco appagante, proporre nelle aule universitarie attività che si discostano dalle abituali forme di insegnamento. Circa una metà dei soggetti che ha risposto al nostro stimolo di ricerca, da quanto emerge, ha vissuto male la sfida di cimentarsi con compiti che chiamano in causa la capacità di uscire da una *comfort zone*, mettendo in gioco molteplici risorse, complementari ma diverse dai saperi dichiarativi, accettandone la fatica e riconoscendone le potenzialità. D'altro canto, tali risultati invitano noi docenti a rilanciare, per così dire, la sfida, apportando modifiche, aggiustamenti, migliorìe rispetto ad una proposta didattica che, sebbene robustamente fondata, non ha ancora una sua tradizione fattuale.

Riferimenti bibliografici

Ampountolas, A., Shaw, G., James, S. (2019). Active learning to improve self-confidence and decision-making skills through the use of hotel simulation. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, *31*(3), 125 – 138. https://doi.org/10.1080/10963758.2018.1487786

Bennett, D., Richardson, S., & MacKinnon, P. (2016). *Enacting strategies for graduate employability: How universities can best support students to develop generic skills: Final report 22016.* Sydney: Australian Government Office for Learning and Teaching. Retrieved December 30, 2022, from https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/1874774/SP13-3258_Curtin_Bennett_-Graduate-Employability_Final-Report_Part-A_20163.pdf

Birgili, B. (2015). Creative and critical thinking skills in problem-based learning environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*, *2*(2), 71 – 80. https://doi.org/10.18200/JGEDC.2015214253

Deale, C. S., Elders, E., Jacques, P. H. (2010). The Appalachian Growers' Fair: An authentic learning, community engagement, sustainable tourism project. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 10*(2), 143 – 162. https://doi.org/10.1080/15313220.2015.1059306

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York; Simon and Schuster.

Dewey, J. (1961). *Democracy and education*. *An introduction*

to the philosophy of education. New York: The Macmillan Company
Flores d'Arcais, G. (1963). *Pedagogia e didattica del cinema*. Brescia: La Scuola.
Floridi, L. (2007). A look into the future impact of ICT on our lives. *The Information Society, 23*(1), 59 – 64.
Glatthorn, A. (1999). *Performance standards and authentic learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
Green, A. J., Sammons, G. E. (2014). Student learning styles: Assessing active learning in the hospitality learners' model. *Journal of Hospitality and Tourism Education*, *26*(1), 29 – 38. https://doi.org/10.1080/10963758.2014.880617
Herrington, A., & Herrington, J. (2007). *What is an authentic learning environment?* In L. A. Tomei (Ed.), *Online and distance learning: Concepts, methodologies, tools, and applications*, (pp. 68 – 76). Hershey, USA: IGI Global.
Hmelo-Silver, C.E. (2004) Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235 – 266. https://doi.org/10.12691/education-3-10-17
Jonassen, D. H., Hung, W. (2012). Problem-based learning. In N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 2687 – 2690). New York, NY: Springer-Verlag.
Knoll, M. (Ed.) (1998). *Kurt Hahn: Reform mit Augenmas. Ausgewahlte Schrifteneines Politikers und Padagogen (Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig*). Stuttgart: Klett-Cotta.
Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
Lefranc, R. (1963). *Les tecniques audiovisuells au service de l'enseignament*. Paris: Borellier.
Lombardi, M. M. (2007). Approaches that work: How authentic learning is transforming higher education. Boulder, CO: EDUCAUSE Learning Initiative.
Martin, L., West, J., Bill, K. (2008). Incorporating problem-based learning strategies to develop learner autonomy and employability skills in sports science undergraduate. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*, *7*(1), 18 – 30. http://dx.doi.org/10.3794/johlste.71.169
Mialaret, G. (1964). *Psycho-pedagogie des moyens audiovisuells dans l'enseignament du premier degré*. Paris: PUF.
Mylopoulos, M., Kulasegaram, K., Woods, N. N. (2018). Developing the experts we need: Fostering adaptive expertise through education. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, *24*(3), 674 – 677. https://doi.org/10.1111/jep.12905
Reeves, T. C., Herrington, J., Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. In A. Goody, J. Herrington, M. Northcote (Eds.), *Quality conversations: Research and Development in Higher Education*, *25*, 562 – 567. Jamison, ACT: HERDSA.
Reeves, T. C., Oliver, R. (2014). *Authentic learning environments*. In J. Spector, M. Merrill, J. Elen, & M. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 401 – 412). New York: Springer.
Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to think*. Whashington, D.C.: National Academy Press.
Rodotà, S. (1995). *Tecnologie e diritti*. Bologna: il Mulino.
Rodotà, S. (1997). *Tecnopolitica: La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*. Roma & Bari: Laterza.
Ruhanen, L., Axelsen, M., & Bowles, L. (2021). Engaging students through authentic learning: Connecting with international tourism partners. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, *29*, 100291. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100291
Schoffstall, D. G., Brown, E. A., & Arendt, S. W. (2017). Hospitality and tourism student and alumni perspectives: Promotion expectations, academic and experience adjustments, and career growth. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, *14*(3), 189 – 207. https://doi.org/10.1080/15313220.2017.1350619
Tessaro, F. (2014). Authentic tasks or reality. *Formazione & insegnamento*, *12*(3), 77 – 88. Retrieved December 30, 2022, from https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1119
Volpicelli, L. (1953). *Il film e i problemi dell'educazione*. Milano & Roma: Bocca.
Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cinema and film analysis as educational system for active learning in today's social and cultural crisis: Take a lesson from Vittorio De Sica, the master of Neorealism

Il cinema e l'analisi del film come dispositivi per la didattica universitaria e la formazione nella crisi sociale e culturale contemporanea: a lezione di Neorealismo da Vittorio De Sica

Irene Gianeselli
Dipartimento For. Psi. Com., Università degli Studi di Bari Aldo Moro – irene.gianeselli@uniba.it
https://orcid.org/0000-0002-8689-3035

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Neorealism proposed social, ethical, political and above all educational reflections by building, through cinematographic work, a direct relationship with Italy which was in crisis, bombed, poor and disoriented after the second World War. In particular the director Vittorio De Sica as director was able to grasp the gaze of children, victims of both families and communities. This article proposes a study on how cinema and the lesson of Neorealism can be functional to the professionalizing path of future educators through a qualitative-quantitative survey based on a training experience in the University environment aimed at 200 students of L-19 in 2022. Finally, this proposal of an analysis of the film as an educational system in the current era has a phenomenological approach, offering a first phase towards the formalization of cinema as a pedagogical third and for university teaching in order to have impact on modern society.

Il Neorealismo propose riflessioni sociali, etico-politiche e soprattutto educative costruendo, attraverso l'opera cinematografica, una relazione diretta con l'Italia in crisi, bombardata, povera, disorientata del secondo dopoguerra. In particolare, Vittorio De Sica da regista seppe cogliere lo sguardo dei bambini, vittime tanto delle famiglie quanto delle comunità. L'articolo propone uno studio su come sia il cinema che, nello specifico, la lezione del Neorealismo possano essere funzionali al percorso professionalizzante dei futuri educatori mediante una indagine quali-quantitativa basata su una esperienza di formazione in ambito universitario rivolta a 200 studenti di L-19 nel secondo semestre del 2022. Questa introduzione all'analisi del film come dispositivo didattico nell'epoca attuale ha un approccio fenomenologico, propone una prima fase verso la formalizzazione del cinema come terzo pedagogico e come dispositivo per la didattica universitaria che possa avere una ricaduta sulla società contemporanea.

KEYWORDS
Education, Teaching & Learning, Film Analisys, Neorealism, Vittorio De Sica
Didattica, Teaching & Learning, Analisi del film, Neorealismo, Vittorio De Sica

Citation: Gianeselli,I. (2023). Cinema and film analysis as educational system for active learning in today's social and cultural crisis: Take a lesson from Vittorio De Sica, the master of Neorealism. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 141-148. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_18

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_18

Received: February 9, 2023 • **Accepted**: April 19, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'articolo non tratterà del cinema in quanto dispositivo pedagogico e didattico *tout court*, poiché la letteratura in merito a tale disquisizione è ampia, essendo stata prodotta sin dagli anni Venti del Novecento e diventata poi intensa già a cavallo tra gli anni Quaranta e Cinquanta (Pierotti, 2013) tanto più se ci si riferisce, ad esempio, alla cinedidattica di Remo Branca (1952). Bisogna inoltre considerare i problemi tuttora aperti della *media education* di matrice anglosassone nata alla fine degli anni Settanta: nello stesso periodo converrà ricordare che scuola e università collaborarono per la formazione di cittadini attivi, in grado di analizzare criticamente i prodotti mediali e a tale scopo furono istituite certificazioni scolastiche pronte a comprende la *popular culture* (Buckingham, 2004) senza subirla, considerando anche la crescente privatizzazione del sistema mediale durante il governo di Margaret Thatcher (Lewicki, 2017, pp. 90-91). Nel nostro caso di studio, che si pone su un piano teorico-pratico, risulta applicabile il suggerimento di Luigi Volpicelli secondo il quale:

> Per un retto e reale uso del film didattico nella scuola, bisogna, dunque, non già adagiarsi sul valore visivo e intuitivo del film, ma organizzare la cinematografia didattica, al pari di tutti gli altri strumenti didattici, per quanto essa, in molti casi, abbia un valore superiore a codesti altri strumenti (Volpicelli, 1949, p. 38).

Tale suggerimento ci sembra meriti oggi di essere colto poiché l'idea di organizzare una cinematografia didattica, formalizzare cioè un metodo che possa sostenere l'educazione attraverso il cinema o il prodotto audiovisivo, si inserisce in un'epoca, la nostra, durante la quale si stanno radicalmente trasformando i rapporti umani che sono proiettati, anche pericolosamente perché in modo a-critico e non ponderato, in una dinamica virtuale che consuma l'umanità e la sua peculiare unicità sostituendola con la mercificazione dei corpi e delle idee, ridotti a modelli che non riconoscono l'inclusività e la diversità come valori fondamentali da proteggere. A tale virtualità consumistica che sfocia spesso nella de-responsabilizzazione degli atti online (e di conseguenza di quelli offline, per una questione di annullamento dei nessi di causa-effetto e di alterazione del rapporto che l'individuo ha con la realtà) e alla costante riproduzione di soggetti, pratiche e proposte commerciali stereotipate che annullano, di fatto, l'istinto creativo costringendo in modo più o meno razionale a comportamenti collettivi in stereotipia dettati dalla ricerca di un profitto (mi riferisco chiaramente al *marketing* sui *social network* con l'uso strumentale di corpi sovraesposti, più o meno consapevolmente, per accompagnare la promozione di prodotti – da quelli per la cosmesi agli alimenti – con tanto di tormentone musicale imposto in modo ripetitivo puntando alla diffusione virale di questi *reel*), bisognerà opporre non tanto un atteggiamento moderatista e moralistico, ma un'analisi tanto formale quanto contenutistica dei prodotti audiovisivi come suggerisce anche David Buckingham con il suo *Manifesto per la media education* (2020). In virtù di queste riflessioni sul presente, ripercorrere cronologicamente il modo in cui il cinema è considerato *medium* pedagogico meriterebbe una trattazione a parte che sarebbe però supportata da una riflessione storiografica e necessariamente teorica in chiave filmologica più che essenzialmente pedagogica e didattica. Si predilige, pertanto, proporre e discutere gli esiti di un approccio fenomenologico e contestuale all'aula universitaria nella quale si è sperimentato già l'uso del cinema come dispositivo per la didattica rivolto in modo particolare alle studentesse e agli studenti di L-19 del Dipartimento di Formazione Psicologia e Comunicazione dell'Università di Bari Aldo Moro nell'ambito del corso *Teoria della didattica e analisi delle pratiche educative* nel secondo semestre del 2022. Attraverso questa prima sperimentazione si comincia quindi a formalizzare un metodo per la didattica del cinema in ambito universitario che potrà essere poi applicato, oltre che per la formazione diretta di educatori e insegnanti, persino nei contesti non formali e informali con una ricaduta sociale, dunque, di questa impostazione critica (Castoldi, 2011, p. 115), anche per i futuri studenti delle scuole di ogni ordine e grado, andando così a incidere nella dimensione metodologico-decisionale all'interno dell'*Instructional Design* (Castoldi, 2011, p. 59) e, in definitiva, emancipando i fruitori dall'uso acritico di qualsiasi *media* audiovisivo che si troveranno a incontrare nel corso della propria vita. Si tratta di un metodo che tiene conto della trasformazione sociale, culturale e antropologica della nostra contemporaneità e che sarà in costante e continuo perfezionamento a seconda della risposta da parte degli studenti coinvolti nella sperimentazione registrata dall'analisi quantitativa effettuata mediante somministrazione e analisi dei questionari come già è accaduto in questa prima prova. La novità in questo metodo che si va formalizzando sta, prima di tutto, proprio nell'educare gli educatori, per dirla con Antonio Gramsci (1967), introducendo, in supporto alla visione del *medium*, anche le tecniche essenziali alla sua corretta analisi funzionale ad una interpretazione autonoma. L'analisi, quindi, diventa parte integrante del dispositivo e ulteriore terzo pedagogico tra educatore e educandi. Gli educandi e gli educatori, quindi, si troveranno impegnati in un processo di formazione attraverso il cinema, i suoi mestieri e le sue peculiarità linguistiche, tecniche e espressive, avviando un dibattito attorno all'opera che spazi dai contenuti sino al modo in cui essi vengono proposti in fruizione mediante l'interpretazione e lo studio delle scelte registiche di poetica e quindi di forma. In questo modo si riprende il metodo pedagogico di Pier Paolo Pasolini del dibattito tra pari (Gianeselli, 2022) che trova la sua compiuta organizzazione nel *Manifesto per un nuovo teatro* (1968) ma che può essere applicata in modo efficace anche quando il *medium* scelto come terzo pedagogico tra educatore e educandi è il cinema invece che il teatro. Non a caso Pasolini, la cui tensione pedagogica investe in modo profondo l'intera produzione intellettuale, approfondì il problema della lingua cinematografica già nel 1965 nell'articolo *La lingua scritta della realtà* – che si apre con la citazione del *Fedone* platonico –, poi pubblicato nella raccolta di saggi *Empirismo eretico* (2015). Pasolini si confrontò qui con *Le cinéma: langue ou langage?* di Christian Metz (1964) il quale proponeva di considerare il ci-

nema un linguaggio e ricorreva a André Martinet (1949) e alla sua indicazione secondo cui per esistere una lingua deve necessariamente presentarsi il fenomeno della *double articolation* che nel cinema, per Metz, non è riscontrabile. Dimostrando l'esistenza della doppia articolazione nel cinema Pasolini stabilì che l'unità minima della lingua cinematografica sono i vari oggetti reali che compongono una inquadratura e che:

> 2) La lingua del cinema è unica e universale, e non hanno quindi ragione di esistere confronti con altre lingue […] *In realtà noi il cinema lo facciamo vivendo, cioè esistendo praticamente, cioè agendo*. […] Quando noi ricordiamo, proiettiamo dentro la nostra testa, delle piccole, interrotte, contorte o lucide sequenze di un film. Ora tali archetipi di riproduzione del linguaggio dell'azione, o *tout court* della realtà (che è sempre azione), si sono concretati in un mezzo meccanico e comune, il cinematografo. *Esso non è dunque che il momento "scritto" di una lingua naturale e totale, che è l'agire nella realtà*. (Pasolini, 2015, pp. 215 – 217)

Sedotti dalla possibilità di una semiologia del linguaggio dell'azione umana come indicata da Pasolini, in questa ricerca pratichiamo il cinema, e nello specifico del film opportunamente analizzato, come mediatore totale in riferimento alla classificazione di Elio Damiano (1993). Il cinema è un mediatore, cioè, attivo (il rito della proiezione è una esperienza diretta, può essere individuale e collettiva), iconico (poiché l'immagine in movimento è di fatto una rappresentazione grafica e spaziale), analogico (il cinema si può definire come la simulazione di un sogno o di una idea) e simbolico (oltre ad esprimersi proprio attraverso un codice linguistico di rappresentazione non convenzionale è esso stesso una lingua). Il riferimento per la sperimentazione, in questa fase, è stato il Neorealismo e in particolare il contributo poetico del regista Vittorio De Sica. Tale scelta non è casuale: il Neorealismo non è soltanto il cinema della crisi, ma è anche il cinema sulla crisi esistenziale, economico-sociale, politica e educativa dell'Italia di quegli anni. L'esercizio della memoria non si può ritenere efficace se questa non incoraggia e produce una riflessione contestuale alla propria contemporaneità. Così il Neorealismo – come già detto cinema della e sulla crisi economica, politica e sociale del secondo dopoguerra (Pizzetti, 1954) – diventa strumento per studiare la crisi del periodo pandemico in presa diretta sulla realtà degli studenti: si tratta di un modo ambizioso, certo, di giocare con la realtà in senso pasoliniano, ma non privo di importanti ricadute educative come dimostrano le testimonianze raccolte attraverso il questionario sottoposto a circa 200 studenti coinvolti.

2. Il regista è un educatore?

Nel primo capitolo de *L'agire educativo* (Perla & Riva, 2016) firmato da Cristina Palmieri si fa riferimento a *Parada*, l'associazione rumena fondata negli anni '90 del Novecento da Miloud Oukili. La sua storia è il soggetto del film omonimo di indubbio spessore pedagogico diretto da Marco Pontecorvo nel 2009. I boskettari, ragazzi e ragazze di strada che vivono a Bucarest nel 1992 in condizioni di estrema marginalità e povertà, diventano clown e portano il loro spettacolo nel mondo con successo. Sembrerebbe una favola ingenua, che si limita a seguire le funzioni di Propp (1991), invece Miloud, il giovane francese che diventa educatore suo malgrado, reagisce a una realtà feroce con tutte le proprie forze e nonostante le numerose difficoltà e privazioni. È singolare che in questa storia, sul grande schermo, si incontrino proprio il cinema e il teatro, i due luoghi che sfidano lo spazio e il tempo e ai quali si affidano i sogni. *L'agire educativo* (Perla & Riva, 2016) è stato il manuale di riferimento per la sperimentazione che, di fatto, già conteneva una indicazione operativa preziosa con il riferimento a *Parada*. «Chi è l'educatore oggi? Cosa guarda del mondo e come guarda il mondo?» sono state le tre domande chiave. Naturalmente, ne nascondevano una quarta: «Può il regista essere considerato un educatore?». Per porre questa domanda, però, occorre abbandonare le posizioni crociane che hanno dominato il Novecento e accettare, volenti o nolenti, che non esiste una manifestazione umana che non sia anche una manifestazione politica e sociale. L'arte per l'arte non è più una formula interpretativa credibile per la tassonomizzazione di un atto artistico e quindi umano e, tornando a Pasolini, pensando a una semiologia generale della realtà, non possiamo fare a meno di considerare il fatto che un regista non solo partecipa alla realtà, ma ne è anche esegeta e autore poiché la sua poetica, nell'atto di pensarla e restituirla con la lingua del cinema, può modificarla. L'essere umano è un animale politico, sempre: anche se il suo atto artistico fosse dettato dalla furia istintuale e se pure uscisse da sé e rinunciasse alla propria coscienza in modo consapevole, in ogni caso quell'atto risponderebbe a un'esigenza, quella di dialogare con la realtà a tutti i livelli, da quello più immediato sino a quello più organizzato, cioè la società. Ogni atto è quindi un atto poetico e politico che supera il dolore perché anticipa e afferma, nonostante tutto, la felicità dell'essere in vita, ma questa consapevolezza era già presente nella grazia dei Greci, come spiegava magistralmente Simone Weil in una lettera al fratello André (2018), che ci siamo limitati a ereditare senza però goderne: oggi fatichiamo a ricordare questa grazia, come se non potessimo più riconoscerla nel timore di dover sostenere l'accusa di ideologismo.[1] Naturalmente, poiché il metodo è sperimentato con studentesse e

1 In verità, ideologici nel senso sociologico del termine lo siamo in ogni caso poiché individualmente e collettivamente viviamo secondo e anche in opposizione a sistemi di idee (la democrazia prevede infatti scambio di idee e dialogo contrastivo nell'ermeneutica). Naturalmente il punto di vista scelto è ispirato dagli scritti pedagogici gramsciani e vuole essere formalizzato a partire da questi e oltre questi (Gramsci, 1967) - non intende mettere in discussione Rousseau o la lettura che ne fa Foucault - poiché il metodo proposto è pensato, praticato e analizzato nell'*active learning* universitario (quindi si rivolge a donne e uomini adulti oramai esenti da qualsiasi alibi di apoliticità) e non a infanti (per quanto poi, anche il vagito del bambino in fasce può essere interpretato come un atto politico in quanto manifestazione dell'individualità all'interno di un ambito sociale ben definito, quello della famiglia, che è esercitato tanto nella pubblica piazza, basti pensare al pianto del bambino quando ha fame, quanto nelle stanze del vivere privato).

studenti nell'*active learning*, la tesi di partenza e la sua ascendenza gramsciana sono state subito condivise durante l'impostazione della ricerca-azione: è infatti fondamentale chiarire, nel patto pedagogico, di quale visione del mondo un educatore si fa portatore (Cristina Palmieri, 2016, p. 19) specie se si intende seguire l'idea pasoliniana di una pedagogia che ponga alla pari educatore e educando e che perciò di fatto risponde alle più contemporanee esigenze proposte dal paradigma *student voice* (Grion & Gemma, 2015) che implica e incoraggia la partecipazione diretta degli educandi nel processo trasformativo. Così è stato introdotto il concetto di paradigma culturale sul calco del paradigma scientifico di Thomas Kuhn (1970) per tornare al rapporto con la realtà: un paradigma culturale esprime il modo in cui una comunità pensa la realtà e opera in essa (Ferrante, 2014, p. 31). Naturalmente l'educatore, e così il regista, reagiscono a tale paradigma ponendosi in dialogo anche contrastivo con esso e con le rappresentazioni sociali (Moscovici, 1989) se comprendono che queste non rispettano le anime, ma le uccidono (Lombardo Radice, 2020). Reagire al paradigma significa strutturare un modello educativo, decisamente militante, alla Freire (1971), che possa essere trasformativo per l'ambiente sociale:

> un "modello" rappresenta uno schema di connessione tra una finalità, che costituisce una peculiare interpretazione della problematica educativa, e un insieme di pratiche educative, che acquistano senso e legittimità in relazione ad essa. Sul piano pragmatico, un modello corrisponde ad una scelta educativa determinata […] e possiede una precisa valenza normativa (Baldacci, 2010, p. 68)

Così inteso il modello educativo, che deve essere pragmaticamente corrispondente ad una scelta di campo netta, ribadisce la necessità di una organizzazione dell'intervento didattico: ecco che l'indicazione di Volpicelli (1949) coincide perfettamente con tale postura. L'analisi del film (Casetti & Di Chio, 1994), dunque, deve essere intesa come parte della pratica educativa, l'uso del *medium* cinematografico non può essere banalmente strumentale, ma cognitivamente e meta-cognitivamente incisivo. Pensiamo alla possibilità di analizzare conflitti attraverso questo *medium*: ciò permetterebbe di smontare comportamenti e atteggiamenti decostruendo, grazie all'analisi, tanto la narrazione quanto i contesti e i contenuti stessi delle scene. Facendo un esempio pratico, se potessimo analizzare con un gruppo di studenti una sequenza di violenza o sopruso in un lungometraggio, potremmo avviare un dibattito sensibilizzando e educando prima al rifiuto della violenza in sé e poi, nello specifico, del bullismo senza entrare nel merito delle dinamiche interne alla classe, ma facendole emergere nelle singole coscienze proprio attraverso l'analisi del *medium*. Come viene inquadrato l'attore che subisce la violenza, cosa esprime il ritmo del montaggio di questa sequenza? Con queste domande che pertengono all'analisi strutturale e decisamente oggettiva del film, proietteremo, cioè, all'esterno i moti interni, emotivi, che provocano l'atto violento portando il gruppo a razionalizzare emozioni e sentimenti e incoraggiando la scelta di una reazione alternativa: se quello che accade al personaggio sullo schermo, sia esso il violento o il violentato, può accadere anche a noi, cosa potremmo fare per impedirci di scegliere il bullismo e quindi per impedirci di scegliere un comportamento non conforme alle regole del vivere civile? Certo, è molto fatico avviare un dibattito simile in una classe, significa riportare al centro del modello educativo *in primis* la Costituzione e i suoi articoli, la discussione non permetterebbe semplicemente di scegliere se prendere le parti della vittima o quelle del carnefice come accade spesso nella degenerazione dei giochi di ruolo gestiti con troppa superficialità che finiscono per ribaltare le posizioni, come nel peggiore dei *talk show* televisivi: il *medium* cinematografico permetterebbe di penetrare nei movimenti interiori, nei pensieri e nelle azioni dei singoli per comprenderle e per proteggerne la fragilità. A tal proposito è possibile considerare SEP, il dispositivo didattico di contrasto al bullismo che si propone di *Sensibilizzare*, *Educare* (tanto le famiglie e gli educatori quanto gli educandi) e *Proteggere* il gruppo classe mettendo in pratica una "forza mite" (Perla, 2022) che sappia produrre prima dell'agire, il pensare l'azione che si sta per compiere con la consapevolezza che si tratta di un intervento sulla collettività. Il cinema, se orientato a questo scopo, risponde alla necessità di creare una comunità autenticamente inclusiva e democratica che sappia gestire i conflitti interpersonali e di conseguenza sociali nel rispetto delle norme civiche ed etiche del vivere. Il cinema, il film, dunque, parlano di e ai corpi. Educatore e regista devono essere consapevoli che il loro agire educativo oggi non può che avere una struttura ternaria: il terzo elemento, quello mediatore, è proprio il cinema. È il film e la sua analisi che manifestano, in quanto dispositivo didattico inscindibile dal metodo educativo, le funzioni di accompagnamento, contenimento, tutorato, cioè di terzo pedagogico (Damiano, 2013). Emancipare quindi gli educandi-spettatori offrendo loro gli strumenti per comprendere il prodotto artistico o sociale o culturale del quale sono fruitori, significa permettere loro di emanciparsi in una società come la nostra che si sta fondando sulla comunicazione capillare e martellante, virale dei *reel* (i brevi video di promozione e *marketing* di *brand* e di persone) attraverso i *social network*. Ancora una volta, significa scegliere un approccio che possa proteggere i corpi (Sibilio, 2016, pp. 111 – 112). L'educatore e il regista, dunque, sono entrambi consapevoli che scelte, decisioni e quindi azioni sono la combinazione complessa di elementi razionali ed emotivo-affettivi incarnati e situati: torniamo all'idea del corpo che, entrando in un dato campo, sia esso spaziale o emotivo, lo altera, proprio come accade con un corpo che attraversa la storia e la realtà. L'agire educativo, tanto dell'educatore quanto del regista, può essere inteso quindi come un processo adattivo. Non a caso, ad un'attenta analisi del lavoro registico, risulta piuttosto evidente che anche questo ruolo applica, più o meno consapevolmente, le proprietà semplesse dalla separazione delle funzioni e dalla modularità (i mestieri del cinema sono vari e ciascun operatore ha una funzione specializzata funzionale alla cooperazione), alla rapidità e all'affidabilità sino alla flessibilità e all'adattamento al cambiamento e alla generalizzazione dell'esperienza. Tra tutte, però, la più importante è proprio quella della memoria, senza memoria non po-

trebbe esistere un *medium* cinematografico: che si tratti di un film con vocazione storiografica o di pura fiction, il riportare alla memoria sogni, sentimenti, emozioni, idee e azioni che hanno una determinata conseguenza nella narrazione significa produrre il principio del *senso* e quindi i presupposti per una visione semplessa dell'atto cinematografico-educativo in sé. È la memoria del sogno che viene proiettato sullo schermo bianco a mettere in rapporto tra loro l'esperienza didattica e il processo di significazione dei corpi che vivono l'esperienza del *medium* sia dentro la narrazione (attori) che fuori (educandi-spettatori). Se consideriamo l'azione del narrare come una condizione necessaria per comprendere gli eventi (Mortari, 2003), è evidente che il *medium* cinematografico si impone come uno strumento assolutamente valido per elaborare la realtà a livello collettivo: considerare dunque il cinema come una forma di pedagogia popolare può essere oggi funzionale alla comprensione dei mutamenti antropologici della contemporaneità. Agli studenti è stata quindi proposta la pedagogia popolare prodotta dal Neorealismo, in particolare quella autorale di Vittorio De Sica. Attraverso la sua figura di regista militante – si pensi, a titolo esemplificativo, alla censura subita dal suo *Umberto D.* scritto con Zavattini e duramente attaccato nel 1952 da Giulio Andreotti, all'epoca sottosegretario alla Presidenza del consiglio con delega agli spettacoli, perché il film racconta senza retorica la storia di un dipendente pubblico in pensione che vive in povertà e solitudine estreme e il finale è la manifestazione dei pensionati in piazza che vengono fatti allontanare dalla polizia – gli studenti hanno potuto ritrovare immediatamente i punti di contatto tra educatore e regista: entrambi si trovano sul bordo di una soglia (Zambrano, 2006) e devono segnare un cambiamento, entrambi devono confrontarsi con condizioni materiali fondamentali quali tempi, spazi e contesti e devono mettere in discussione modelli antropologici, sociali, culturali ed educativi per interpretare la realtà e comprenderla, la loro onestà intellettuale li pone in dialogo spesso contrastivo con il paradigma culturale e con la stessa pedagogia popolare alla quale possono anche fornire nuova linfa. Tanto l'educatore quanto il regista, peraltro, lavorano su aspetti impliciti e sull'esser-ci in equilibrio sul filo teso tra separazione e partecipazione. Entrambi mettono costantemente in discussione, oltre che i molti piani dell'azione, anche il loro stesso agire. Regista, educatore, insegnante devono accostarsi alla realtà, penetrarla con umiltà e tenendo gli occhi spalancati (Stein, 1998), ma, soprattutto, c'è una indicazione che il regista condividere con l'educatore e che fonda il suo lavoro. Si tratta dell'indicazione che deve dare senza esitare alla sua *troupe* dopo avere avviato i motori, la cinepresa: «Azione!».

3. Vittorio De Sica: il maestro im-pietoso

È opportuno entrare ora nel merito del laboratorio proposto agli studenti del CdL-19. Una volta fornite le coordinate storiografiche per comprendere i tratti essenziali della poetica Neorealista e dopo aver proposto in modo schematico gli strumenti fondamentali per l'analisi del film (Casetti & Di Chio, 1994) sono state proiettate alcune sequenze opportunamente scelte da *I bambini ci guardano* (1943), *Sciuscià* (1946), *Ladri di biciclette* (1944). Nella fase di analisi del dispositivo che ha coinvolto tutti e 200 gli studenti (si tratta di una fase di ricerca partecipata), il dibattito si è fatto immediatamente vivace. Il personaggio di Pricò, protagonista de *I bambini ci guardano*, ha commosso immediatamente gli educandi-spettatori: superati i primi fisiologici timori ad intervenire nella discussione, tutti hanno proposto una interpretazione personale di ciò che era stato mostrato loro riuscendo anche a superare le difficoltà legate al numeroso gruppo di partecipanti (200 studenti). Sono emerse indicazioni relative alla fotografia, al movimento della macchina da presa e più l'analisi tecnica diventava precisa, più il discorso si spostava sul piano del contenuto fino a introdurre la narrazione di esperienze personali e, quindi, l'analisi sociale investiva anche la nostra contemporaneità. Le sequenze di *Sciuscià*, che segue due bambini nell'immediato dopoguerra, sono diventate l'occasione per discutere del conflitto in Ucraina che, durante i giorni del seminario, era appena esploso sconvolgendo la generazione nata nei primi anni del 2000. Ciò che è stato particolarmente interessante per gli studenti è proprio lo sguardo che il regista Vittorio De Sica sceglie nei suoi film: si consideri, per esempio, il fatto che spesso la macchina da presa fosse posta ad altezza del piccolo protagonista e inquadrasse la realtà con una soggettiva impietosa sul mondo adulto in crisi, come accade appunto nella sequenza finale de *I bambini ci guardano*. Sebbene nessuno degli studenti fosse un frequentatore assiduo del cinema in generale e nonostante la maggioranza (97%) trovasse faticoso guardare film in bianco e nero, come emerge anche dai questionari somministrati, nessuno di loro ha rinunciato alla visione e alla discussione. Le difficoltà non sono state soltanto percepite a livello visivo: il problema linguistico (il dialetto che De Sica usa in *Sciuscià*), ad esempio, veniva amplificato dall'impossibilità di riprodurre in aula un ambiente idoneo alla proiezione dei film. Certo, questo è un problema strutturale, ma ne è seguita una riflessione attiva: gli studenti insistevano sulla necessità, dal punto di vista educativo, di adeguare i mezzi della riproduzione per sostenere il progetto didattico. Dunque, è il cinema stesso a permettere di superare le imperfezioni tecniche della proiezione: nel momento in cui la concentrazione è stata totale, gli studenti si sono lasciati coinvolgere dalle immagini che stavano guardando come assorbiti dalla visione, la pietà che le vicende dei bambini sullo schermo hanno prodotto è stata vissuta come una esperienza mai attraversata prima e possibile unicamente grazie alla forza del racconto di Vittorio De Sica:

> I miei film sono la fedele trasposizione in immagini di una vicenda, semplice in genere, di un ambiente, di personaggi che ho sentito nascere e crescere in me, nei quali ho creduto, d'istinto, dal primo momento, ai cui casi ho partecipato. […] Che importa il metodo di lavoro se il risultato attinge egualmente alla Poesia, alla Verità? (De Sica, 1951, p. 11)

Queste parole del regista, comparse nel 1951 in un articolo dal titolo *Fedeltà al personaggio* sulla rivista trimestrale dell'Ente Biennale di Venezia, riproducono

l'esatta impressione degli studenti che nel 2022 si sono confrontati sulle sequenze dei primi film di De Sica. È singolare, perché di solito difficilmente lo sguardo critico coincide con quello registico, che ciò succeda con spettatori giovani di oggi che si ritrovano coinvolti dal progetto educativo sotteso a opere girate più di settant'anni fa. Anche questo è stato a lungo osservato dagli studenti durante il dibattito, abituati a considerare fatti ed eventi accaduti prima della loro nascita come semplicemente lontani dalla loro esistenza. Nel complesso, quindi, sono stati colti tutti gli aspetti che fanno del cinema di Vittorio De Sica un cinema fortemente attraversato da una tensione pedagogica: non solo è stata immediatamente colta la critica alla perdita di coerenza e dignità del ruolo genitoriale, ma è stata colta la critica alla disgregazione della comunità in sé, l'orrore, insomma, di vedere il cuore dei singoli devastato proprio come le nostre città bombardate e impotenti. Questa critica offerta allo spettatore proprio con quella grazia antica che credevamo perduta:

> L'esperienza della guerra fu determinante per tutti noi. Qualcuno sentì il folle desiderio di buttare all'aria tutte le vecchie storie del cinema italiano, di posizionare la macchina da presa nel mezzo della vita reale, nel mezzo di tutto quello che colpiva i nostri occhi inorriditi. Cercammo di liberarci dal peso dei nostri errori, volevamo guardarci in faccia, e dire la verità, scoprire chi eravamo veramente. (De Sica, 1960)

Proprio considerando il coinvolgimento cognitivo ed emotivo che le opere di Vittorio De Sica hanno provocato in questi studenti neofiti del neorealismo, non possiamo fare a meno di considerare questo autore come un maestro im-pietoso, capace, cioè, di non risparmiare il dolore e la sofferenza, la brutalità della vita ai suoi spettatori, ma allo stesso tempo abile nel portare chi guarda alla consapevolezza della necessità di una reazione intellettuale, non soltanto emotiva, a quella stessa realtà. Senza pietà, il regista mostra la realtà, proprio come farebbe un medico dovendo medicare una ferita ancora aperta, e con infinita pietà, il regista sfida il suo spettatore: è la medesima sfida dell'educatore che, quando accoglie i fenomeni e li analizza per comprendere come impostare il suo agire educativo, non si limita a condannarne le pieghe violente, ma propone una alternativa per superarle, un percorso educativo, appunto. E, così, il film diventa un dispositivo per il progetto educativo: l'alternativa viene proprio, per dirla con Antonio Gramsci (1967), dal rifiutare l'indifferenza, quella stessa indifferenza che agita *Ladri di biciclette*. È l'indifferenza delle porte sempre chiuse, delle soglie da cui non ci si affaccia per paura di venire coinvolti dalla miseria, è l'indifferenza per i corpi ridotti al silenzio dall'ennesimo bombardamento, vicino, ma non abbastanza, alle nostre capitali. È quella stessa indifferenza che lascia, insomma, i poveri e i diversi nelle periferie del mondo, siano esse periferie geografiche o politiche, perché si derubino tra loro pur di sussistere (Bazin, 2006) e, aggiungiamo noi, per esistere.

4. L'analisi quali-quantitativa

Ai 200 studenti coinvolti nel laboratorio di sei ore, diviso in due lezioni (il 24 e il 25 marzo 2022) è stato somministrato un questionario misto con domande a risposta aperta e a risposta multipla. Su 200 frequentanti, hanno risposto in 169. Dal questionario è emerso innanzi tutto un dato: il 95,90% (162) degli iscritti al secondo anno di Scienze dell'Educazione e della Formazione che ha seguito attivamente il corso di *Teoria della didattica e analisi delle pratiche educative* è di genere femminile, solo il 3,60% (sei) è di genere maschile e lo 0,60% (uno) si definisce *genderfluid*. Stando a questi dati, non possiamo fare a meno di chiederci perché gli uomini siano meno propensi delle donne a studiare le discipline relative all'educazione e alla formazione e la questione non può essere totalmente ignorata anche se potrebbe sembrare fuori tema: chiedersi perché, infatti, l'educazione e l'educare siano appannaggio della componente femminile della società fa parte della lettura del nostro tempo. Naturalmente i dati che ci interessano sono quelli relativi alla fruizione e all'interesse che il cinema suscita in quanto dispositivo pedagogico e didattico. In una scala da uno a cinque il 33,90% (57) ha considerato pertinente il percorso proposto rispetto all'ambito del Corso di Studi con il punteggio massimo di cinque, il 41,10% (69) con quattro, il 20,20% (34) con tre, mentre il 4,20% (sette) con due e lo 0,60% (uno) assegna punteggio minimo (*Tabella 1*).

Grado di pertinenza percepito	*%*
pertinente grado 5	33,90%
pertinente grado 4	41,10%
pertinente grado 3	20,20%
pertinente grado 2	4,20%
pertinente grado 1	0,60%

Tabella 1. Grado di pertinenza del laboratorio percepito rispetto al CdS

Bisogna considerare, peraltro, che il 42,60% guarda tra i 10 e i 50 film in un anno, ma che solo il 31% è stato al cinema tra le 10 e le 50 volte prima della pandemia e questo sicuramente è dovuto al fatto che l'esperienza collettiva della proiezione pubblica viene sostituita gradualmente da quella individuale della visione mediante piattaforme *streaming* direttamente sui propri *device* e, infatti, il 55% è tornato ad assistere a proiezioni pubbliche solo tra una e cinque volte, mai oltre, dopo la pandemia. Certo, conviene considerare che tali dati sono stati raccolti a fine marzo 2022 e sarà certamente fondamentale confrontarli con quelli del 2023, ma resta un fatto che alla domanda a risposta aperta: «Preferisci guardare i film al cinema con altre persone o per tuo conto magari a casa (o in altri luoghi) attraverso piattaforme online? Motiva la tua risposta e condividi la tua esperienza» le risposte sono molto simili e nella maggioranza dei casi oltre il 50% risponde di preferire la fruizione del prodotto cinematografico in solitudine. Una delle motivazioni fornite è emblematica: «Ognuno di noi esprime le sue emozioni in maniera diversa, per questo la maggior parte delle volte preferisco vedere il film da sola a casa, così da poter esprimere meglio le mie emozioni,

con gli altri mi è più difficile e potrei distrarmi più facilmente». Queste sono indicazioni preziose: educare alla cultura audiovisiva e cinematografica significa accettare che il nostro presente è il tempo della solitudine e della difficoltà a condividere emozioni e sentimenti, una difficoltà che, in fase di gestione del conflitto, non facilita la risoluzione dei problemi comunicativi e che ha quindi ricadute anche in termini cognitivi e metacognitivi oltre che psicologici. Ecco perché ribadiamo l'importanza di rendere doppio il dispositivo didattico: il film in sé accompagnato dalla sua analisi e quindi dal dibattito attorno all'opera, un dibattito alla pari tra educandi, inclusivo, che permetta di esprimere idee e pensieri in serenità e che confermi l'assoluta necessità, nel vivere in comune, di condividere e ascoltare tutte le voci nel rispetto delle singolarità. Dal dibattito in aula, infatti, sono emerse interpretazioni che hanno stupito chi cominciava a esprimersi o lo faceva in assoluto per la prima volta: certo, l'educatore deve essere consapevole del percorso che propone, il suo ruolo maieutico è insostituibile in questa dinamica perché guida, ma non deve interferire o manipolare il pensiero degli educandi. È, appunto, una posizione paritaria quella scelta: l'opera viene proposta agli spettatori e il regista, dopo averla girata e montata, si ritrova seduto insieme a loro, pronto a discuterne. In una scala da uno a cinque, non a caso, il 52,40% dà punteggio massimo alla possibilità di pensare al regista come a un educatore della società, il 31,90% sceglie quattro, il 13,30% dà voto tre e soltanto il 2,40% sceglie due, nessuno dà valutazione minima (Tabella 2).

Grado di pertinenza percepito	%
grado 5	52,40%
grado 4	31,90%
grado 3	13,30%
grado 2	2,40%
grado 1	0,00%

Tabella 2. Possibilità di pensare il regista come un educatore della società

Il 98% non aveva mai visto un film neorealista, eppure le risposte aperte riguardo gli aspetti maggiormente coinvolgenti della visione delle sequenze riportano queste suggestioni: «Una scena che mi ha colpito del film *Ladri di biciclette* di Vittoria Sica è stata quella in cui il bambino tentennava ad andar via in quanto aveva capito l'intenzione del padre di compiere un'azione che avrebbe portato entrambi in rovina. Si nota il bambino adultizzato e una relazione invertita in cui il bambino funge da educatore e il padre da educando». E ancora: «Non amo i film in bianco e nero ma in *Ladri di biciclette* mi ha colpito la voglia dell'uomo di voler essere un esempio di vita per il figlio», «Mi ha colpito come De Sica si abbassasse all'altezza di ciò che riprendesse mettendosi quindi allo stesso livello del bambino», «A me ha colpito la storia del dopoguerra che si osserva in questi film, come le tragedie che subiscono i protagonisti o anche l'infanzia che viene messa in primo piano e gli ostacoli che i personaggi devono affrontare. Mi è piaciuto molto conoscere quello che è accaduto nel dopoguerra attraverso questi film». C'è poi chi condivide reazioni private: «Devo essere sincera, mi sono commossa, mi sono messa in un angolo dell'aula e ho pianto in silenzio. Vedere i bambini, che mi emozionano sempre, soffrire ha provocato in me emozioni contrastanti e anche un po' di rabbia per non poter fare nulla in quel momento. Mi sono completamente calata nel film» e chi trova conferme sulla propria vocazione di educatrice: «Le sequenze dei film di Vittorio De Sica mi hanno colpito molto e per questo ho anche deciso di approfondire la conoscenza di questo regista da sola. Mi ha molto colpito che il regista, proprio come un educatore, abbia considerato lo sguardo dei bambini protagonisti nelle sue opere cinematografiche. In modo particolare mi ha emozionato *Ladri di biciclette*, qui i ruoli si invertono, il bambino salva, educa l'adulto. Per me possiamo trovare tanto terreno fertile nel percepire la funzione educativa di un film in questi esempi». Il 97,50% conferma di volere approfondire il cinema e l'analisi del film come dispositivo didattico e pedagogico, ma il 98% ammette di non avere mai pensato prima a questo strumento per il proprio progetto educativo.

5. Conclusioni

Alla luce dei dati quali-quantitativi raccolti, questa prima sperimentazione sembra essere per chi scrive decisamente importante perché fornisce una indicazione di massima riguardo il livello di diffusione della cultura cinematografica di partenza nella generazione di nati tra il 1996 e il 2002 (riprendiamo qui il dato che il 98% non aveva mai visto un film neorealista e le forme di fruizione stanno cambiando con l'avvento delle piattaforme di *streaming online*, specie dopo il periodo di restrizioni dovute alla pandemia), ma anche perché stimola l'indagine e la formalizzazione del metodo. Le risposte aperte rispecchiano in modo inequivocabile la curiosità per concetti, forme e modelli che sono nuovi perché mai incontrati prima, ma che offrono un sostegno coerente tanto alla formazione degli educatori quanto al loro futuro mestiere. Certo, pensiamo si debba insistere sulla necessità di formalizzare un percorso che offra gli strumenti per l'analisi del film e dei prodotti audiovisivi affinché, mediante tali consapevolezze tecniche, si concretizzi l'intervento didattico con una visione critica delle opere funzionale all'agire e al percorso educativo. Per troppo tempo, ci sembra, l'idea di usare cinema e teatro come strumenti didattici non è stata organizzata, complice anche la convinzione che, come già Volpicelli nel 1949 indicava, il valore delle opere e del loro percorso per realizzarle fosse intuibile e immediato. È oramai opportuno considerare che, invece, il nostro presente ci chiede consapevolezza tanto delle tecniche quanto dei contenuti che esse veicolano e che non è più possibile affidarsi all'intuito e restare in superficie: siamo sempre troppo indietro rispetto al tempo che viviamo e, per mettersi in pari, possiamo seguire l'esempio dei registi-educatori del Neorealismo e addentrarci nella realtà senza limitarci a subirla. Un'immagine che ci porta alle lacrime resterà semplicemente un'immagine commovente fino a che non ci chiederemo, smontando il giocattolo, come e perché quell'emozione si sia presa i nostri occhi. Bisognerà

seguire gli sguardi, lasciare che si tocchino, svuotarli, decostruirli e tornare a riempirli di senso, consapevoli di quanto il corpo che si educa è un corpo a sua volta educante sia esso colto nell'agire reale o in quello virtuale.

References / Riferimenti bibliografici

Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e modello in pedagogia: un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education science & society*, *1*(1), 65 – 75. Retrieved December 30, 2022, from https://riviste.unimc.it/-index.php/es_s/article/view/44

Bazin A. (2006). *Che cos'è il cinema? Il film come opera d'arte e come mito nella riflessione di un maestro della critica*. Milano: Bompiani.

Branca, R. (1952). *Questioni del cinema*. Roma: Biblioteca Nuovo Cinema.

Branca, R. (1952). *La scuola e i film: Criterio e limiti della cinedidattica*. Rovigo: Istituto padano di arti grafiche.

Buckingham, D. (2006). *Media education: alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Gardolo (TN): Erickson.

Buckingham, D. (2020). *Manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.

Casetti, F., & Di Chio, F. (1994). *Analisi del film*. Milano: Bompiani.

Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze: percorsi e strumenti*. Milano: Carocci.

Damiano, E. (1993*). L'azione didattica per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica*. Milano: FrancoAngeli.

De Sica, V. (1943). *I bambini ci guardano*. Scalera Film, Invicta film.

De Sica, V. (1946). *Sciuscià*. Alfa Cinematografica.

De Sica, V. (1948). *Ladri di biciclette*. P.D.S.

De Sica, V. (1952). *Umberto D*. Giuseppe Amato, Angelo Rizzolo e Vittorio De Sica.

De Sica, V., & Zavattini, C. (1960). Le livre blanc du cinéma. *La table ronde*, *149*.

Ferrante, A. (2014). *Pedagogia e orizzonte post umanista*. Milano: LED.

Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Gemma C., & Grion V. (2015). *Student voice: pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.

Gianeselli, I. (2022). *Atti diversi, incanti di corpi: introduzione al Teatro di Pier Paolo Pasolini con la testimonianza inedita di Luigi Mezzanotte*. Bari: Les Flâneurs.

Gianeselli, I. (2022). *Atti diversi, incanti di corpi*: *le Tragedie del Manifesto, il Teatro di Pasolini come dispositivo per l'active learning universitario, prove di formalizzazione*. Bari: Les Flâneurs.

Gili, J. A. (1975). La naissance d'un cineaste. *Bianco&Nero*, *9*, 64 – 65.

Gramsci, A. (1967). *La formazione dell'uomo*. Milano: Editori Riuniti.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago.

Lewicki, T. (2007). La media education: concetti-chiave e problemi aperti. In M. Morcellini, P. C. Rivoltella (Eds.), *La sapienza di comunicare: dieci anni di media education in Italia e in Europa* (pp. 87 – 97). Trento: Erickson.

Lombardo Radice, G. (2020). *Come si uccidono le anime*. Pisa: Edizioni Ets.

Martinet, A. (1949). La double articolation linguistique. *Travaux du Cercle linguistique de Copenhague*, *5*, 30 – 37.

Martinet, A. (1965*). La linguistique synchronique. Études et recherches* (pp. 7 – 41). Parigi: PUF.

Metz, C. (1964). Le cinéma Langue ou langage?. *Communications*, *4*, 52 – 90. https://doi.org/10.3406/comm.1964.1028

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Moscovici, S. (1989). Fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Rappresentazioni sociali* (23 – 94). Bologna: il Mulino.

Palmieri, C. (2016). L'agire educativo: verso un nuovo paradigma. In L. Perla, M. G. Riva (Eds.), *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 17 – 29). Brescia: La Scuola.

Pasolini, P. P. (1968). Manifesto per un nuovo teatro. *Nuovi Argomenti*, *9*, 6 – 22.

Pasolini, P. P. (2015). *Empirismo eretico*. Milano: Garzanti.

Perla, L., & Riva, M. G. (2016). *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Milano: La Scuola.

Perla, L., (2016). La mediazione "plurale" nel lavoro educativo. In L. Perla, M. G. Riva (Eds.), *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 30 – 44). Milano: La Scuola.

Perla, L. (2022). Introduzione. In L. Perla, F. J. Garofoli, I. Amati, M. T. Santacroce (Eds.), *La forza mite dell'educazione: un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e al cyberbullismo*. Milano: FrancoAngeli.

Pierotti, F. (2013). Film didattico e pedagogia del cinema in Italia nel secondo dopoguerra. *Quaderni d'italianistica*, *34*(2), 65 – 83.

Pizzetti, I. (1956). Neorealismo cinematografico e crisi di coscienza. *Società*, *10*(1).

Pontecorvo, M. (2008). *Pa-ra-da*. Panorama Films, Rai Cinema, in associazione con Yalla Films e Domino Film.

Propp, V. (1991). *Morfologia della fiaba: Le radici storiche dei racconti di magia*. Roma: Newton & Compton

Sibilio, M. (2016). Il corpo educativo. In L. Perla & M. G. Riva (Eds.). *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 108 – 119). Brescia: La Scuola.

Stein, E. (1998). *Introduzione alla filosofia*. Roma: Città Nuova.

Volpicelli, L. (1949). Cinema didattico e pedagogia. *Bianco e nero*, *10*(12), 34 – 39.

Weil, S. & Weil, A. (2018). *L'arte della matematica*. Milano: Adelphi.

Zambrano, M. (2006). *Per abitare l'esilio: scritti italiani*. Firenze: Le Lettere.

School and lifelong guidance: A sample survey in Calabria
Scuola e Orientamento Permanente: Un'indagine campionaria in Calabria

Orlando De Pietro
Dipartimento di Matematica e Informatica, Università della Calabria – depietro@unical.it
https://orcid.org/0000-0002-3051-3873

Michele Capalbo
Associazione Didascalabria, Cosenza – m.capalbo@didascalabria.it
https://orcid.org/0000-0002-7693-6783

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In the contemporary liquid society, career guidance is increasingly becoming an integral part of the learning process, as it aligns with the institutional responsibility of the education system to "teach to learn." A survey conducted among Comprehensive Institutes in the region of Calabria sheds light on the state of career guidance, eight years after the dissemination of the "National Guidelines for Lifelong Guidance." The research reveals a lack of consistency, as only certain institutes in the region have placed greater emphasis on teaching essential career guidance skills and providing individual planning support through non-curricular and interdisciplinary activities. Recognizing the need for improvement, the Ministry of Education recently revised and upgraded the 2014 Guidelines, addressing issues such as the shortage of adequately qualified "career guidance tutors" capable of effectively managing organizational tasks. This underscores the strategic priority of career guidance as the forthcoming three-year professional development plan for educators of all levels and disciplines takes shape.

Nella contemporanea società liquida, l'orientamento diventa sempre più una componente strutturale dei processi educativi, correlata al compito istituzionale del sistema scolastico: "insegnare ad apprendere". L'indagine campionaria realizzata ha voluto fare il punto sullo stato dell'arte in Calabria dopo otto anni dalla diffusione delle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Dalla ricerca emerge una situazione piuttosto disomogenea, in cui solo alcuni I.C. si sono impegnati nel potenziamento delle competenze orientative di base e nel sostegno alla progettualità individuale dei discenti con specifiche azioni di accompagnamento non curriculari/disciplinari. Di recente il Miur ha rivisto e aggiornato le Linee Guida 2014 affrontando, ad esempio, alcune delle carenze emerse dalla nostra indagine, come la bassa presenza nelle scuole di "tutor dell'orientamento" con compiti organizzativi e competenze adeguate, e i pochi momenti di formazione specifica del corpo docente. Ecco, quindi, che l'orientamento diventa priorità strategica nei piani formativi del prossimo triennio scolastico destinati ai docenti di ogni ordine e grado.

KEYWORDS
Guidance, lifelong learning, life skills, school continuity
Orientamento, apprendimento permanente, life skills, continuità scolastica

Citation: De Pietro, O., & Capalbo, M. (2023). School and lifelong guidance: A sample survey in Calabria. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 149-154. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_19

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_19

Received: March 5, 2023 • **Accepted**: April 18, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Secondo quanto stabilito nelle strategie dell'Unione Europea: «l'orientamento lungo tutto il corso della vita è riconosciuto come diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni». A questo fanno riferimento le *Linee Guida Nazionali per l'Orientamento Permanente* del 19 Febbraio 2014 e per questo, forniscono al sistema scolastico indicazioni puntuali su come rendere ogni giovane capace di acquisire e potenziare quelle competenze di base e trasversali per l'orientamento (Colombo, 2013). Competenze necessarie a sviluppare la propria identità e autonomia in termini sia decisionali sia progettuali. Si fa riferimento all'orientamento come processo che dura tutto l'arco della vita e ad un orientamento a tutto campo, capace di collegare la dimensione soggettiva con quella oggettiva (Egan, 2012). Il tutto ruota intorno all'espressione "orientamento permanente", ovvero al

> processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative (Miur, 2014).

Questo rende necessario nella scuola il superamento dell'approccio spiccatamente informativo dell'orientamento a favore di una dimensione trasversale e continua che, a partire dalla scuola dell'infanzia, si collega alla formazione delle principali competenze per la vita (Mura, 2018; Sicurello, 2020; Soresi, 2020). Non solo "orientamento alle scelte" (*orientamento informativo* in uscita da un ordine all'altro di scuola o al mondo del lavoro), ma soprattutto "orientamento alla vita" (*orientamento formativo*). Un percorso continuo che renda l'individuo protagonista della costruzione del proprio progetto di vita; a partire dalla capacità di scegliere conoscendo la realtà (Cocozza, 2016; Ulivieri, 2016). In questo senso parliamo di un orientamento attivamente "praticato" e permanente, centrato sulla persona e sui suoi bisogni.

In questa nuova accezione, "orientare" significa dare alla persona un tempo e un luogo per orientarsi, grazie alle conoscenze acquisite sul mondo e su di se nel mondo. Il sistema scolastico è il luogo deputato affinché ogni individuo (dai 3 ai 19 anni) acquisisca e potenzi le proprie competenze di base *(saperi essenziali, abilità cognitive, logiche e metodologiche) e trasversali (comunicative e di cittadinanza: life skills)*. A scuola, l'orientamento formativo diventa centrale e strategico nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo (Dell'Oro, 2012; Friso, Caldin, 2022). Esso diviene un vero e proprio progetto di formazione della persona, trasversalmente connesso alle discipline di studio e parte integrante dell'intero curricolo. Seguendo queste premesse ci si è mossi per analizzare l'azione orientativa posta in essere in questi anni nel sistema degli istituti comprensivi calabresi e quindi limitatamente ai giovani in età compresa tra i 3 e i 14 anni (Amoretti & Rania, 2005). Si è cercato così di mettere a fuoco la fisionomia del sistema di orientamento formativo degli Istituti Comprensivi operanti in Calabria nell'anno scolastico 2021/2022 (Domenici, 2015; Guglielmi, 2011). Con l'indagine sul campo si è voluto fare il punto sullo stato dell'arte in Calabria a distanza di otto anni dalla diffusione delle "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente".

2. L'orientamento a scuola

Trattare di orientamento nel contesto scolastico lascia spesso evidenziare azioni di tipo informativo, dirette a guidare gli alunni tra diversi percorsi formativi come il passaggio dalla scuola del primo ciclo d'istruzione alla scuola secondaria di secondo grado, il passaggio da quest'ultima all'università o al mondo del lavoro. Negli ultimi anni, invece, la nozione di "orientamento" viene ad essere sempre più concettualizzata sulla dimensione formativa quale processo più o meno continuo e intenzionale, scrive Conti (2014), «attraverso il quale l'individuo è messo in grado di percepire le proprie opportunità di realizzazione e che include consapevolezza, apprendimento ed educazione alla scelta». Il Ministero dell'Istruzione nelle *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* (C.M. n. 43 del 15/04/2009) pone in evidenza, appunto, il "passaggio da una prassi di orientamento di tipo quasi esclusivamente informativa e limitata ai momenti di transizione e decisione, ad un approccio olistico e formativo per cui l'orientamento investe il processo globale di crescita della persona, si estende lungo tutto l'arco della vita, è presente nel processo educativo sin dalla scuola primaria ed è trasversale a tutte le discipline". Trattare, dunque, di formazione a scuola significa attivare anche processi orientativi e auto-orientativi che, attraverso le pratiche disciplinari, siano in grado di fare acquisire all'alunno conoscenza dei saperi e consapevolezza del sé. Solo così, infatti, l'alunno sarà poi in grado di muoversi in una società complessa e liquida (Bauman, 1999), potenziare le sue capacità per conoscere sé stesso, il contesto in cui vive, le offerte formative e, quindi, essere protagonista del suo personale progetto di vita (Boffo, 2014). Bisogna tenere conto che l'orientamento svolge oggi un ruolo sempre più strategico e trasversale nel sistema formativo, in quanto deve consentire agli alunni di acquisire le competenze necessarie ad affrontare, in modo flessibile e dinamico, i cambiamenti in atto e le sfide future (De Pietro, 2012). L'orientamento permanente accompagna quindi l'individuo durante tutto l'arco della vita e non solo in alcune fasi del suo percorso formativo. La qual cosa rende necessaria una progettazione formativa tesa a semplificare la capacità auto-orientativa del discente nei diversi contesti di vita e non solo in quelli scolastici.

La scuola del primo ciclo, come ben delineato nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012), si esplica in un arco temporale centrale per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità del discente, in quanto gli consente di maturare competenze indispensabili non solo nel percorso scolastico, ma anche per tutto l'arco della vita. La scuola pone in essere azioni di orientamento capaci di fornire al discente:

> Le occasioni per acquisire consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, per progettare la realizzazione di esperienze significative e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese […]. In particolare la scuola del primo ciclo, con la sua unitarietà e progressiva articolazione disciplinare, intende favorire l'orientamento verso gli studi successivi mediante esperienze didattiche non ripiegate su sé stesse ma aperte e stimolanti, finalizzate a suscitare la curiosità dell'alunno e a fargli mettere alla prova le proprie capacità (MIUR, 2012).

Il richiamo alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006 e del 2018 dell'*imparare a imparare*, assume un ruolo centrale in riferimento al focus del nostro lavoro. Si tratta, infatti, di una delle otto competenze chiave ivi definite, e più precisamente di quella che fa riferimento alla capacità di acquisire, elaborare e interiorizzare «nuove conoscenze e abilità, tra cui la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento» nei diversi contesti di vita (European Parliament & Council of the European Union, 2006; Council of the European Union, 2018). Centrale in questo processo il ruolo del corpo docente che, servendosi anche di una *Didattica orientativa* (Colazzo, 2019; Zanniello, 2003), deve riuscire a fare maturare nei propri alunni efficaci capacità autoorientative. L'orientamento formativo diventa centrale e strategico nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo, per cui le finalità dell'orientamento rientrano necessariamente negli obiettivi di miglioramento della scuola e nelle attività di monitoraggio e valutazione delle azioni previste nel RAV. Questo richiede, però, che le scuole in autonomia e opportunamente supportate, si dotino di efficaci strumenti di osservazione, monitoraggio e valutazione formativa delle competenze di orientamento e che, al contempo, lavorino anche sul controllo degli esiti in termini di successo scolastico degli alunni che hanno intrapreso i percorsi di orientamento formativo proposti. Percorsi che contemplano anche azioni di accompagnamento non curriculari/disciplinari, capaci di abituare gli studenti "a fare il punto" su sé stessi e sulla realtà che li circonda (Curatolo, 2013).

3. Metodologia e domande di ricerca

L'indagine, che ha coinvolto i bambini di età compresa tra i 3 e i 10 anni, ha inteso analizzare gli esiti dell'azione orientativa posta in essere in questi ultimi otto anni nel sistema degli istituti comprensivi calabresi (Amoretti & Rania, 2005). Per farlo si è potuto contare sul supporto nella rilevazione sul campo, degli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Calabria, frequentanti l'insegnamento di "Teoria e Metodi della Valutazione" nell'a.a. 2021/2022. L'indagine ha permesso di mettere a fuoco la fisionomia del sistema di orientamento formativo degli Istituti Comprensivi operanti in Calabria nell'anno scolastico 2021/2022 (Domenici, 2015; Guglielmi, 2011). Il procedere euristico, grazie alla scheda di rilevazione che ha anche coinvolto i docenti, il più delle volte nella loro funzione di referenti delle attività di orientamento, e in alcuni casi anche i dirigenti scolastici, accompagnata all'analisi della documentazione di supporto, ci ha permesso di dare una risposta alle seguenti domande:

- Le scuole si sono dotate della figura del "tutor dell'orientamento"?
- Il personale docente ha partecipato a (Unità Formative) sull'orientamento permanente e/o la didattica orientativa?
- In queste attività formative sono state coinvolte anche le maestre delle scuole primarie?
- Le scuole documentano le attività di orientamento permanente?
- Hanno attivato percorsi di sensibilizzazione/formazione rivolti ai genitori dei propri alunni?
- Le scuole dispongono di materiale web o multimediale per l'orientamento permanente?
- Nell'anno scolastico della rilevazione, le scuole hanno progettato degli strumenti di orientamento informativo e di orientamento formativo?

Dagli interrogativi appena elencati si è sviluppato il progetto di ricerca.

4. Il campione

Ai fini dell'indagine. è stato adottato uno schema di campionamento di tipo stratificato ad uno stadio, che ha coinvolto 86 dei 226 istituti comprensivi presenti in Calabria (il 38% dell'intero universo). Si tratta, quindi, di un campione di scuole certamente rappresentativo dell'intero universo in quanto si registrano valori superiori al 25% in tutta la sua distribuzione stratificata per provincia di appartenenza dell'istituto scolastico (Zimmerman, 2001). A riguardo, si rimanda alla tabella di dettaglio qui di seguito riportata.

Province	Universo	Campione	%
Catanzaro	40	13	33%
Cosenza	84	42	50%
Crotone	25	10	40%
Reggio Calabria	57	15	26%
Vibo Valentia	20	6	30%
CALABRIA	**226**	**86**	**38%**

Tabella 1. Distribuzione I.C. per provincia in Calabria (Miur - A.S. 2021/2022)

5. Gli esiti dell'indagine campionaria

5.1 La scheda di rilevazione

La scheda di rilevazione (*Tabella 2*) fatta utilizzare dal gruppo di studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria coinvolti nell'indagine realizzata nel periodo aprile-maggio 2022, è di seguito riportata.

ORIENTAMENTO PERMANENTE D'ISTITUTO

A1) Presso l'istituto esiste la figura di sistema denominata "tutor dell'orientamento"?
1) ☐ No – perché: _____
2) ☐ Si - il suo nominativo è:

A2) La scuola ha organizzato\fatto partecipare il personale docente ad UF (*Unità Formative*) per l'orientamento permanente\la didattica orientativa?
1) ☐ No – perché: _____
2) ☐ Si - *Acquisire programma*

A3) Se "Si", è stato coinvolto anche il personale docente della scuola primaria?
1) ☐ No – perché: _____
2) ☐ Si

A4) La scuola documenta le attività di orientamento permanente d'istituto?
1) ☐ No – perché: _____
2) ☐ Si – *Acquisire materiale*

A5) La scuola ha attivato percorsi di sensibilizzazione\formazione rivolti ai genitori dei propri alunni?
1) ☐ No – perché: _____
2) ☐ Si – *Acquisire materiale*

A6) La scuola dispone di materiale web e\o multimediale per l'orientamento permanente?
1) ☐ No – perché: _____
2) ☐ Si – *Acquisire materiale*

A7) La scuola ha progettato per questo A.S. degli strumenti di orientamento informativo?
1) ☐ No – perché: _____
2) ☐ Si- acquisire materiale

A8) La scuola ha progettato per questo A.S. degli strumenti di orientamento formativo?
1) ☐ No – perché: _____
2) ☐ Si – *Acquisire materiale*

Se presente, intervistare la figura di "tutor dell'orientamento" per la scuola primaria e chiedere:
Come opera – Quali sono le difficoltà – Cosa è riuscita a fare\programmare quest'anno e cosa ha programmato per il prossimo anno.

Tabella 2. La scheda di rilevazione strutturata (A.S. 2021/2022)

5.2 Analisi dei risultati

L'analisi di quanto emerso dall'indagine campionaria realizzata in Calabria ha permesso di evidenziare quanto qui di seguito esposto, in riferimento ai cicli d'istruzione fino alla scuola secondaria di primo grado.

A1. Le scuole si sono dotate della figura del "tutor dell'orientamento". **Sì: 19,8%**

Dall'indagine risulta che solo uno istituto scolastico su cinque in Calabria ha provveduto ad individuare specifiche "figure di sistema" (tutor dell'orientamento) per come previsto dalle linee guida ministeriali, nel resto dei casi ad operare è la funzione strumentale di "orientamento e continuità", in genere un'insegnante della scuola secondaria di primo grado, oppure è una commissione per "l'orientamento e la continuità", composta da insegnanti della scuola secondaria di primo grado.

A2. Il personale docente ha partecipato a UF su "orientamento permanente – didattica orientativa". **Sì: 92,8%**

Dalla ricerca emerge sostanzialmente che uno istituto scolastico su tre in Calabria ha fatto partecipare negli ultimi tre anni dalla rilevazione, gruppi dei propri insegnanti a percorsi formativi più o meno articolati che avessero per tema: "Orientamento permanente – didattica orientativa" (Traverso, 2015). In pochi casi si è registrato la partecipazione a dei corsi di formazione di almeno 400 ore specifici per la figura di "Esperto in orientamento scolastico". Per il resto si è trattato della partecipazione a seminari o a percorsi formativi di massimo venti ore. Riguardo a quest'ultimi, si rimanda alla lista di sintesi qui di seguito riportata per avere un'idea sui loro titoli:

- Le competenze trasversali nel curricolo di scuola
- La scuola dell'infanzia nel processo di orientamento
- La funzione orientativa delle discipline: dalle competenze al progetto di vita
- Verso una didattica per competenze in una logica di continuità educativa
- La scuola è…il laboratorio per l'orientamento
- Orientamento formativo e ri-orientamento
- Continuità e strategie di orientamento formativo e lavorativo
- Comunicazione efficace, gestione del conflitto e tecniche di ascolto attivo

A3. In queste attività formative sono state coinvolte anche le maestre delle scuole primarie. **Sì: 92,8%**

Dallo studio emerge che alle attività formative programmate su queste tematiche, quasi sempre sono state coinvolte anche le maestre della scuola primaria (92,8% dei casi).

A4. Le scuole documentano le attività di orientamento permanente. **Sì: 43,0%**

Dall'indagine risulta che poco più di quattro istituti scolastici su dieci in Calabria hanno adottato pratiche interne tese a documentare i percorsi e le attività

d'orientamento. Il più delle volte si tratta del portfolio dello studente oppure della somministrazione e conservazione di strumenti di auto-orientamento su interessi e competenze dei giovani rilevati. In quest'ultimo caso, però, quasi mai la somministrazione è stata abbinata a procedure di sistema per il monitoraggio e la valutazione, soprattutto in termini di ricaduta sugli studenti. Nulla quindi che consenta di valutarne la reale efficacia.

A5. Hanno attivato percorsi di sensibilizzazione\formazione rivolti ai genitori dei propri alunni. **Sì: 36,0%**

Dalla ricerca emerge che poco più di uno istituto scolastico su tre in Calabria ha realizzato azioni specifiche di sensibilizzazione/formazione rivolte ai genitori dei propri studenti (Filosa, 2015). A riguardo, sono stati qui di seguito raccolti i titoli delle iniziative più significative emerse dalla rilevazione:

- Coinvolgimento genitori in progetti di inclusione
- Coinvolgimento genitori in attività di promozione della comunità educante
- Come aiutare i nostri figli a scegliere
- Open day dei plessi scolastici di ogni ordine e grado
- Scuole aperte
- Giornata dell'accoglienza
- Visite guidate programmate dei plessi scolastici di ogni ordine e grado

A6. Le scuole dispongono di materiale web o multimediale per l'orientamento permanente. **Sì: 32,6%**

Dall'indagine risulta che uno istituto scolastico su tre in Calabria dispone di risorse web e supporti multimediali specificamente progettati e realizzati per rispondere alle nuove esigenze di orientamento previste dalle linee guida ministeriali.

A7. La scuola nell'A.S. 2021/22 ha progettato degli strumenti di orientamento informativo. **Sì: 52,3%**

Dallo studio emerge che poco più di uno istituto scolastico su cinque in Calabria ha progettato e utilizzato nell'A.S. 2021/22 degli strumenti di orientamento informativo. Si tratta perlopiù d'iniziative che riguardano l'orientamento alla scelta sul proseguimento degli studi, indirizzate ai giovani delle classi III delle scuole secondarie di primo grado.

A8. La scuola nell'A.S. 2021/22 ha progettato strumenti di orientamento formativo e attività di accompagnamento. **Sì: 25,6%**

Dall'indagine risulta che poco più di uno istituto scolastico su quattro in Calabria si è impegnato nello sviluppare\sperimentare specifiche azioni per il potenziamento delle competenze orientative dei propri studenti, e questo a partire dalla scuola dell'infanzia. A riguardo, è stato qui di seguito proposto un elenco di quelle a nostro avviso più significative ai fini della ricerca:

- Prendi la strada giusta: continuità e orientamento. Mi conosco e scelgo
- Progetto di continuità "In viaggio con Ulisse"
- Progetto di continuità "Il ponte dei saperi"
- Progetto di continuità "Fuori dalle aule con i genitori"
- Altri Progetti di continuità verticale
- Incontri di continuità verticale
- Protocollo di accoglienza e continuità
- Attività ludico-sportive d'istituto
- Attività di cooperative learning tra studenti di ordini diversi dell'istituto
- Attività comuni tra le classi ponte dell'I.C.
- Incontri di continuità verticale con laboratori online
- Servizio di accompagnamento: counseling psicologico

6. Conclusioni

Sulla base di quanto emerso dalla ricerca, si può affermare che a distanza di otto anni dalla diffusione delle linee guida nazionali per l'orientamento permanente del 2014, in molti Istituti Comprensivi calabresi non si registra né l'auspicato potenziamento di peculiari competenze orientative di base, né il sostegno alla progettualità individuale degli studenti derivante da specifiche azioni di accompagnamento non curriculari/disciplinari (Grimaldi, 2015; Stio, 2018). È assente un'attività sistematica di "insegnare ad orientarsi nella vita", capace di accompagnare l'individuo, sin dalla scuola dell'infanzia e in maniera progressiva, nella formazione del proprio progetto di vita personale e professionale (D'Ambrosio, 2022; Morin, 2015). Dalla ricerca emergono, piuttosto, realtà scolastiche presenti a macchia di leopardo sul territorio regionale, ed in particolare in tre province (Catanzaro, Cosenza e Reggio Calabria), capaci di garantire la continuità orizzontale e verticale mediante attività e progetti coordinati da tutor d'orientamento e da regolari incontri tra gli insegnanti delle classi ponte finalizzati a definire specifici raccordi di continuità. In queste realtà scolastiche si può affermare che la "continuità" costituisce il filo conduttore che "unisce" i diversi ordini di scuola e "collega" il progredire e lo svilupparsi del progetto di vita individuale degli studenti (Lipman, 2005). In questi istituti scolastici non ci si limita allo scambio d'informazioni tra un ciclo scolastico e l'altro, ma si progettano iniziative didattiche congiunte (Biagioli, 2016). Qui l'attività di orientamento formativo supporta lo sviluppo dell'individuo sotto tutti gli aspetti (emotivo, cognitivo e sociale), consentendogli di fare scelte personali che saranno frutto di un effettivo incremento del suo grado di maturità (Goleman, 2012; Marostica, 2019; Marostica, 2018).

Di recente, il 23 dicembre 2022, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha rivisto e aggiornato le Linee Guida 2014 per come previsto dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), e nel farlo ha richiamato la *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sui percorsi per il successo scolastico*, adottata il 28 novembre 2022, che «…sottolinea la necessità di rafforzare l'orientamento scolastico, l'orientamento e la consulenza professionale e la formazione per sostenere l'acquisizione di abilità e competenze di gestione delle carriere nel lavoro» (MIM, 2022). Nel documento risulta di notevole rilevanza quanto riportato al punto 4 - *Il valore educativo dell'orientamento*. Qui è espressamente affermato, con evidente riferimento alle Indicazioni nazionali del curricolo 2012, che la funzione dell'orientamento deve iniziare «sin dalla scuola dell'infanzia e primaria quale

sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento». Collegandoci a quanto emerso dalla nostra indagine, ovvero la bassa presenza nel sistema scolastico oggetto d'indagine di "tutor dell'orientamento" con compiti organizzativi e competenze adeguate, ma anche la carenza di formazione specifica sull'orientamento permanente del corpo docente, così da poter garantire funzionalità e sistematicità ai processi curricolari integrati da azioni di orientamento, occorre porre in evidenza come nelle nuove Linee Guida, si affermi che l'orientamento non può essere un processo episodico, ma che deve essere sistematico. Per questo motivo, nel prossimo triennio scolastico, l'orientamento diventa priorità strategica per la formazione dei docenti. Da sottolineare, infine, il fatto che il Ministero dell'istruzione e del merito abbia previsto specificatamente il monitoraggio dell'attuazione delle nuove Linee guida per l'orientamento, nonché la valutazione del loro impatto nel sistema scolastico italiano. Il monitoraggio, come è giusto che sia, consentirà così di migliorare nel tempo le procedure previste per l'orientamento scolastico. Queste valutazioni e riflessioni ci hanno posto nella disponibilità di aprire a una ricerca che, a partire dall'indagine svolta, orienti e faccia da guida per rilevare l'attuazione delle nuove Linee guida per l'orientamento.

Riferimenti bibliografici

Amoretti, G. & Rania, N. (2005). *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*. Roma: Carocci.

Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.

Biagioli, R. (Eds.) (2016). *Tutor and mentoring in education*. ETS: Pisa.

Boffo, V. (2014). Orientamento e scuola del futuro. In A. Marani (Ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.

Cocozza A. & Capogna S. (Eds.) (2016). *Per una politica di orientamento permanente*. Milano: Guerini e associati.

Colazzo, S. (2019). Per una didattica Orientativa. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, *2019*(4), 21 – 28. https://10.1285/i26108968n4p21

Colombo, M. (2013). Disadvantaged Life Itiniraries and the Use of Personal Agency Among Italian Early School Leavers and at-Risk Students. *ESE*, *24*, 9 – 35. http://dx.doi.org/10.15581/004.24.2022

Conti, A. (2014). La dimensione dell'orientamento nel tirocinio di Scienze della Formazione Primaria: Spunti per una riflessione (pp. 245 – 248). In A. Marani (Eds.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.

Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) (ST/9009/2018/INIT). *Official Journal of the European Union*, *2018*(189), 1 – 13. Retrieved Decemeber 30, 2022, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG

Curatolo, P. (2013). L'orientamento nella società della conoscenza: le direttive europee e un'esperienza di counseling di orientamento in uscita in una scuola superiore. *Rivista Scuola IaD*, *7 – 8*. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://tinyurl.com/3295reav

D'Ambrosio, A. (2022). *Educare alla resilienza*. Milano: FrancoAngeli.

Dell'Oro, F. (2012). *Cercasi scuola disperatamente: Orientamento scolastico e dintorni*. Milano: Apogeo.

De Pietro, O. (2012). *Progettare e valutare nella formazione*. Roma: Monolite.

Dozza, S. & Ulivieri, S. (Eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.

Egan, K. (2012). *La comprensione multipla*. Trento: Erickson.

European Parliament & Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/CE). *Official Journal of the European Union*, *2006*(L 394), 10 – 18. Retrieved December 30, 2022, from http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj

Filosa, E. (2015). *Orientarsi verso il futuro: Studenti, docenti e genitori*. Roma: Sovera.

Friso, V. & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, *23*(1), 48 – 56. https://doi.org/10.7346/SE-012022-05

Grimaldi, A. (2015). Intorno all'orientamento: si volta pagina. Movimenti sistemici per una prospettiva di sviluppo. *Orientamenti pedagogici*, *62*(3), 547 – 556.

Goleman, D. (2012). *Leadership emotiva*. Milano: Rizzoli.

Guglielmi, D. & D'Angelo, M. G. (Eds.) (2016). *Prospettive per l'orientamento*. Roma: Carocci.

Lipman, M. (2005). *Educare il pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.

Marostica, F. (2019). Le competenze orientative. *Scuola7*, 28 ottobre 2019, 154 – 157. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://www.scuola7.it/2019/157/le-competenze-orientative-4/

Marostica, F. (2018). Le Nuove competenze chiave europee. *Scuola7*, *4 giugno 2018*, 92. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://www.scuola7.it/2018/092/le-nuove-competenze-chiave-europee/

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Decreto 16 novembre 2012, n. 254: Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (13G00034). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, *2012*(30), pp. 1 – 76. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2014). *Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente* (AOOUFGAB/0004232). RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://www.istruzione.it/allegati/-2014/prot4232_14.pdf

MIM, Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022: Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU*. https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Mura, A. (Eds.) (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita*. Milano: FrancoAngeli.

Sicurello, R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita. *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(35). https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.493

Soresi, S. & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: il Mulino.

Stio, R. (2018). *E se fosse tutto un problema di orientamento?*. Manocalzati (AV): Il Papavero.

Zanniello, G. (2003). *Didattica orientativa: Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*. Napoli: Tecnodid.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1 – 37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Early childhood education and care 0–6: The state of the art of the national and international regulatory framework from an inclusive perspective

Educazione e cura della prima infanzia 0–6: Lo stato dell'arte della cornice legislativa nazionale e internazionale da una prospettiva inclusiva

Vanessa Macchia
Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica, Libera Università di Bolzano-Bozen – vanessa.macchia@unibz.it
https://orcid.org/0000-0002-8180-8778

Stefania Torri
Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica, Libera Università di Bolzano-Bozen – stefania.torri@schule.suedtirol.it
https://orcid.org/0000-0002-8180-8778

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This article presents a comprehensive review of the key documents and laws governing early childhood education in the 0–6 age range, which have contributed to the development of an integrated and unified system in Italy. The analysis of these materials reveals how international policies implemented since the 2000s have progressively shaped a multifaceted concept of inclusion. Moving beyond the notion of eliminating barriers and addressing injustice faced by children in difficulty, there has been a paradigm shift towards a holistic understanding of the child, emphasizing the harmonization of physical, social, and cognitive aspects. The legislative guidelines increasingly incorporate important "constants" such as the significance of early childhood education and care (ECER) in early identification of difficulties, the connection to family, community, and peer environments, and the need for high-quality initial and ongoing teacher training. These recommendations offer valuable insights for all stakeholders involved. While reviewing the milestones of Italian legislation, this study acknowledges the progress made and the challenges addressed, yet it also recognizes the importance of further implementation of certain recommendations.

Il presente articolo è una rassegna ragionata dei principali documenti legislativi sull'educazione della prima infanzia nel segmento 0–6, che ha portato in Italia alla costruzione di un sistema integrato e unitario. Dal materiale esaminato emerge come le politiche adottate a livello internazionale dagli anni 2000 in poi definiscono un concetto di inclusione sempre più composito: dall'idea di eliminare barriere e ingiustizie nei confronti di singoli o gruppi in difficoltà si passa a quella di una visione olistica del bambino, secondo la quale elementi corporei, sociali e cognitivi devono armonizzarsi. Le raccomandazioni legislative contengono sempre più delle costanti (importanza dell'ECEC per il riconoscimento precoce di difficoltà, raccordo con ambiente famigliare, territoriale e dei pari, formazione iniziale e in itinere di qualità degli insegnanti), che forniscono piste di lavoro interessanti per tutti gli stakeholder. Esaminando le tappe fondamentali della legislazione italiana, raccoglie molte sfide e raccomandazioni ma deve realizzarne ancora alcune altre.

KEYWORDS
Inclusive early childhood education and care, International legislation in ECEC, European legislation in ECEC, Italian legislation in ECEC, Integrated system 0-6 in education
Educazione inclusiva della prima infanzia, Legislazione internazionale dell'ECEC, Legislazione europea dell'ECEC, Legislazione italiana dell'ECEC, Sistema integrato di educazione e istruzione 0-6

Authorship: Il presente contributo è frutto di un lavoro globale ed è stato concepito unitariamente dalle due autrici. In particolare, Vanessa Macchia ha redatto il paragrafo 1., 2. e 3., mentre Stefania Torri ha redatto i paragrafi 4. e 6. Il paragrafo 5. è stato scritto congiuntamente.

Citation: Macchia, V., & Torri, S. (2023). Early childhood education and care 0-6: The state of the art of the national and international regulatory framework from an inclusive perspective. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 155-164. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_20

Acknowledgments: This study was completed with the assistance of the Competence Centre for School Inclusion [*Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica*] of the Free University of Bozen-Bolzano.

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_20

Received: March 5, 2023 • **Accepted**: April 19, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

Awareness of the great strategic importance of integrated educational and care interventions for childhood in the 0 – 6 age group is widespread at a political, scientific, and institutional level. Clear proof of this is the fact that this field constitutes one of the main areas of the EEA (European Education Area), which has drawn up a precise definition of it. Early Childhood Education and Care (ECEC) "refers to any regulated arrangement that provides education and care for children from birth to compulsory primary school age, which may vary across the EU" (EEA, 2021).

Recent studies have shown that high quality early childhood education and care determine future success in life of every person in regard to education, well-being, employability and social integration. (Ianes & Amatori, 2022) In the case of children from disadvantages backgrounds this has been seen to be particularly true (Frawley, 2014).

Ensuring quality early childhood education and care is therefore also a valuable and effective investment in education and training. Every child in the European Union has the right to quality and affordable early childhood education and care for all social classes, as stated in the European Pillar of Social Rights (EPSR 2021). The level of education should be separated from social, economic and cultural status.

The purpose of this article is to provide an excursus, both Italian and international, to understand which steps led to the building of an integrated 0-6 system of the early childhood education and care from a legislative point of view and where are the main innovative features of the laws from an inclusive perspective. In fact, it is often the pedagogical value of the laws, in their democratic and republican inspiration and in their being marked by the common good (Zedda, 2017) that serves as an inspiration for the elaboration of quality pedagogical concepts and practices.

The integrated 0-6 system is therefore understood here both as the culmination of a process and as a starting point. It is a point of arrival because it provides the opportunity to take stock of the situation on inclusion policies and cultures, and at the same time it is a first step on which to graft a truly unified and comprehensive inclusive approach to education that is strongly characteristic for this important segment of life.

Many of these desires find their place in the IECEC, the body within the ECEC which has the main task of dealing with inclusion in the early years.

An important reference point of this paper is the literature review conducted by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, because although it focuses mainly on the age segment 3-6, it does not neglect 0-3 years, but above all because it follows the five principles identified by the European Commission's Thematic Working Group on ECEC (European Commission, 2014), namely: access/transition procedures, workforce, curriculum/content, governance/funding, monitoring/evaluation.

This review shares some definitions adopted by the IECE literature review like ECEC itself, but primarily the term inclusion, which underlines the need to find common and fixed points of reference.

2. The international perspective

The interest and involvement of the EU and international organizations in ECE and IECE show the importance of this segment of life, which is an excellent preventive measure, considering that special needs are generally intercepted at the beginning of mainstream education.

It is no coincidence that one of the objectives in the strategic framework for European cooperation in education and training is that at least 95% of children between the age of four and compulsory schooling age should participate in ECE.

At the same time, however, adopting a primarily inclusive focus according to the literature, a clear discrepancy is observed because the latest OCED data on the participation of children with special educational needs or at risk of social exclusion show that, in countries with separation between mainstream and inclusive education, only a quarter of these children are included in early education settings (EASIE report, 2022, pp. 47-56).

The 2008 UNESCO definition takes a dynamic view of inclusion, understood as a continuous process that provides quality education for all while respecting diversity, with the aim of eliminating all forms of discrimination (UNESCO IBE, 2008, p. 18).

Significantly, inclusive education is added to the generic idea of inclusion, considered a concern of the entire education system rather than of individual students or groups. (European Agency, 2015, p. 2).

If we consider inclusion in the early years of life, it is characterized both by terms that recall enrichment and variety such as "diversity" or "celebration of differences" and with others that are intended to render the idea of establishing balances to be restored (removal of barriers, satisfaction of needs, overcoming exclusion) (Devarakonda, 2013, p. 7).

It should not be forgotten, especially when adopting an international or at least a supranational perspective such as the one in this article, that the challenges of implementing inclusion-relevant education must take into account the cultural specificities of the countries involved. As was shown by a comparative study on the inclusion of children in early childhood facilities conducted in Canada and Finland. In these two countries, both at the top of international education rankings, the inclusion of children with difficulties is achieved in diametrically opposite ways: in Canada there is a choice between special schools and normal schools and exclusion is less felt as such, as it is a 'naturalised', whereas in Finland teachers and students have extensive, responsive, proactive and diagnosis-independent support available for around 30% of children from nursery school to third grade (Graham and Jahnukainen, 2011).

Sharing these definitions gives the opportunity to verify whether the legislation examined, especially that of the Italian tradition, is in line with them.

Many international organizations have acknowledged ECEC's value and benefits, which are much more relevant for at-risk children.

In September 2005 the UN Committee on the Rights of the Child, in its general comment on Implementing Child Rights in Early Childhood emphasizes that the right to optimum early childhood develop-

ment include the right to education with systematic and quality family involvement: access to services for all children – especially the most vulnerable – should be guaranteed. The document underlines the importance of ECEC for children with disabilities as a means of early identification.

The Committee states that young children with disabilities 'should never be institutionalized solely on the grounds of disability' and that 'it is a priority to ensure that they have equal opportunities to participate fully in education and community life' (UN, 2006, p. 17).

There is then a group of documents (UNCRC, 2005; Dakar Framework, 2000, UN 2006, World Bank 2011) that has gradually added new elements that have been constants to this day. The UNCRC 2005 speaks of family involvement and the need to ensure access for all, especially the most vulnerable, an aspect also reiterated by the Dakar Framework. The need for qualified personnel with appropriate psychosocial qualities is reaffirmed by the 2006 UN document, which states the importance of ECER as a medium for early identification of disabilities that can be overcome or at least improved upon, and insists on the fact that disability should not be the sole cause of inclusion in institutions.

The Dakar Framework also defines a concept that will be present in subsequent legislation, up to and including the most recent one, namely the recommendation that ECEC programs should focus on all of the child's needs including health, nutrition, hygiene, cognitive development and psychosocial development.

The holistic view of the child will be a common feature of later documents such as UNESCO 2014b, which developed HECDI (Holistic Early Childhood Development Index). Here it is very appropriately pointed out that every child must reach his or her potential in all the areas mentioned. This vision will be taken up and reinforced by the 2030 Sustainable Development Goals, which add the important idea that the quality of pre-primary education should be preparatory to the path children will take in primary education. Some of the previous concepts are effectively summarized in the World Bank's 3 pillars: invest early, invest smart, invest for all.

The next block of documents lays the groundwork for a clearer elaboration of the 5 quality indicators mentioned at the beginning of the article because firstly the SABER study on early childhood development and then the Starting Strong series (I-VI) consider more areas and more steps to achieve early childhood education.

SABER does this through three policy objectives: 1) creating an enabling environment; 2) implementing widely; 3) maintaining and ensuring quality. This sequence of desirable actions is transformed in Starting Strong III into a series of foundational levers on which ECEC can be built: 1) defining quality goals and regulations; 2) designing and implementing standardised curricula; 3) improving qualifications, training and working conditions; 4) involving families and the community; and 5) improving data collection, research and monitoring.

This last aspect enjoys special attention from the makers of prescriptive documents, as it is a crucial but also very delicate and difficult part for scholars to implement. Starting Strong III in fact focuses on how countries can develop and use monitoring systems (by fixing targets of evaluation exercises, recommending the use of quantitative and/or qualitative evaluations, conducting systematic and participative analyses, and ensuring that the monitoring process focuses on the child's interest, (European Commission, 2014, p. 11). From the UNESCO (2006b) EFA Global Monitoring report it emerged how ECEC can soften the blow in the case of the transition to primary school by certain pupils, primary school to which explicit reference is made 1) for the need of an integration plan; 2) for continuity of the curriculum; 3) for home/school relations. Furthermore, this document points out not only the importance of the relationship between child and educator or teacher, but also how this constitutes a research gap that needs to be bridged, given the high drop-out rates of teachers found (50% within the first 5 years in the USA according to one study) especially when working with children in their early years.

Many international documents, in addition to the considerations already expressed, make further significant clarifications on the status of children with special educational needs.

Particularly in UNESCO (2009a), UNICEF (2012b; 2013a) the importance of early identification of disability in the early years of life is advocated as an aid to providing a diagnosis that enables effective planning of the child's needs. Indeed, according to the World Report on Disability, early intervention can reduce the level of educational support that children with disabilities need during their schooling.

An important finding, which has recently led to an implementation of studies in the same direction (Green et al., 2010; Salisbury et al., 2015) is worth reporting: early intervention is effective when families are involved, as they gain relevant information on how to optimize their child's learning potential.

A crucial point promoted by the UNICEF position paper (2012b) is also not to make a discriminatory assessment when referring children with difficulties to special schools.

In the Global Monitoring Report in EFA, UNESCO suggested that more attention should be paid to children with difficulties in order to build quality ECEC systems. Until then, only the Czech Republic, Norway and Scotland offered specific programs addressing the special needs of children at this educational stage.

As early as 2013 (UNICEF 2013b) it was highlighted that many children with disabilities have had to suffer deprivation from an early age, a condition that has worsened over the years, most recently exacerbated by the onset of COVID-19 and the most recent wars.

Already in the early 2000s, research complained about the shortage of resources in this area (Glosser, 2010, Lloyds 2014), which has been sharpened in recent years by the great global financial crisis.

UNICEF (2013b) highlighted the need to invest in expensive but useful tools such as support services and technologies. In this report, communities are also urged to work to break down prejudices against children with SEN, who are mainly nurtured by the majority peer group according to some studies (Aboud et al. 2012, Abram & Killen, 2014).

3. Some European specificities in the early childhood inclusion policies

Although the documents already reviewed are international in character, many of them were conceived within the European institutions, and thus contain specifically European aspects that deserve to be extrapolated and discussed.

Increasing the number of children with access to ECEC has been an EU priority since 1992, following the publication of the Council of Europe Recommendations on Childcare (Council of the European Community, 1992). From this very first text it is clear that the objectives related to ECEC are inseparable from the choices to be made in the field of family policy, in fact the first objective was to provide ECEC so that women would have equal access to work. This is also taken up by the European Council and the Commission in the Lisbon Strategy of 2000 and 2008 where it is highlighted that providing high quality ECEC is a key component in achieving gender equality. Secondly, ECEC was seen as a safeguard against school failure and thirdly as a way to reduce disadvantage and social exclusion by providing quality and equitable educational opportunities. ECEC should therefore be characterised by a universal access approach in order to be of quality, thus guaranteeing a place for all regardless of parents' employment status, special educational needs or ethnic background (OECD, 2001). In the European guidelines, ECE is increasingly understood as a general response to society, a second home for children with their own and increasingly defined educational identity (Llorent-Bedmar, 2013).

The focus of European education policies has, however, shifted over time from the idea of being an incentive for family work, especially for women, to that of educational and training aspects aimed explicitly at young children in their developmental phase.

However, the economic benefits of quality ECER continue to be emphasized: member states are urged to integrate principles of efficiency and equity at all levels and for all, particularly the advantaged, as a means of reducing the long-term costs caused by inequalities in education and training. Furthermore, it is emphasized that early intervention programs can produce large socio-economic returns that persist into adulthood.

In 2009, the Council of Europe launched a strategic framework for European Cooperation in Education and Training until 2020 (ET2020). This framework includes four strategic objectives, one of which is the promotion of equity, social cohesion and active citizenship (European Commission, 2008a Council of the European Union, 2009a). ECEC is therefore also the basis for success in areas such as lifelong learning social integration, personal development and subsequent employability, and thus reduces the cost of public spending on welfare, health and justice in the long term.

The ET2020 strategic framework included an important benchmark for ECEC: at least 95 per cent of children between the age of four and compulsory school age should participate in ECEC. Data collected in 2014 by UNESCO showed that this average has been reached in many of the member countries, including Italy (UNESCO, 2014).

The 0-3 segment still remains relatively unexplored, for which data exists mainly concerning organisational arrangements.

In fact, it is noted that there are two main organisational models of ECEC in Europe. The most widespread is the split model, in which childcare for young children (under three years) and pre-primary education are separated. The other model is a unitary system in which ECEC provision consists of a single phase for all children in pre-primary education. The aim of the Integrated System 0-6, developed in Italy in 2017 and refined by 2021, is precisely to overcome political, administrative and in a certain sense also pedagogical divisions.

The most up-to-date analysis of European policies on the 0-6 segment is the one carried out by Motiejunaite (2021). She notes the shift from a welfarist role to a more modern training and education role played by ECEC and identifies some problematic issues that she transforms into a composite framework of indicators for a better monitoring of European policies: the need for an integrated governance, the requirement of a bachelor's degree for staff, educational guidance and the necessity of place guarantee. The analysis reveals great variation in the degree of integration of the ECEC system across European Union countries (Motiejuaite, 2021).

4. The Italian prospective: services and policies 0-3 and 3-6

In focusing on Italian legislation, we propose to reconstruct the main stages that led to the building of the integrated 0-6 system from an inclusive viewpoint. This allows us to capture the peculiar elements of Italian legislation in terms of inclusion in early childhood.

Before considering the specifics for the early years, it is necessary to review some important milestones of inclusion legislation in broader terms.

A significant change on integration in general only occurred in Italy with Law 118/1971 in which the inclusion of the 'impaired pupils' (minorati) in normal classes was mentioned. Article 29 specifies that these are normal classes as detached sections of the state school and that the teacher will have to implement the normal programmes and update the pupils on the school programme not carried out. However, this is merely a cursory remark within a law in favour of civil invalids (PI, 1971a).

The real turning point came with the establishment of the 'Falcucci Commission', a working group of experts in education established in 1975 who had the task of discussing the problem of the inclusion of impaired pupils in Italian schools. From the 'Falcucci Report' it emerged that even subjects with learning development and adaptation difficulties must be considered protagonists of their own growth (MPI, 1975). But the relevance of the work carried out by this group lies above all in adding to the debate considerations that will become fundamental in future concepts of inclusion in Italian legislation: the whole school must change in order to be able to value all differences and open itself up to the territory to overcome the boundary between real or supposedly disabled pupils and normal ones.

This laid the foundations for the law of 4 August 1977 no. 517, which emphasised the strong responsibility of individual schools in planning integrative activities (PI, 1977; Lichene, 2022) aimed at "realising individualised interventions in relation to the needs of individual pupils (PI, 1977, art. 2).

Since the 0-6 system is still of the "split" type, it will be considered separately, gradually highlighting the elements of similarity, intersection and continuity between the two systems.

A detailed review of the 0-3 laws becomes very difficult because management has always taken place on a local or regional basis, however an excellent example of reconstruction of the stages that led to the integrated system with very precise information on the 0-4 segment, is that carried out by Silva in 2018, which examines very closely the situation of Tuscan legislation between 2014 and 2018 and to which we send the reader for details on the stages that led to the integrated system (Silva, 2018).

The idea of a crèche daycare in Italy dates back to the mid-nineteenth century, when in European hotspots such as Milan and Paris, initiatives were set up to support the children of factory workers (Milan, 1850) and the general population (Paris, 1844) on a philanthropic basis in both cases.

In Italy we have to wait until 1971 for the first nursery school law. Law 1044/1971 'Five-year plan for the establishment of municipal crèches with State support' is the law that established the crèche in Italy as we still know it today – i.e., as a 'social service of public interest' (PI, 1971b, art. 1). The main purpose of this crèche is 'to provide temporary childcare, to ensure adequate assistance to the family and also to facilitate women's access to work within the framework of a comprehensive social security system' (PI, 1971b, art. 2).

In other words, the crèche is for law No. 1044/71 still primarily a care and assistance service, focusing more on the needs of adults, society, and the development of employment opportunities (particularly for women).

This law still represents a step forward compared to the ONMI (Opera Nazionale Maternità e Infanzia /National Motherhood and Childhood Organisation), created in the fascist period in 1925 and aimed at defending and strengthening the family and the birth rate, but the educational needs of children are still secondary to the need for care and security.

The great value of this law lies in encouraging the widespread construction (through special funding) of the first municipal crèches. Furthermore, Article 6 (paragraph 3) of Law 1044/1971 specifies that nurseries must 'be equipped with sufficient and suitably qualified staff to guarantee the child's health and psychopedagogical care' (PI, 1971b). This opens the door to the new figure of the kindergarten educator as they are now known (different from the ONMI, where only women were involved and trained to learn the art of child raising). On this point, the subsequent regional laws starting in 2000 (i.e., from the entry into force of law 328/2000, which assigns to the regions, among others, the matter of crèches), redefine part of the characteristics of crèches and specify the requirements for educators.

The first reference to 0-6 is contained in the framework Law 104/1992, which constitutes a legislative breakthrough in that it speaks of both school and social integration of the disabled person. Starting from the dignity of the disabled person, the law sanctions (PI, 1992):

> (a) the prevention but also the overcoming of the invalidating conditions that obstruct the development of the human person in order to guarantee the achievement of his/her greatest possible autonomy. The disabled person is thus guaranteed participation in community life (PI, 1992, art. 12.1);
> (b) the care of children up to the age of three and a day-care placement also for those with disabilities (PI, 1992, art. 12.1).

These statements are important not only because they give dignity to the inclusion of children in difficulty on an equal footing with all others, but also because they take up one of the aims of Law 1044/1971 (PI, 1971) establishing municipal crèches in which the institution's educational function and that of reconciling family needs begin to go hand in hand.

Today's kindergarten (pre-school segment) assumed the status of a real educational institution some time ago in Italy. Eventually, Law 444/1968 was enacted establishing what was then called the *Scuola materna statale* (state kindergarten) (PI, 1968).

The name 'Scuola dell'infanzia' was introduced by the 1991 Guidelines *(Orientamenti dell'attività didattica per la scuola maternal statale)* to replace the term 'scuola materna', thus bringing it fully into the educational system (MPI, 1991).

In this document and, more recently, in the National Indications of 2021 (Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione), we can see how inclusion has undergone a significant evolution: in the *Orientamenti,* in a separate section, there is a reference to the 'diversity and integration' of children in difficulty, for whom an accurate functional diagnosis and an individualised educational project are envisaged. However, it is pointed out that diversity should be understood as an existential dimension and not as a marginalising characteristic. Moreover, all the teachers in the school, and not only the support teachers, contribute collegially to the success of the 'general and integration' educational project.

In the National Indications the separate section disappears since it is a document in which the unity of the entire 3-14 segment is enshrined. Notwithstanding the reference to important previous laws, such as that of Law 170/2010 (PI, 2010) on special educational needs and the *Indicazioni Nazionali per i piani personalizzati,* (PI, 2004), an entire chapter is drafted in which the full implementation of the recognition and guarantee of freedom and equality is proposed, respecting the differences of all and the identity of each individual. Hence the duty to pay attention to disability and all kinds of frailty.

4.1 The integrated system 0-6

Law 107/2015 established the integrated system for educational services for children from age 0 to 6. In this document the inclusive perspective is taken because it aims to overcome inequalities and obstacles that hinder the development of the individual. It is remarkable that reference is not made solely to disability as a central element for the realization of social justice, even though the difficulty in itself is of great importance for democratic coexistence.

Explicit references to disability for the 0-6 segment are made, however, only in Italian Legislative Decree 65/2017: it proposed to reduce socio-cultural and relational disadvantages with the inclusion of all boys and girls through personalized interventions and by welcoming diversity and disability (2017, art. 1.1).

It is clear that disadvantage is defined not only in its medicalizing traits, and not even in the form of a generic sociological inequality, but aims at bridging the gap on the interpersonal level and on the cultural front, with the reclaiming of the right to an education for all.

The path of education for all is pursued and well defined by the Pedagogical Guidelines, which represent the implementation of the aforementioned decree and which came out in 2021 (Ministerial Decree of 22 November 2021).

They outline the common cultural and pedagogical framework for all educational services for children in the 0 – 6 age group in order to overcome administrative and management inequalities.

Until then, in fact, the 3-6 segment had been framed in the Guidelines for pre-school education (MPI, 1991) and in the National Indications (Indicazioni, 2021), whereas, as already mentioned, the legislation for the 0-3 group is characterised by variety and fragmentation.

The Guidelines consist of six parts, namely: the rights of childhood, an eco-formative system, the centrality of children, curriculum and planning: organisational choices, coordinates of professionalism, governance guarantees. Of these, the first and sixth parts have a more institutional slant, the heart of the document is more purely pedagogical. The central theme that inspired the entire document and that runs transversally through the six parts is represented by the centrality of the child in the educational process and by the founding values of participation, acceptance and respect for the uniqueness of each person.

4.2 Inclusive aspects in the "Pedagogical Guidelines"

There are a number of features that make this document particularly interesting from the point of view of building an inclusive approach to education. (see also Lichene, 2022).

1. They are not tied to particular pedagogical movements, but rely on a plurality of theories to enable the various actors to find the cultural references best suited to their own situation.
2. They promote the idea that inclusion does not only concern subjects with disabilities or with special needs, but confirm it as a value principle to develop the potential of all subjects to the highest possible level.
3. They took into account the needs of the school staff and administration with whom the committee worked closely, thus recalling an idea of inclusion based on the plurality of voices contributing to the realisation of a common project.
4. They explicitly refer to international documents on childhood, including Agenda 30, to promote quality education in which acceptance, democracy and participation are the basis of learning processes.
5. They refer to the idea of the centrality of the child, which makes it necessary to elaborate a transversal pedagogical thought (throughout 0-3 and 0-6) that considered the child as a whole, in the unity of its development as a subject predisposed to intersubjectivity and that takes into account the gradual dimension of its evolution from one age to the next. Free play is considered as one of the ideal grounds for this development.
6. They aim at building quality contexts that take charge of the learning development of all children, who need different "partners" equally. These contexts consist of a synergic relationship between families, educators, the child's needs, the peer environment and the school setting (the latter being of crucial importance for pupils with special needs).
7. They pose the problem of the high competence of teachers and educators in this area. For the child to experience quality relationships with the adult, the latter must be welcoming, encouraging, directing, responsible and participative
8. They define the need for an ecosystem approach consisting of an educational alliance between all the parties involved in the process of children's growth: families, territory and school
9. A really new feature of the Guideline is the establishment of *Poli per l'infanzia* (Childhood Poles), which accommodate both 0-3 and 3-6 segment services in a single building or in neighbouring buildings for a better use of resources through the sharing of services, spaces and resources. This, in addition to making collaboration and continuity between the two groups more concrete, represents a major pedagogical challenge. It is an opportunity to implement an approach to education that is not only based on the developmental stages, but allows for the mixing and coexistence of children of different ages, who can practise 'primitive' forms of peer tutoring, to break down or enhance many differences.
10. They take into account the challenges posed by the pandemic, which has made everyone more aware of the need to ensure that children have opportunities to grow up in inclusive, safe and quality educational settings. This is why creating an educational ecosystem has become more urgent as well as responding to the needs of a more fragile humanity, which requires new solidarity between generations. In addition, lockdown has paved the way for the use of technologies that have brought schools and families closer to-

gether and that must also be exploited positively in the future. The pandemic has also had an impact on the work of mothers and therefore forces us to rethink labour policies that recognise the rights of children and parents. All this makes it necessary to strengthen an alliance that must involve multiple actors, including the social partners.

5. Discussion

In this section, we aim to discuss the Italian legislative scenario in the light of the European and international one, of which we have provided a useful synopsis. It is essential to verify to what extent it is aligned with the most advanced guidelines and recommendations on ECEC legislation from an inclusive angle.

According to the *Report on Fair and Sustainable Welfare in Italy*, 96% of children attend pre-school, thus being in line with European recommendations. The problems start with the attendance of crèches: the number of children between 0 and 2 years of age enrolled in early childhood services in Italy is still too low (26.1% in 2021) with marked disparities between North and South regions (ISTAT, 2021).

With regard to the concept of inclusion developed over time, it can be seen that in the integrated system inclusion is conceived as a value principle in accordance with the definitions that UNESCO has taken as a reference: inclusion in the Italian document is declined both in the form of valuing diversity and in that of breaking down barriers.

In Motiejunaite's recent analysis, Italy is considered worth mentioning precisely because it was in the process of building the integrated system, but Motjeunaite's considerations stop at the 2015 decree and do not give a judgement on the Pedagogical Guidelines, which were still being developed at the time of writing (Motiejunaite, 2021, p. 70).

The decision not to adhere to particular lines of thought in the elaboration of pedagogical guidelines recalls the need to rely on cultural specificities - which in Italy are very much present at the local level - present in international legislation.

According to Motiejunaite's analysis, Italy also ranks well in the issue of the minimum qualification requirement for staff. It is in fact, together with Malta, Ireland and Finland, one of the countries that raised the minimum qualification requirement for all or a high number of staff working with children. Italy aims to introduce the requirement of a tertiary qualification in education sciences for educational staff in nursery services (Degree Code L-19). Another way to qualify is to specialize after the Master's degree in Pre-Primary and Primary Education Sciences.

However, even in Italy it is necessary to monitor possible drop-out trends of teachers in the 0 – 3 segment due to the precariousness of the educator's role and the crisis of the social and institutional link between educational services and the public administration (Silva, 2018, p. 187).

Italy, too, is also called upon to treasure international indications, such as those that call for working against all forms of prejudice against children in difficulty on the part of peers and enhancing the direct involvement of families.

An open question remains the one related to the place guarantee: Italy, along with Ireland, Malta, Romania and Slovakia, is one of the five European countries that still does not have a legal framework to ensure a place guarantee in ECEC (Motjejunaite, p. 73).

It is noteworthy that in Italy the 3-6 segment is already structured to be a sort of prelude to primary school: this is sanctioned first by the *Orientamenti* (MPI, 1991) and then by the *Indicazioni Nazionali* (Indicazioni, 2021) which define pre-school as the first stage of education. With the construction of the unified 0-6 segment a connection is also created between 0-3/3-6.

The creation of Poli per l'infanzia then represents a decisive step forward in the management of heterogeneity in education, which is a crucial aspect of inclusion. One of the greatest obstacles to a rethinking of the 0-6 educational project was in fact the strong anchoring to the Piagetian-inspired psycho-pedagogical stadial model of the child's developmental stages. This had prevented the hypothesis and design of increasingly diversified learning trajectories in the curricula, which would provide for the possible coexistence of children of different ages (Fabbri, 2016; Silva, 2018).

The invitation to invest economically in the 0-6 sector is also largely taken up by Italian school policies. For example the challenges launched by the recent pandemic, clearly illustrated in the above-mentioned *Linee Pedagogiche*, are being concretely taken up through the application of the PNRR,[1] which envisages a series of interventions exactly in important areas approached by the document, such as pedagogical innovation or the improvement of learning settings.

In particular, each year the Multiannual Action Plan makes financial resources available that the Regions, through their planning, allocate to local authorities for actions such as:

a) new construction, renovation, building, safety and energy-saving work on public buildings that house schools and children's services;
b) financing the running costs of schools and educational services for children, in order to lower the costs for families and improve the services on offer;
c) in-service training for educational and teaching staff and promotion of territorial pedagogical coordination.

Next to this light is some darkness. In fact, especially in the 0-3 segment, the management of the PNRR can reveal itself to be impeding. Due to the strong territorial differences in the frequency of nursery school attendance and in general in the implementation of family policies in this field, the

1 PNRR National Recovery and Resilience Plan *(Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza)*, abbreviated to Recovery Plan or NRRP, is the plan approved in 2021 by Italy to relaunch its economy after the COVID-19 pandemic, in order to enable the country's green and digital development.

grounding of the PNRR may widen the gap between the more advanced areas in this respect (which apply for and obtain financial support) and the less advanced ones, which do not invest in this type of education and therefore do not request funds.

6. Conclusion

It has also been observed that Europe strongly insists on ECEC policies, and it is clear that Italy is no exception in several areas. The attention of researchers in Italy who deal with inclusion in this age group also testifies to the continuous effort to develop and implement policies, practices and interventions, e.g. through recent contributions by Sannipoli (2022) Amatori, Maggiolini, Macchia, (2022), Stornaiuolo (2021) and Amatori and Maggiolini (2021). International and European legislation on the other hand is called upon to take greater care of the 0-3 sector, especially since it is stated that early intervention in all sorts of difficulties is of decisive importance.

References

Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Spears Brown, C., Niens, U., Noor, N. M. & the Una Global Evaluation Group. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, *32*(4), 307–336. https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.05.001

Abrams, D., & Killen, M. (2014). Social Exclusion of Children: Developmental Origins of Prejudice. *Journal of Social Issues*, *70*(1), 1–11. https://doi.org/10.1111/josi.12043

Amatori, G. (2022). *'Starting Strong together'. Per uno sguardo INternazionale al sistema 0-6*. In G. Amatori, S. Maggiolini & V. Macchia (Eds), *Pensare IN grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani* (pp. 19-29). Lecce: Pensa MultiMedia.

Amatori, G. & Maggiolini, S. (2021). *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie e servizi*. Milano-Torino: Pearson.

Amatori, G., Maggiolini, S. & Macchia V. (Eds.). (2022). *Pensare IN grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Bellour, F., Bartolo, P. & Kyriazopoulou, M. (Eds.). (2017). *Inclusive Early Childhood Education: Literature Review. European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. Denmark: Odense. Retrieved December 30, 2022, from https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE%20Literature%20Review.pdf

Council of the European Communities. (1992). 92/241/EEC: Council recommendation of 31 March 1992 on child care. *Official Journal of the European Communities*, L, *123*, 16–18. Retrieved December 30, 2022, from http://data.europa.eu/eli/reco/1992/241/oj

Council of the European Union, 2009b. *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')* (2009/C 119/02). *Official Journal of the European Union*, C, *119*, 2-10. Retrieved December 30, 2022, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:5-2009XG0528(01)

Devarakonda, C. (2013). *Diversity and Inclusion in Early Childhood. An Introduction*. London: Sage. https://doi-.org/10.4135/9781473957725

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Inclusive Pre-Primary Education (IPPE) Project: Conceptual Framework*. Odense and Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrieved December 30, 2022, from https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/IECE/IPPE-Conceptual-Framework.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Lenárt, A., Lecheval, A., & Watkins, A. (2022). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 School Year Dataset Cross-Country Report*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrieved December 30, 2022, from https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country

European Commission. (2008a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: An updated strategic framework for European cooperation in education and training* (COM/2008/0865 final). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52008DC0865

European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*: *Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture. Retrieved December 30, 2022, from https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecec-quality-framework_en.pdf

European Commission. (2021). *European Pillar of Social Right. The European Pillar of Social Rights Action Plan*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Retrieved December 30, 2022, from https://op.europa.eu/web-pub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/

European Commission. (2021). European Education Area. Quality education and training for all. *Education.ec.europa.eu*. Retrieved December 30, 2022, from https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care

Fabbri, L. (2016). Verso un nido "situato". Condividere pratiche educative e organizzative. In S. Mantovani, C. Silva, & E. Freschi (Eds.), Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche di intervento educativo (pp. 85 – 102). Parma: Junior.

Frawley, D. (2014). Combating Educational Disadvantage Through Early Years and Primary School Investment. *Irish Educational Studies*, *33*(2), 155 – 171. https://doi.org/10-.1080/03323315.2014.920608

Glassner, V. (2010). *The public sector in the crisis. Working paper 2010-07*. Brussels: European Trade Union Institute.

Graham, L.J. and Jahnukainen, M., (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 263 – 288. https://doi.org/-10.1080/02680939.2010.493230

Green, J., Charman, T., Mcconachie, H., Aldred, V. S., Howlin, P., Le Couteur, A., Leadbitter, K., Hudry, K., Byford, S., Barrett, B., Temple, K., Macdonald W., & Pickles, A. (2010). Parent mediated communication-focused treatment in children with autism: a randomized controlled trial. *The Lancet*, 375, pp. 2152 – 2160. https://doi.org/10.1016/S0140 – 6736(10)60587-9

Ianes, D. *Introduzione. Early Childhood Education and Care (ECEC): una grande dimensione inclusive per un future più equo*. In G. Amatori, S. Maggiolini & V. Macchia (Eds), *Pensare IN grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. (pp. 11-15). Lecce: Pensa MultiMedia.

ISTAT, Istituto Nazionale di Statistica. (2022). *Rapporto BES 2021. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma: Streetlib. Retrieved December 30, 2022, from https://-www.istat.it/it/archivio/269316

Lichene, C. (2022). *La dimensione inclusiva nel Documento "Linee Pedagogiche per il Sistema integrato zerosei"*. In

G. Amatori, S. Maggiolini &. V. Macchia (Eds.), *Pensare IN grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. (pp. 81 – 96). Lecce: Pensa MultiMedia.

Llorent-Bedmar, V. (2013). 'La educacion infantil en Alemania, Espana, Francia e Inglaterra. Estudio comparado' [Pre-primary education in Germany, Spain, France and England. Comparative Study]. *Revista Espanola de Educacion Comparada*, 21, 29-58. https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7614

Lloyds, E. (2014). Discussion. 'Can Government Intervention in Childcare be Justified? Comment: We Need to Change the Childcare Subsidy System' *Economic Affairs*, 34 (3), October 2014, 402–405. https://doi.org/10.1111/ecaf.12095

MPI, Ministero della Pubblica Istruzione. (1975). *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*. Retrieved December 30, 2022, from https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html

MPI, Ministero della Pubblica Istruzione. (1991) Decreto 3 giugno 1991. Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali. *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, *132*(139), 15 – 24. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/15/091A2596/sg

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2004). Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59: Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53. *Gazzetta Ufficiale*, Suppl. Ordinario, *145*(S31). Retrieved December 30, 2022, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2004/03/02/004G0090/sg

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Decreto 16 novembre 2012, n. 254: Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica, 20 marzo 2009. *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, *154*(30), 1 – 76. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg

MIUR, Ministero dell'Università e della Ricerca. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. (PNRR)*. https://www.mur.gov.it/it/pnrr/missione-istruzione-e-ricerca

MI, Ministero dell'Istruzione. (2021) *D. M. 22 Novembre 2021. N. 334: Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei' di cui all'articolo 10 comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*. Retrieved December 30, 2022, from https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf

Motiejunaite A. (2021). Access and quality of early childhood education and care in Europe: an overview of policies and current situation. *IUL Research*, 2, 4, 61-75. Retrieved December 30, 2022, from https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/download/190/143/1067

OECD. (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Retrieved December 30, 2022, from https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong_9789264192829-en

OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Retrieved December 30, 2022, from https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en

OECD. (2012a). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Retrieved December 30, 2022, from https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iii_9789264123564-en

OECD. (2015a). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Retrieved December 30, 2022, from https://www.oecd.org/publications/starting-strong-iv-9789264233515-en

OECD. (2017). *Starting Strong V. Transition from Early Childhood Education and Care in Primary Education*. Paris: OECD Publishing. Retrieved December 30, 2022, from https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en

OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Retrieved December 30, 2022, from https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-vi_f47a06ae-en

PI, Parlamento Italiano. (1968). Legge 18 marzo 1968, n. 444: Ordinamento della scuola materna statale. *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, *109*(103), 2518 – 2522. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1968/04/22/068U0444/sg

PI, Parlamento Italiano. (1971a). Legge 30 marzo 1971, n. 118: Conversione in legge del decreto legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili. *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, *112*(82), 1955 – 1959. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg

PI, Parlamento Italiano. (1971b). *Legge 6 dicembre 1971, n. 1044: Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*. *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, *112*(316), 7942-7942 Retrieved December 30, 2022, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg

PI, Parlamento Italiano. (1977). Legge 4 agosto 1977, n. 517: Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione, nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, *118*(224), 6031 – 6034. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg

PI, Parlamento Italiano. (1992). Legge 5 febbraio 1992, n. 104: Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. *Gazzetta Ufficiale Supplemento Ordinario*, *133*(S30). Retrieved December 30, 2022, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg

PI, Parlamento Italiano. (2010). Legge 8 ottobre 2010, n. 170: Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, *151*(244), 1 – 3. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg

PI, Parlamento Italiano. (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, *156*(162), 1-28. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg

Salisbury, C. I. & Copeland C. G. (2013). Progress in infant/toddlers with severe disabilities: perceived and measured change. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(2), 68-77. https://doi.org/10.1177/0271121412474104

Sannipoli, M. (2022). *Fin dall' infanzia. Professionalità educative e sconfinamenti inclusivi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Silva, C. (2018). The Early Childhood Education and Care system for children aged 0 – 6: regulatory pathway and pedagogical considerations. *Form@re, 18*, pp. 182 – 192. https://doi.org/10.13128/formare-24018

Stornaiuolo R. (2021). L'orizzonte di senso del sistema integrato zerosei": una sfida educativa e sociale. *IUL research, 2*(4), pp. 195 – 204. https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.189

UNESCO. (2000). *World Education Forum: The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. Retrieved December 30, 2022, from Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147

UNESCO. (2006b). *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. EFA Global Monitoring Report 2007. Paris: UNESCO. Retrieved December 30, 2022, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147794

UNESCO IBE, International Bureau of Education. (2008) . *Inclusive Education: The Way of the Future. Conclusions and Recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*. Paris: UNESCO. Retrieved December 30, 2022, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629

UNESCO. (2009a). 'Inclusion of Children with Disabilities: The Early Childhood Imperative' *UNESCO Policy Brief on Early Childhood, n° 46 / April -June 2009*. Paris: UNESCO. Retrieved December 30, 2022, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183156

UNESCO. (2014b). *Holistic Early Childhood Development Index (HECDI) Framework: A technical guide*. Paris: UNESCO. Retrieved December 30, 2022, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229188

UNICEF. (2012b). *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*. Geneva: UNICEF. Retrieved December 30, 2022, from www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_ Web.pdf

UNICEF. (2013a). *Children and Young People with Disabilities: Fact Sheet*. New York: UNICEF. Retrieved December 30, 2022, from www.unicef.org/disabilities/files/Factsheet_A5__Web_NEW.pdf

UNICEF. (2013b.). *The State of the World's Children 2013: Children with Disabilities*. New York: UNICEF. Retrieved December 30, 2022, from https://www.unicef.org/reports-/state-worlds-children-2013

United Nations. (2006). *General Comment No. 7 (2005): Implementing Child Rights in Early Childhood*. Committee on the Rights of the Child, Fortieth Session, Geneva, 12 – 30 September 2005. United Nations: Geneva. Retrieved December 30, 2022, from https://digitallibrary.un.org/record/570528

World Bank. (2011). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC: World Bank. Retrieved December 30, 2022, from https://pubdocs.worldbank.org/en/418511491235420712/Education-Strategy-4-12-2011.pdf

World Bank. (2013). *What Matters Most for Early Childhood Development: A Framework Paper*. SABER Working Paper Series, Number 5. Washington, DC: World Bank. Retrieved December 30, 2022, from http://hdl.handle.net/-10986/20174

Zedda, V. (2017). Il valore pedagogico delle leggi. *Proposta di riflessione per gli insegnanti e aspiranti dirigenti scolastici*. Lecce: *Educazione & Scuola*. Retrieved December 30, 2022, from https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=-90010

Embodied-Centred Education and LifeComp Development at School
Didattica *Embodied Centred* e *sviluppo delle LifeComp nella Scuola*

Roberta Rosa
Università Telematica Pegaso – roberta.rosa@unipegaso.it
https://orcid.org/0000-0002-4972-2990

Francesco Tafuri
Dottorato in Epistemology and neuroscience applied in education, Università Niccolò Cusano, Roma
https://orcid.org/0000-0003-4059-3122

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The *Life Comp Framework* 2020, built upon *Life Skills Education for School* and the *Key Competences for Lifelong Learning*, presents a novel conceptual framework encompassing personal, social, and learning (learning to learn) competences and meta-competences. This framework serves as a valuable tool in fostering resilience and developing coping strategies to navigate the challenges and changes inherent in our ever-evolving world. In a society characterized by rapid transformations across all domains, schools also undergo continual metamorphosis and must innovate and refocus their educational efforts toward «educating tomorrow's citizen to uncertainty.» The school environment plays a pivotal role in shaping beliefs, opinions, knowledge, attitudes, and habits that profoundly influence individuals' personal growth, societal contributions, and overall development. Thus, schools offer an ideal microcosm for cultivating LifeComps. Leveraging the insights of the Embodied Cognition Theory, Embodied-Centred education aims to design educational pathways that provide meaningful experiences, fostering the acquisition of essential soft skills. These skills encompass cognitive, metacognitive, relational, communicative, emotional, and social dimensions, empowering individuals to confront difficulties and embrace the future. This paper highlights how innovative Embodied-Centred methodologies, presented in experiential, playful, and engaging formats, nurture soft skills and personal strategies, enabling individuals to engage in learning-to-be, learning-to-live-together, and learning-to-live. By stimulating resilience and fostering coping mechanisms, these methodologies contribute to enhancing individuals' well-being and that of others.

Il *Life Comp Framework* 2020, a partire dalle *Life Skills Education for School* e dalle competenze chiave per l'apprendimento permanente, offre un nuovo quadro concettuale sulle competenze e metacompetenze personali, sociali e di apprendimento (imparare ad imparare) utili ad aiutare le persone a diventare più resilienti e sviluppare strategie di coping per gestire le sfide e i cambiamenti (nella loro vita personale, professionale e sociale) in un mondo in continua evoluzione. In una società dove i cambiamenti si susseguono ad un ritmo vertiginoso a tutti i livelli anche la scuola è sottoposta ad una continua trasformazione, e necessita innovare e ri-orientare l'azione educativa verso un «educare all'incertezza» il cittadino del domani. La scuola è il luogo in cui si maturano convinzioni, opinioni, conoscenze, atteggiamenti e abitudini che determineranno in gran parte l'evoluzione dell'individuo maturo, il suo ruolo e il suo contributo al vivere sociale e pertanto rappresenta un microcosmo ideale per lo sviluppo delle LifeComp. Grazie alla recente *Teoria dell'Embodied Cognition*, obiettivo di una didattica *Embodied Centred* è consentire lo sviluppo di percorsi formativi che costituiscano una esperienza educativa significativa che favorisca lo sviluppo di specifiche competenze trasversali fonte di apprendimento cognitivo e metacognitivo, relazionale, comunicativo, emotivo e sociali utili ad affrontare le difficoltà e transitare verso il futuro. Il contributo evidenzia come metodologie innovative *Embodied Centred* proposte in forma esperienziale, ludica e coinvolgente, vadano a sviluppare competenze trasversali e strategie personali che mirino ad orientare le persone al *learning to be*, *learning to live together* e al *learning to live* andando a stimolare fattori di resilienza e di coping facilitando la promozione del proprio ed altrui *benessere*.

KEYWORDS
LifeComp, Life Skills, Embodied-Centred Didactics, Education
LifeComp, Life Skills, Didattica Embodied Centred, Educazione

Citation: Rosa, R., & Tafuri, F. (2023). Embodied-Centred Education and LifeComp Development at School. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 165-171. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_21

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_21

Received: September 15, 2023 • **Accepted**: April 19, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

Considering the fragility of our living environments (including the educational, social, cultural, technological, and healthcare ones), it is crucial to rethink the concept of education and the role that school should play in shaping tomorrow's adults. In an increasingly globalized society, challenged by a long pandemic time, struggling with a post-pandemic and a tricky international political order, where socio-economic changes are taking place at such a dizzying pace, a crucial role is played by school. In fact, it must train individuals who should also master a whole range of soft skills – not just technical and academic knowledge. These competences cover the knowledge, skills and attitudes necessary for personal development, social inclusion and active citizenship, as well as employability and sustainable human and digital transitions. Strengthening the system of developing life, coping and resilience skills means making the individual self-aware, promoter of his or her own mental and physical well-being and able to manage them in order to go through and face different circumstances successfully, prepared to move in the world in a functional and more effective way. At European level, social and personal skills are gaining more and more relevance in education and are becoming more and more important for school education, with the aim of fostering the training of individuals capable of managing themselves and acting efficiently in the contemporary world, in order to also reduce the opportunity gap between individuals which exacerbates poverty and increases social injustice. In 2020, the European Union, starting from the definition of key and lifelong learning competences given in the *European Council Recommendation* (2018), and after a thorough literature review and several consultations with experts and stakeholders, published the LifeComp Framework (Sala et al., 2020), describing key competences like «personal, social and learning to learn as a set of competences applicable to all spheres of life and which can be acquired through formal, informal and non-formal education (Sala et al., 2020). Specifically, the *LifeComp Framework* defines them as those competences «that can help people become more resilient and build a meaningful life in the midst of the ever-changing world» (Sala et al., 2020). In other words, they can facilitate citizens to access and thrive in the 21st century.

The school environment provides a supportive context for students to develop knowledge, skills and habits necessary to live healthy and active lives later in life. Social change and culture are constantly and rapidly changing, and as a consequence, schools must also adapt «to a radical transformation in which life skills necessarily find recognition in the teaching-learning process together with traditional school skills, as they are essential to the education of young people and the prevention of pathological situations, so as to actually help students achieve their educational success to offer appropriate and cross-curricular tools» (Boda, 2008). Educating on uncertainty is the real innovation in schools. It is necessary to bridge the divide between schools and the real world by directing and regulating the acquisition of skills and meta-skills in order to respond to the complexity of society by reorienting educational action, by means of direct experiences aimed at training tomorrow's citizen. School should no longer be understood merely as a place of knowledge transmission, but a place for experimenting and exercising «real experiences» (Dewey, 1934) as reflective and empowering – *embodied* – «work on oneself,» which also intends to offer tools for self-assessing the process in a self-effective learning environment, inasmuch as it is acted - enacted (Varela, Thompson,1991) and produces *agency* (Bandura, 2000). The theoretical framework of Embodied Cognition and recent scientific research studies on the Embodied approach, in addition to offering new insights into the educational purpose of teaching-learning processes in the school context, also covers issues that greatly condition the ordinary education actions of the teaching staff, by emphasizing and promoting new integrated skills for the improvement of school inclusion processes as well. Educational systems have the task to encourage new ways of implementing innovative forms of learning, and *Embodied-Centred* education is at the center of this new paradigm. In the field of education, more and more studies emphasize the importance of body and corporeity in teaching/learning processes. The *Embodied Training* is an innovative experiential methodology employing appropriate body-mediated strategies and specific methods aimed at strengthening and developing personal skills, competences and strategies (protection factors) useful for consolidating a positive coping mode towards a world that is changing at an incredible speed, subjecting people to new and uncertain life perspectives.

2. From Life Skills Education for School to the European Skills Agenda

With the Ottawa Charter (WHO, 1986), in relation to the need to establish and define a person's mental and physical well-being, the first international conference on health promotion introduced the concept of life skills through which people can exercise «more control over their own health and over their environments, and to make choices conducive to health» (WHO, 1986). In this view, therefore, life skills not only provide protective factors for an individual's health but are also related to a sense of personal empowerment in that they enable people to gain increased control over decisions and actions affecting their health and psychosocial well-being. The World Health Organization (1986) definition of life skills as «personal, social, interpersonal, cognitive, affective, and universal» skills that enable individuals to cope effectively with the demands and challenges of everyday life (WHO, 1999) clearly provides the perception that we are speaking of a considerable number of skills and competences, the nature and definition of which may differ across cultures and settings (WHO, 1994). However, in life, they are functional in «helping people communicate and understand their knowledge, attitudes and values» (Poole 2005). By issuing the document *Life Skills Education in Schools*, based on the concept of health as a state of psycho-physical and re-

lational well-being, the WHO (1993) launched a prevention plan to be implemented in schools and educational institutions, thus urging educational agencies to promote a comprehensive training of the person and the citizen, capable of equipping young people to cope with difficulties in life (Rosa, De Vita, 2018). Subsequently, the WHO Department of Mental Health published the document *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools* (WHO, 1994) confirming that psycho-social skills in the personal, social, interpersonal, cognitive, and affective areas of the individual are the privileged skills for promoting health education in the school setting and beyond.

In later years, the ten life skills identified by the WHO have been grouped into three categories: Emotional, Relational (social and interpersonal), and Cognitive. The Emotional Area includes Self-awareness, Emotion Management, and Stress Management. The Relational Area involves: Effective Communication, Interpersonal Relationship Skills, and Empathy. The Cognitive Area comprises: Decision Making, Problem Solving, Creative Thinking, and Critical Thinking (WHO, 2003). School represents the most appropriate context for teaching Life Skills Education, since it is the ideal place where individuals can learn to develop skills toward adaptive and positive behavior which will make them able to cope effectively with the demands and challenges of everyday life. Moreover, these skills can provide them with good training tools to competently and effectively orient themselves, so as to protect themselves and promote their skills at the individual and social levels, strengthening their ability to take responsibility (De Santi, Guerra, Morosini, 2008). Life skills are not intended as an additional «package» for teachers, but as a tool that can enhance their didactic action, as they promote students' psychosocial skills (Marmocchi, Dall'Aglio, Tannini, 2004). A report issued by the «Istituto Superiore di Sanità» (Italian National Institute of Health) (De Santi, Guerra, Morosini, 2008) shows that the analysis of the benefits of *LSE for School*, resulting from health education projects and interventions, provided significant feedback on the reduction of possible risk behaviors at individual and classroom level, as well as on students' and school staff's health, students' empowerment and self-esteem, intra/extra school and family relationships, school performance, collaboration with experts and external facilities in the area, and the development of services within the school aimed at health promotion. Scientific evidence shows that a limited number of behaviors contribute largely to some of the major causes of death affecting our society, such as cardiovascular disease, cancer, and accidents. These behaviors, often developed at a young age, include the use of tobacco, psychotropic substances, alcohol, unhealthy diets, inadequate physical activity and sexual behaviors (De Santi, Guerra, Morosini, 2008). The acquisition of *life skills* turns out to be indispensable to the development of a sense of personal and collective self-efficacy inasmuch as it contributes incisively not only to educational and extracurricular success, but also enhances the motivation to take care of oneself and others, and to make conscious choices aimed at the development of individual and social well-being (Boda, 2008).

With reference to the 2006 Recommendation of the European Parliament and of the Council, life skills cover all forms of behavior that help people participate effectively and constructively in social and working life, while being immersed in increasingly diversified societies. The European Skills Agenda reiterates that the development of skills for sustainable competitiveness, social equity and resilience (European Commission, 2020) is aimed at securing better living conditions by providing access to education, training and lifelong learning with a focus on the acquisition of functional skills for work and professional updating. In light of these prerogatives, formal and non-formal institutions are therefore the first to be engaged in helping build these skills, not by adding new content to the overcrowded study programs, but by teaching to work in new and active ways thanks to the direct intellectual, emotional and affective involvement of the learning subjects (WHO, 1994).

3. Learning Skills in a World in Transition

Many factors are driving our societies to rapid changes, such as: technological development, which plays an increasingly important role in different areas of life and is developing at an ever quicker pace, leading to skills that quickly become obsolete; automation, which is changing the labor market with routine tasks being performed more and more by machines (EPSC, 2019), generating new work patterns and reducing the need for people to update their personal skills; labor market, where we are witnessing forms of work that favor fixed-term employment (EPSC, 2019) and employers increasingly seeking workers with skills such as flexibility and inclination to lifelong learning. Demographic changes, due to the ageing of the EU population, also highlight the need for renewed efforts to nurture personal well-being and ensure more rewarding lives (Donlevy, van Driel, Horeau McGrath, 2019). Finally, not only has the pandemic completely disrupted people's lives, but has also forced all sectors into new forms of work, creative spirit and resilience; the education realm is one of them, having been confronted with the need for a new approach to didactics and new ways of thinking, doing and redesigning didactics in education. In the light of the current situation, it becomes relevant to propose conditions and strategies through which citizens may be able to develop their personal, social, and learning skills in order to unleash their dynamic potential, self-regulate their emotions, thoughts, and behaviors, build a meaningful life, and cope with complexity as thriving individuals, responsible social agents, and reflective lifelong learners (Sala et al., 2020). To cope with complex life situations, European citizens must continually develop skills allowing them to successfully manage the challenges posed by the many transitions in their work and personal spheres, and in society. People must learn to cope with uncertainty, cultivate resilience, develop personal growth, build successful interpersonal relationships, and experience a better quality of life. Designed to support the development of «Personal, Social and Learning to Learn» competences, the LifeComp framework is a flexible tool that can be adapted to different knowledge and targets and, from a holistic perspective, rep-

resents a complex ecosystem characterized by the interdependence between the elements making up the different competences, becoming more and more effective (Laszlo, Krippner, 1998). Therefore, all competences included in the framework are equally relevant, necessary and interconnected, and should be considered and developed as parts of a whole. Educational systems are tasked with encouraging new ways to implement innovative forms of learning, all of which would identify new learning needs to cope with a given situation, by activating a set of competences which will vary according to the satisfaction of different needs related to different circumstances.

4. *Lifecomp Framework*: the new European framework for the development of life skills at school

In a still fairly «slow» world, schools used to prepare young people for a «known» world, in terms of both work organization or professions and of social organization, and the knowledge and skills to be provided to students were identifiable and formalized in ministerial «programs» that would be applicable for a few decades. However, since the last decades of the Twentieth century, we have witnessed a disruptive acceleration generated by information technologies, globalization and the risks of environmental collapse that has also challenged schools to prepare students for an uncertain world. Moreover, being them unable to provide solutions to known problems, they must prepare people to face new problems for which a solution has not been detected yet. Based on these assumptions, it is essential that the primary focus in schools must necessarily shift from «knowledge» and «abilities» to specific «key competences». The 2006 Recommendation of the European Parliament and of the Council includes 8 key competences: Communication in the mother tongue; Communication in foreign languages; Mathematical competence and basic competences in science and technology; Digital competence; Learning to learn; Social and civic competences; Sense of initiative and entrepreneurship; Cultural awareness and expression (Council of the European Union, 2006). In 2018, a further Recommendation of the Council of the European Union updated the 8 key competences for lifelong learning by outlining a new framework: Literacy competence; Multilingual competence; Mathematical competence and competence in science, technology and engineering; Digital competence; Personal, social and learning to learn competence; Citizenship competence; Entrepreneurship competence; and Cultural awareness and expression competence (Council of the European Union, 2018). On behalf of the European Commission (2020) and in collaboration with the Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (DG EAC), the Joint Research Centre (JRC Seville) has investigated three competences out of the previously-mentioned eight ones by analyzing them in detail, creating real frameworks and developing respectively the *Digital Competence Framework – DigComp* (Digital Competence), the *Entrepreneurship Competence Framework – EntreComp* (Entrepreneurial Competence), and in 2020, the *European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence – LifeComp*, publishing also the respective guides: *DigComp into Action – Get inspired, make it happen. A user guide to the European Digital Competence Framework; EntreComp into Action – Get inspired, make it happen. A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework; LifeComp into Action. Teaching life skills in the classroom and beyond*. The *LifeComp Framework* (Sala et al., 2020) is a document formulated following an in-depth analysis of existing documents and several consultations with experts and stakeholders at European level. It deals with everything that has to do with «the predisposition and mindset to act or react to ideas, people or situations» and identifies three interconnected competence areas comprising three competences respectively, which, in turn, have three descriptors corresponding to the «awareness, understanding, action» model (European commission, 2020):

- Personal competence (Self-regulation, Flexibility, Well-being).
- Social competence (Empathy, Communication, Collaboration).
- Learning to learn (Growth mindset, Critical thinking, Managing learning).

These are competences «that can help people become more resilient and build a meaningful life in the midst of the ever-changing world» (Sala et al., 2020). The ability to master one's competences, to monitor and control them, to adapt them to changed situations, and to integrate them with each other so as to give rise to additional «know-how» in an autonomous way, means not only developing meta-competences but also, and more importantly, creating new ones (starting from the «old» ones); all this in a quick response to sudden issues arising unexpectedly. Thus, coping with change means teaching to live with uncertainty, tolerate different points of view, strengthen critical and self-critical competence, cooperate and take responsibility for one's choices, and most of all, to adapt oneself in line with our time and with progress. Learning is a process that lasts throughout our lives and is not always mediated by reference figures and positive experiences. In order to carry out a conscious growth process it needs to become aware of how we personally work, the way we learn, what are our strengths and our weaknesses. Learning to learn means allowing for a space dedicated to higher-level skills to be created in our minds and involves taking care of it responsibly. To critically evaluate information, deal with change or empathize with other people, recognize one's strengths, and have the ability to seek support or to organize oneself, are some of the soft skills that play an important role in all learning processes, and which the new European framework defines in terms of key competences needed in all areas of life. The *LifeComp* competence framework is complementary to the document on «Key Competences for Lifelong Learning»; it includes personal, social and learning competencies considered an important prerequisite for democratic development and participation in social life, and that are also an important basis for participation in lifelong learning. LifeComp identifies competences applicable to all spheres of life, which can be taught and ac-

quired through formal, informal and non-formal educational contexts. A key element of the European perspective is also to promote the teaching of *LifeComps* within the educational curricula, in order to create useful paths for helping people to become self-regulated, empathetic, flexible citizens and critical thinkers, as well as to have awareness of individual and collective sense of well-being and to be active agents in determining their own educational and professional paths. The *LifeComp* framework is a useful guide both for teachers – in their didactic planning activities, day-to-day classroom management and assessment – and for students – since the role of schools is not only to convey notions, but also to help develop both awareness and critical thinking, and the skills to communicate and collaborate, to deal with transitions and uncertainty, to cope with challenges, and to achieve their own well-being (European Commission, 2020). The goals of *LifeComp* refer back to a two-thousand-year-old quote from Plutarch pointing out that «The young are not vessels to be filled, they are fires to be lit», inasmuch as they are only achievable if they succeed in making students aware, active, and able to cope with personal and professional experiences in a continuous evolution. Being skills necessary for working and living in the twenty-first century, the essential goal of *LifeComp* is for all people to have the skills necessary for personal development, social inclusion, active citizenship and employment. Across Europe, the *LifeComp* competence framework considers only those skills that can be acquired in a purposeful way, with the aim of encouraging course managers and policy-makers in education to question which ones are important for the development of our society today and in the future.

5. The cognitive dimension of Embodied-Centred Education in the development of (personal, social, learning) LifeComps

Educational systems are responsible for encouraging new ways to implement innovative forms of learning by fostering the acquisition of soft skills through engaging playful and game-sports activities, as well as through simulation environments and transformative practices, thanks to which flexible and productive forms of learning ensuring individual and social well-being are developed.

Movement plays a central role in one's relationship with oneself and others. The process of becoming aware of one's own body fosters self-awareness, the perception of one's own individuality and identity as the undisputed protagonist of one's own actions, and as the promoter of choices and changes in one's own life. Thanks to their action, expression, communication and body performance potential, motor skills and corporeity have manifold repercussions in the cognitive sphere as they develop the ability to adapt to changing situations. Some research studies have shown that the ability to «create» divergent thinking (Guilford, 1959) seems to be linked to dimensions that are no longer only corporeal but also cognitive, and that «motor activity positively influences the development of divergent thinking and self-esteem» (Valentini, Troiano, Balzano, 2011) and the ability to produce motor solutions in response to motor problems (Torrance, 1981) requiring *problem solving* and *decision making skills* (Richard, Lebeau, Becker, Inglis, Terenbaum, 2018).

From this perspective, it becomes crucial to implement Embodied-Centred education that emphasizes the role of corporeity to promote soft skills also in terms of autonomy, self-efficacy, self-actualization, expression of one's potential and enhancement of one's talents, while leaving room for free initiative and for divergent, expressive and creative thinking through the first cognitive channel of human beings, which is the body. Corporeality facilitates the construction of knowledge as the active participation of the body allows the student to live and nourish deep emotions, intended as a reinforcing input, product of the total involvement of the person as a whole (Gomez Paloma, 2013). The theoretical paradigm of *Embodied Cognition* considers multi and interdisciplinary reflections on the role of the body as a cognitive, affective, relational device and as a facilitator of learning processes in the dialogue between the neuroscientific, pedagogical and educational fields (Sibilio, 2020) bringing *embodiment* to the center of attention. In the sphere of teaching/learning processes and according to the Embodied Cognition approach, neuroscientific and cognitive psychology research in recent years has shown the extreme significance and value of the body. Corporeality plays an important supporting function in cognitive processes, favoring the construction of knowledge, understanding and representation of contents, involving the subject holistically within the training process (Minghelli, D'Auria, Gomez Paloma, 2022). The ability to understand, also by means of the body, refers to another main ability, namely that of understanding the point of view of others. As Alain Berthoz (2004) described it, empathy is like an «out-of-body experience» through which the subject, by moving away from his or her own body to place himself or herself within the experience of others, is able to attribute a shared meaning to it and, as part of this meaningful relationship, to also share emotions and sensations serving as a reinforcement of experiences. Knowledge and learning gain a strong perceptual-motor connotation that uses all sensory channels, thus actively involving the body, its past (memory), present (perception) and future (affordance and prediction) in relation to the environment and for others (Minghelli et al., 2022). Therefore, it is necessary to conceive the teaching-learning process as an experience of knowledge co-construction, which recognizes the cognitive peculiarities of each experiential background. The embodied dimension of learning in the educational design can increase opportunities for global development through inter-disciplinary didactics, in which corporeality, already established as an indispensable entity for the activation of a learning process, has a real and significant weight in the acquisition of skills (Whitehead, 2010; Nicolosi et al., 2016). The *Embodied-Centred* didactics, thanks to the joint and indissoluble work between mind, body and emotions, confirms the value of the body as a powerful tool for mediating learning, turning out to be very effective both as a methodology for facilitating learning and as an inclusive strategy for special educational needs (Sibilio, 2012; Gomez Paloma, Ianes, 2014). The

new teaching practices, designed according to the Embodied Cognition approach, suggest a constantly evolving scientific scenario in which, at the same time, we can also feel the great effort of the school world in preparing for and responding to these new emergencies, reducing and repressing the value of the body and movement in ordinary didactics (D'Anna, 2020). By means of practical experiences and body-mediated simulations, the main objective is to generate awareness and embodied skills «so that the elements of cognition are linked to the experiential and pragmatic ones in order to guide future decisions, leaving a sensitive, tangible and emotionally significant trace in the bodily memory of each learner» (Minghelli & Damiani, 2021).

6. Conclusions

According to the WHO (1994), life skills are the set of psychosocial skills related to a person's ability to deal effectively with knowing how to interact with others and with the demands and challenges of everyday life, implementing adaptive and positive behaviors which will also allow them to preserve their well-being. Personal, social and learning competences are gaining more and more importance in school education, at European level, with regard to the training of individuals capable of managing themselves and operating efficiently in the contemporary world. In the international and European educational scenario, the notion of social and personal competences has changed and developed in terms of essential characteristics, knowledge, skills and attitudes related to the key competences for lifelong learning, enshrined in the 2006 and 2018 European Parliament Recommendations. This contribution has intended to highlight the dimension of learning in its broader cognitive, metacognitive, social and global meaning of co-growth and co-evolution, and to restore proper attention to *Embodied-Centred education* as a body-mediated educational strategy involved in the development of human qualities. Although this contribution has emphasized the value of an *Embodied-Centred education* and its huge and transversal potential, on the other hand, we are often faced with a series of critical issues that characterize both the Italian society and school reality, and which basically «limit» the full valorization of the role of body and corporeity as indispensable channels in the knowledge, skills and meta-competence learning processes. In light of the evident and various problematic issues of contemporary society, a real need for an educational reorganization is felt even in the school world, in order to turn innovative project proposals into educational actions marked by concrete operations aimed at the lifelong learning of key competences, which, by means of formal, informal and non-formal education, can be applied to all spheres of life (both at personal, social and professional level). Moreover, these skills can help people live their present better and create better living conditions for their future and next generations.

References

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.

Berthoz, A. (2004). Physiologie du changement de point de vue. In A. Berthoz & G. Jorland (Eds.), *L'Empathie* (pp. 251 – 275). Paris: Odile Jacob.

Boda, G. (2008). *Life skills: la comunicazione efficace*. Rome: Carocci Faber.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Putnam.

Donlevy, V., van Driel, B., & Horeau McGrath, C. (2019). Education as self-fulfilment and self-satisfaction (JRC117548). *JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology*, *2019*(6). Seville: European Commission. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://joint-research-centre.ec.europa.eu/publications/education-self-fulfilment-and-self-satisfaction_en

Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (ST/9009/2018/INIT). *Official Journal of the European Union*, *C189*, 1 – 13. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG

D'Anna, C. (2020). *Life skills education for inclusion. Le potenzialità dell'educazione fisica e dello sport a scuola*. Lecce: Pensa MultiMedia.

De Santi, A., Guerra, R., & Morosini, P. (Eds.). (2008). La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni. *Rapporti ISTISAN*, *8*(1). Roma: Istituto Superiore di Sanità. https://tinyurl.com/mry9k8xc

EPSC, European Political Strategy Centre. (2019). *10 trends shaping the future of work*. European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/10-trends_future-of-work.pdf

European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Brussels: European Commission. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=9723

European Parliament, & Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 Dec 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, *L394*, 10 – 18. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj

Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Rome: Nuova Cultura. http://dx.doi.org/10.4458/1815

Gomez Paloma, F., & Ianes, D. (Eds.). (2014). *Dall'educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES*. Trento: Erickson.

Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.

Laszlo, A., & Krippner, S. (1998). Systems Theories: Their origins, foundations, and development. In *Systems Theories and A Priori Aspects of Perception* (pp. 9 – 10). Amsterdam: Elsevier. https://doi.org/10.1016/S0166-4115%2898%2980017-4

Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Tannini, M. (2004). *Educare le life skills*. Trento: Erickson.

Minghelli, V., D'Auria, V., & Gomez Paloma, F. (2022). Integrated teacher training tools for the promotion of embodied inclusive skills. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, *6*(1). RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://u-pad.unimc.it/retrieve/a6343315-e986-4ddc-ba29-985c69a64b21/MinghelliD%27AuriaGomezPalomaFULLREN2022%20OK.pdf

Minghelli, V., & Damiani, P. (2021). Modello di Formazione Integrata Embodied Embodied-based, per il potenziamento delle competenze inclusive dei docenti. *Mizar*, *15*, 230 – 235.

Nicolosi, S., Sgrò, F., & Lipoma, M. (2016). La didattica inter-

disciplinare in educazione fisica: una rassegna della letteratura. *Formazione & insegnamento*, *14*(1), 35 – 45. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/1875/1784/6992

Poole, A. (2005). *Youth Participation in Drug Prevention Programmes*. Strasbourg: Pompidou Group, Council of Europe. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://rm.coe.int/1680746036

Richard, V., Lebeau, J. C., Becker, F., Inglis, E. R., & Tenenbaum, G. (2018). Do more creative people adapt better? An investigation into the association between creativity and adaption. *Psychology of Sport and Exercise, 38*, 80 – 89. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.06.001

Rosa, R., & De Vita, T. (2018). The educational value of Corporeality and Motor Activities in learning of Life skills education in School. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, *2*, 56 – 72. https://doi.org/10.32043/gsd.v0i1.10

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (EUR 30246 EN). Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://dx.doi.org/10.2760/302967

Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana.

Sibilio, M. (2012). La dimensione semplessa delle corporeità didattiche per fronteggiare i Bisogni Educativi Speciali. In M. Corsi (Ed.), *La dimensione pedagogica ed il valore inclusivo del corpo e del movimento* (pp. 9 – 10). Lecce: Pensa MultiMedia.

Torrance, E. P. (1981). Thinking creatively in action and movement. Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service.

Valentini, M., Troiano, G., & Balzano, S. (2011). Movimento, pensiero divergente e autostima nella scuola dell'infanzia. *Scuola dell'infanzia*, *6*(99), 4 – 12.

Varela, F., & Thompson, F. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.

Whitehead, M. E. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Life course*. London: Routledge.

WHO, World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion and the World Health Organization – First International Conference for the Promotion of Health*. Geneva: WHO. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-well-being/first-global-conference

WHO, World Health Organization. (1993). *Life Skills Education in Schools: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes* (WHO/MNH/MHP/93.7A). Geneva: WHO, Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.

WHO, World Health Organization. (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Geneva: WHO, Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552

WHO, World Health Organization. (1999). *Partners in Life Skills Education: Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting* (WHO/MNH/MHP/99.2). Geneva: WHO.

WHO, World Health Organization. (2003). Skills for Health. *Information series on school health*, *9*. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf

Education for cooperation and active citizenship through an experience of school-work alternation: An example from the province of Trento

Educare alla cooperazione e alla cittadinanza attiva attraverso un'esperienza di alternanza scuola-lavoro: Un esempio in provincia di Trento

Alessandra Piccoli
Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano – alessandra.piccoli@unibz.it
https://orcid.org/0000-0002-4138-566X

Riccarda Michelotti
Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano – Riccarda.Michelotti@education. unibz.it

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

What is the social value of alternating between school and work? Can a school-work alternation project promote the values of the cooperative movement? This article aims to partially address these questions by examining a project conducted in the province of Trento. The training program involved introducing participants to cooperation and video production. Subsequently, the project encouraged the creation of video interviews with elderly co-operators, followed by the editing of approximately ten videos by young participants. At the conclusion of the project, three teachers and twelve students were interviewed to explore their perception of the alternation experience, the shift in perspective regarding the cooperative movement, the values they identified through the experience, and its impact on their active engagement in society. The findings indicate that school-work alternation is not only an effective means of imparting specific and cross-disciplinary skills but also of promoting increased civic activism.

Qual è il valore sociale dell'alternanza scuola lavoro? Può un progetto di alternanza scuola lavoro promuovere i valori del movimento cooperativo? Questo articolo propone una parziale risposta a queste domande partendo da un progetto di alternanza sviluppato in provincia di Trento. La proposta formativa ha offerto da una parte una introduzione sulla cooperazione e dall 'altra sulla realizzazione di brevi videofilmati; successivamente è stata proposta la realizzazione di video-interviste ad anziani cooperatori del territorio; infine, i giovani hanno effettuato il montaggio di una decina di video. Al termine del progetto, durato un anno scolastico, sono stati intervistati tre insegnanti e dodici ragazzi e ragazze delle due classi di terza liceo scientifico coinvolte andando ad indagare la loro percezione dell'esperienza di alternanza, il cambiamento di prospettiva rispetto al movimento cooperativo, i valori che hanno identificato attraverso l'esperienza e come questa abbia influito sul loro essere attivi nella società. Dai risultati emerge come l'alternanza scuola lavoro possa essere una modalità per trasmettere valori condivisi.

KEYWORDS
Cooperation, active citizenship, school-work alternation, solidarity
Cooperazione, cittadinanza attiva, alternanza scuola-lavoro, solidarietà

Authorship: Conceptualization (A. Piccoli; R. Michelotti); Formal analysis (A. Piccoli; R. Michelotti); Investigation (A. Piccoli); Methodology (A. Piccoli); Validation (A. Piccoli); Writing – original draft (A. Piccoli; R. Michelotti); Writing – review & editing (A. Piccoli; R. Michelotti). Theoretical aspects were developed by both A. Piccoli (Section 2.3) and R. Michelotti (Sections 2.1 and 2.2).

Citation: Piccoli, A., & Michelotti, R. (2023). Education for cooperation and active citizenship through an experience of school-work alternation: An example from the province of Trento . *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 172-181. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_22

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_22

Received: November 24, 2022 • **Accepted**: April 19, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Il presente articolo nasce da un progetto di alternanza scuola lavoro intitolato "Memoria cooperativa" e realizzato nel corso del 2018 presso una scuola superiore della provincia di Trento grazie alla collaborazione con una fondazione culturale. L'iniziativa era volta a promuovere lo sviluppo di competenze nell'ambito della comunicazione e della narrazione digitale nei ragazzi coinvolti, così come favorire il dialogo intergenerazionale, la conoscenza del movimento cooperativo, la condivisione dei valori fondanti la cooperazione e la costruzione della competenza della cittadinanza attiva. A conclusione del percorso è stata promossa una ricerca qualitativa volta ad indagare cosa i ragazzi avessero appreso attraverso il progetto, in particolare per quanto riguarda la cooperazione. Si è anche cercato di capire se un progetto di alternanza come quello descritto fosse in grado di veicolare un senso di cittadinanza attiva nei ragazzi. Le domande di ricerca che sono state formulate a partire da quanto detto sono dunque: può un progetto di alternanza scuola lavoro promuovere i valori del movimento cooperativo? E una maggiore partecipazione civica?

Pur essendo le cooperative molto diffuse in Italia e in particolar modo in Trentino, ancora poche sono le ricerche che indagano l'educazione ai valori cooperativi nella scuola e quasi assenti i riferimenti bibliografici alla valutazione della capacità di progetti di educazione cooperativa di veicolare i valori propri del movimento. Il progetto proposto costituisce una innovazione nel tentativo di combinare lo sviluppo di competenze digitali nell'alternanza scuola lavoro, con il trasferimento di conoscenze e valori cooperativi e civici, attraverso il dialogo intergenerazionale e la riscoperta dei saperi dei più anziani. La finalità del progetto, va precisato, è stata quella di trasferire ai giovani una diretta e viva conoscenza del movimento cooperativo e dei suoi valori, escludendo invece una finalità di servizio alla comunità in senso più stretto. Alla progettazione dell'iniziativa ha preso parte una delle autrici, che ha poi condotto la raccolta dei dati per valutarne le effettive ricadute. Al coinvolgimento valoriale innegabile è stato tuttavia contrapposto il rigore nella valutazione, sostenuto dalla presenza di una seconda autrice più neutra, con l'intenzione di «perseguire un equilibrio fra engagement e avalutatività nel lavoro di ricerca» (Bertuzzi, 2018, p. 58).

2. Quadro teorico

2.1 L'Alternanza scuola lavoro: quadro di riferimento

L'istituto dell'alternanza scuola lavoro (ASL) viene introdotto nel sistema scolastico italiano attraverso il decreto legislativo n. 77 del 2005 con l'obiettivo di «assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro» (Art 1, D.Lgs 77/2005). La Legge n. 107/2015 lo ha riformato e ne ha previsto l'obbligatorietà per tutti gli studenti del secondo biennio e dell'ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado. La Legge 107 ha stabilito infatti che negli istituti tecnici e professionali e nei licei siano previsti percorsi di alternanza scuola lavoro al fine di «incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti» (Art 1, comma 33, Legge 107/2015). La Legge di Bilancio 2019 ne ha poi disposto la ridenominazione in «percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento» (PCTO). In Trentino tale istituto assume caratteristiche distintive rispetto al quadro nazionale, sia per quanto riguarda il monte ore che per le modalità di attuazione .

L'alternanza scuola lavoro, entrata inizialmente nel sistema scolastico italiano per contribuire alla risoluzione del problema dell'abbandono scolastico e del fenomeno dei NEET (Salatin, 2018), diviene poi strumento capace di portare innovazione e cambiamento nella scuola (Gentili, 2018; Salatin, 2018). Quanto previsto dalla Legge 107, attraverso una decisa nuova rivalutazione del valore educativo del lavoro, ha imposto infatti un «ripensamento della struttura organizzativa, dell'impianto didattico e del modello pedagogico della scuola» (Gentili, 2018, p. 393), un passaggio culturale nella «direzione di una integrazione tra istruzione formale e non formale» (Salatin, 2018, p. 400). Attraverso la programmazione di percorsi di alternanza le scuole sono state infatti incoraggiate a dialogare con il territorio, ad avvicinarsi alle imprese, al volontariato e all'associazionismo per coinvolgere gli studenti in esperienze di apprendimento basate sul lavoro (Malavasi, 2017). Si è determinata una trasformazione sia dal punto di vista didattico-organizzativo che nelle rappresentazioni del ruolo della scuola e del suo rapporto con il mondo del lavoro e il mercato (Pinna & Pitzalis, 2020).

Ciò ha comportato una riorganizzazione di spazi e tempi dell'apprendimento, un ripensamento del curricolo scolastico in una prospettiva di lungo periodo e di lifelong learning o apprendimento per tutta la vita (Dozza & Ulivieri, 2016), l'introduzione di nuovi compiti e nuove figure professionali nelle scuole ma anche e soprattutto un nuovo modo di concepire l'apprendimento e l'insegnamento (Gentili, 2016).

Proprio perché l'introduzione dell'istituto dell'ASL ha rappresentato per il sistema scolastico italiano un momento di cambiamento e rottura con il passato, dall'analisi della letteratura emergono numerose riflessioni sulla tematica. Si ritrovano, oltre a ricerche che cercano di fare un primo bilancio delle esperienze portate avanti dalle scuole (Gentili, 2018; Teselli, 2018), contributi che cercano di identificare le condizioni pedagogico didattiche alla base delle esperienze di alternanza (Gentili, 2016; Bertagna, 2016; Wallnöfer & Zadra 2019), contributi volti a comprendere il ruolo dei diversi attori coinvolti: scuole, famiglie, imprese, docenti (Nicoli & Salatin, 2018; Tino, 2018, Tino & Fedeli 2015; Vischi, 2018) e contributi che mettono in luce le rappresentazioni dei docenti e le differenti modalità di implementazione del dispositivo (Pinna & Pitzalis, 2000).

Relativamente alla dimensione pedagogico didattica connessa all'istituto della ASL la letteratura sopra considerata evidenzia come possa esserne data una lettura in chiave trasformativa e di apprendimento esperienziale e situato (Lave & Wenger, 1991) in cui il contesto e l'esperienza diventano i fattori dell'apprendere facendo (Dewey, 1916/2004). I percorsi di alternanza scuola lavoro consentono infatti agli studenti di vivere esperienze formative situate attraverso le

quali possono costruire un «curricolo per la vita» (Salatin, 2018, p. 400). Conseguentemente ne deriva un ripensamento anche dei modelli didattici per favorire esperienze di apprendimento attivo, di cooperative learning e attività laboratoriali accompagnate da una fase riflessiva e metacognitiva necessaria per costruire un apprendimento significativo (Dewey, 1916/2004).

Per quanto riguarda il ruolo dell'insegnante una specifica riflessione è riservata all'introduzione della nuova figura professionale del docente tutor interno, figura che ha assunto un ruolo fondamentale nel successo delle esperienze di alternanza. Il tutor interno accompagna e guida gli studenti nei percorsi di alternanza, gestisce i rapporti con il contesto esterno e in particolare con il tutor esterno, monitora l'evoluzione dei percorsi, informa e assiste il dirigente scolastico e gli altri docenti. La figura del tutor diventa quindi fondamentale non solo come supporto agli studenti ma anche in una prospettiva di rete e relazioni che si vengono a creare con il territorio, con i colleghi e con la dirigenza; in questo senso appare importante riconoscere e valorizzare anche il ruolo progettuale e organizzativo di questa nuova figura (Tino, 2018).

2.2 Alternanza scuola lavoro e competenza di cittadinanza

Una riflessione particolarmente interessante è quella che vede le esperienze di alternanza scuola lavoro, o meglio dal 2019, i PCTO, come momenti di sviluppo di competenze trasversali, *soft skills*, ed in particolare di competenze di cittadinanza, considerando come sia «prerogativa del sistema di istruzione […] far maturare le competenze che, oltre ad essere utilizzabili al suo interno, siano utili nella vita quotidiana sociale e lavorativa» (De Pietro, 2019, p. 167).

Le competenze si attivano, sviluppano e trasformano all'interno di contesti esperienziali professionali e educativi (Viteritti, 2018); «possono essere formate solo nella pratica, che può anche essere pedagogica e formativa» (Giancola & Viteritti, 2019, p. 17). In questo senso le esperienze di ASL possono potenzialmente rappresentare un contesto privilegiato di sviluppo delle competenze, se inserite e integrate realmente in una progettazione didattica per competenze (Benadusi & Viteritti, 2018).

Alcune ricerche hanno però mostrato significative differenze relativamente alla forma di scuola (liceo o istituto professionale) e criticità legate alla localizzazione geografica. In particolare, emerge che nei licei l'ASL viene percepita come esperienza per sviluppare le *soft skills* e le competenze di cittadinanza, mentre negli istituti professionali i percorsi sono mirati essenzialmente allo sviluppo di competenze prettamente tecnico-professionali (Pinna & Pitzalis, 2020). Si è inoltre evidenziato come il successo dei percorsi di alternanza, sia in termini di orientamento che formativi, sia fortemente condizionato anche dai vincoli legati alle caratteristiche del territorio (Pinna & Pitzalis, 2021).

La Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio dell'Unione Europa ha inserito la competenza di cittadinanza tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente definendola come: «capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità» (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 10). La Raccomandazione indica anche che: «Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società» (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 11). Il quadro di riferimento europeo quindi, identificando la cittadinanza come capacità di agire, di partecipare, di impegnarsi, ne riconosce la natura attiva e la trasversalità.

I percorsi di alternanza scuola lavoro, ora PCTO, se concepiti in una logica per competenze, possono diventare strumento per rendere la cittadinanza veramente trasversale. Trasversalità intesa non soltanto per il fatto di essere riconducibile a più discipline e assi culturali ma anche «per la sua capacità di fornire un insieme di competenze che vanno oltre il campo della conoscenza» (Santerini, 2021, p. 238). Le esperienze di alternanza, attraverso una alleanza formativa fra scuola, territorio e l'extra-scuola, possono consentire agli studenti di esperire, di agire e di partecipare; consentono l'agire reale della cittadinanza.

La medesima Raccomandazione identifica anche la competenza imprenditoriale come fondamentale per i giovani. In questo contesto con imprenditoriale si intende la capacità di «agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri» (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 11) che richiede un atteggiamento «caratterizzato da spirito d'iniziativa e autoconsapevolezza, proattività, lungimiranza, coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi» (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 11). Queste abilità e capacità sono caratterizzanti per l'economia sociale e solidale, in Italia identificabile con il Terzo Settore nel quale si include la cooperazione, che pone lo sviluppo e il benessere umano al primo posto rispetto alla produzione di profitto (Utting et al., 2014). Pensando al valore pedagogico delle iniziative imprenditoriali, il terzo settore si mostra in particolar modo come «uno di quegli 'spazi eutopici' auspicabili per il futuro dell'educazione (Landri, 2013), uno di quei luoghi che aspirano a fondare il proprio valore non sull'ideale di una perfezione astratta, ma sulla bontà della pratica agita» (Peruzzi, 2018, p. 353).

In questo contesto diventa di particolare rilievo riflettere su quelle pratiche didattiche portate avanti nei progetti di alternanza scuola lavoro che operano una reale alleanza/inter-azione con il territorio (Scuotto, 2018), coniugando cittadinanza attiva, sostenibilità e possibilità per gli studenti di dialogare in particolare con realtà economiche impegnate per la sostenibilità sociale ed ecologica sul territorio. Esperienze che permettano agli studenti di praticare, comprendere e riflettere su strutture e concetti economici e sociali che consentano loro di sviluppare capacità di agire da cittadini responsabili nei diversi contesti di vita e di lavoro. Infatti «In un'epoca come l'attuale, in cui l'economia è diventata ormai la nuova grammatica della società e la chiave di lettura della realtà, non è di certo prudente che un progetto educativo rinunci a occuparsi di questa dimensione» (Zamagni, 2020, p. 41).

In questo senso si possono citare come rilevanti le esperienze di educazione cooperativa, intesa come

educazione ai valori, ai principi, alla conoscenza e alla pratica cooperativa attivate in numerosi istituti scolastici del trentino. Si tratta di esperienze didattiche che, in Provincia di Trento, vengono portate avanti dalla Federazione Trentina della Cooperazione con la collaborazione di numerose realtà cooperative locali.

Nella prospettiva dell'apprendimento permanente e dello sviluppo della competenza chiave di cittadinanza, le esperienze di ASL, e in particolare le esperienze di educazione cooperativa, possono diventare stimolo per promuovere, non solo una alleanza con il territorio, ma anche momenti di dialogo e scambio intergenerazionale. L'interazione fra generazioni diverse innesca processi di apprendimento (Luraschi & Formenti, 2017), di conoscenza di sé e dell'altro e allo stesso tempo rinnova la cittadinanza attiva, rendendola «autenticamente partecipata» (Deluigi, 2015, p. 12).

2.3 I valori cooperativi

L'educazione ai valori cooperativi rientra tanto nei processi di socializzazione primaria e secondaria e riproduzione sociale quanto nell'istituzionalizzazione dei principi cooperativi nella forma organizzativa della cooperativa (Sciolla, 2002). Essa potrebbe trovare un inserimento nel processo di riforma della scuola, in particolare a seguito del D.Lgs n. 60/2017. Tuttavia, tanto le esperienze concrete quanto le ricerche accademiche sul tema non sembrano numerose ed estese (Berranger et al., 2020; Michelotti, 2021).

L'alleanza internazionale delle cooperative identifica sette principi fondativi del movimento:

1. Adesione libera e volontaria
2. Controllo democratico da parte dei soci
3. Partecipazione economica dei soci
4. Autonomia e indipendenza
5. Educazione, formazione e informazione
6. Cooperazione tra cooperative
7. Interesse verso la comunità.

Gli aspetti legati alla democrazia sono centrali nei valori cooperativi, così come l'attenzione all'educazione intesa come sviluppo umano integrale (Atxabal Rada, 2015). Il valore della reciprocità cooperativa è inoltre valorizzabile come propedeutico nella costruzione di fiducia all'interno delle comunità e nella gestione dei beni comuni (Felletti, 2018). L'importanza del contesto socio-educativo e del suo set valoriale per promuovere una diffusione dell'innovazione sociale anche all'interno dell'ambito strettamente economico ed imprenditoriale viene messa in luce in diversi contributi (Barbera e Parisi, 2019; Campbell & Zegwaard, 2011; Halstead & Taylor, 2005). I valori cooperativi risultano portatori di sostenibilità sociale e ambientale (Brugnoli, 2020), sebbene non si possa dimenticare che quei valori sono «guidelines for action» (Battilani & Schröter, 2012, p. 108) e non sempre applicati fedelmente. In linea più generale, tuttavia, vi sono esempi di come una scelta eticamente orientata nelle attività economiche risulta trasformativa nel contesto sociale (Soubirou, 2018).

L'educazione cooperativa, in questo senso, intesa come «l'educazione ai valori, ai principi, alla conoscenza ed alla pratica cooperativa» secondo la definizione che ne dà Confcooperative , intende offrire lo sviluppo di un atteggiamento socialmente attivo attraverso l'apprendimento dei valori cooperativi, legati in particolar modo alla democrazia e alla partecipazione. In questo vi è una necessità di innovazione nell'insegnamento per rispondere ad esigenze specifiche nella trasmissione valoriale (Panciroli et al., 2018). Il presente contributo mira ad indagare l'ASL come strumento per la trasmissione dei valori cooperativi e a sondarne la capacità di sviluppare un senso di cittadinanza attiva, tenendo presente come la capacità delle esperienze di ASL di trasmettere competenze trasversali e soft skills sia stata già indagata e validata (Tino & Grion, 2019).

3. Aspetti metodologici

La ricerca è stata condotta secondo la metodologia della ricerca qualitativa, seguendo l'ipotesi che attraverso una esperienza di alternanza scuola lavoro si possano trasferire ai ragazzi coinvolti valori propri del modello cooperativo, senza tuttavia avere la presunzione di poter, con uno studio così piccolo e limitato, giungere a formulare o sostenere teorie sociali (Marradi, 2020). Le finalità dell'indagine sono state concordate con la fondazione che ha promosso il progetto, affinché il risultato delle interviste fosse di qualche utilità per le istituzioni impegnate nella promozione della cultura cooperativa e della cittadinanza attiva, configurando la ricerca come ricerca partecipativa (Von Unger, 2014). La costruzione del disegno della ricerca, quindi, ha visto la definizione dei metodi da applicare, scegliendo di sviluppare interviste semi-strutturate con gli studenti e con i docenti tutor, oltre all'analisi delle relazioni di fine alternanza di alcuni studenti, per garantire una sufficiente triangolazione delle informazioni raccolte (Kirby et.al., 2006), pur nella consapevolezza dell'esiguità del numero di soggetti coinvolti. Proprio per tale ragione, non avendo a disposizione un numero elevato di partecipanti, poiché il progetto ha coinvolto solo due classi ed è stata lasciata libertà agli studenti di partecipare o meno alla ricerca, ci si è orientati su una ricerca qualitativa e non quantitativa (Merriam, 2009). La scelta delle interviste narrative semi-strutturate è stata volta a raccogliere un resoconto puntuale e personale di quanto sperimentato dai ragazzi e dai docenti chiedendo loro uno sforzo interpretativo anziché riflessivo di auto-osservazione come avrebbero richiesto interviste di tipo biografico (Misoch, 2014).

Le interviste sono state condotte presso la scuola coinvolta. Le domande poste ai docenti e ai ragazzi sono sovrapponibili, per rendere comparabili le risposte, con un maggiore approfondimento sui ragazzi rispetto ai valori cooperativi e alla cittadinanza attiva.

Ai tre professori intervistati sono state poste tre domande:

1. Cosa ritiene che abbiano appreso i/le ragazzi/e attraverso questa esperienza?
2. Come pensa sia cambiata la percezione del movimento cooperativo nei/nelle ragazzi/e?
3. Come valuta in generale l'esperienza di alternanza scuola-lavoro?

Ai sette ragazzi e alle cinque ragazze intervistate sono state invece poste cinque domande:

1. Che cosa pensi di aver imparato attraverso questo progetto di alternanza?
2. Quali sono i valori veicolati dal progetto?
3. È cambiata la tua percezione del Movimento Cooperativo attraverso questo progetto?
4. Come valuti il valore dell'alternanza scuola-lavoro?
5. Pensi che l'alternanza sia uno strumento per renderti più attivo/a nella società?

A partire da quanto così raccolto è stata sviluppata l'analisi dei dati codificando le risposte, in primo luogo, secondo i temi presenti nelle domande: apprendimenti generali, valori veicolati, percezione rispetto al movimento cooperativo, percezione rispetto all'alternanza scuola lavoro e legame tra il progetto di alternanza e i valori cooperativi. Sempre seguendo un approccio qualitativo, sono state raggruppate le risposte secondo sottocategorie semantiche e logiche. Dalla valutazione dei risultati dell'analisi sono state quindi tratte le conclusioni, seguendo una interpretazione di tipo etnografico e secondo una visione idiografica, considerando quindi quanto emerso dalle interviste come una descrizione del fenomeno sociale emersa dal resoconto dell'ambiente, delle relazioni e dei processi occorsi (King et al., 2018).

Con riferimento in particolare all'analisi dei risultati per andare a comprendere se e come i valori cooperativi siano stati accolti dai ragazzi, facendo riferimento ai molti modelli interpretativi che la sociologia dei processi culturali offre, le più appropriate al caso contingente paiono quelle legate a imitazione e contagio (Sciolla, 2002). Ancora meglio, si propone di utilizzare l'ipotesi della *associative diffusion* (Goldberg & Stein, 2018) secondo cui la formazione di significati parte da associazioni cognitive tra concetti, che influenzano poi le azioni, tenuto conto del fatto che i comportamenti tendono a riproporsi rinforzandosi a vicenda.

4. Risultati

4.1 Insegnanti

Partendo con l'analisi delle interviste agli insegnanti, che hanno svolto il ruolo di tutor durante il percorso di alternanza, quanto emerge dalla prima domanda, cosa hanno imparato i ragazzi attraverso questo progetto? risulta innanzi tutto che molti di loro non avessero una sufficiente conoscenza di cosa sia la cooperazione:

> *Quello che mi ha colpito, mi ha lasciato un po' stupito, è il fatto che molti di loro non sapessero che cosa fosse la cooperazione. Quindi si sono fatti una formazione importante anche perché fa parte delle nostre radici; quindi, si sono resi conto di cosa significhi la cooperazione (I1).*

Inoltre, hanno potuto scoprire l'importanza della cooperazione in passato, mettendone in luce in particolare gli aspetti valoriali:

> *Hanno riscoperto le radici storiche della Cooperazione che sono molto vive in questo territorio nel vissuto delle comunità, delle comunità locali, legate proprio al fatto che ogni paese, ogni frazione, ha una sua esperienza di tipo cooperativistico e quindi il fatto di parlarne con delle persone anziane di tutte queste cose è stato per loro importante (I3).*

Inoltre, hanno potuto effettivamente cambiare la propria percezione generale sulla cooperazione e dei suoi valori:

> *È cambiata la percezione che i ragazzi hanno del mondo Cooperativo da una parte con maggiore consapevolezza sicuramente (I3).*

Rispetto alle competenze generali acquisite dai ragazzi l'unica nota che emerge è la capacità di lavorare in gruppo, che di fatto è legata al cooperare:

> *La capacità di lavorare in gruppo visto che per la realizzazione delle interviste è stato necessario per loro organizzarsi e fare quello che serve perché il gruppo sia efficace, cioè porsi davanti a sé un obiettivo da raggiungere e delle modalità operative concrete e loro si sono attivati per fare tutto questo assieme in piccoli gruppi che sono nati insieme, che sono nati spontaneamente per fare questo insieme (I3).*

Infine, risulta apprezzata la scelta di far dialogare con gli anziani:

> *È un'esperienza molto valida perché hanno intervistato i nonni e quindi hanno ricostruito un po' in diretta con loro quali sono stati gli sviluppi della Cooperazione qui nella nostra Valle (I2).*

Rispetto alla domanda "quali sono stati i valori che più di altri sono stati veicolati attraverso questo progetto?", chiara risulta la dimensione della collaborazione.

Infine, guardando alla domanda "cosa può portare l'alternanza a livello di cittadinanza attiva?" le risposte vanno nella direzione di riconoscere come un progetto di alternanza strutturato come "Memoria cooperativa" possa effettivamente farsi veicolo non solo di maggiori competenze da spendere nel mondo del lavoro, ma anche di consapevolezza civile e proattività civica:

> *Un progetto come questo è stato molto utile anche perché adesso si parla di cittadinanza, di scelta, di educazione civica e quindi è molto legato a queste tematiche anche perché è un aspetto che è stato trascurato molto nel discorso, negli ultimi anni. È stato quindi molto utile (I1).*

4.2 Studenti

Guardando ora alle interviste con i dodici studenti, alla domanda "che cosa pensi di aver imparato attraverso questo progetto di alternanza?" forte è l'enfasi che molti ragazzi danno sull'aver acquisito competenze legate alla comunicazione digitale, girare e montare video con qualità buona:

> *La realizzazione del video, perché mi è piaciuto il lavoro di gruppo. Il video, comunque tutto, anche dal punto di vista del montaggio che è una cosa che non sapevo fare. Però mi sono messo lì col programma, ho imparato e ho montato il video. Anche nel lavoro in gruppo mi sono trovato bene (I11).*

Risulta anche confermata la percezione del professore che aveva segnalato come molti studenti non sapessero nemmeno cosa fosse la cooperazione o come funzionassero le cooperative. Infatti, gli studenti riferiscono che:

> *Da questa esperienza siamo riusciti un po' a capire cos'era la cooperazione in Trentino, chi era Don Lorenzo Guetti (I12).*

Infine, risulta apprezzata anche dai ragazzi la possibilità di raccogliere l'esperienza dei più anziani:

> *È importante domandarle agli anziani, a quelli che l'hanno vissuta sulla propria pelle. Quello che avevo letto sui libri non era stato toccante e significativo come sentirtelo dire da una persona che l'ha vissuta in prima persona […] perché ci inseriva lui delle sue esperienze personali, dei suoi sentimenti, delle sue impressioni che quando leggi un libro non ci sono (I4).*

Questo apprendere dagli anziani rende esplicita per i giovani la missione di portare avanti la cooperazione e i suoi valori nel futuro:

> *[ho imparato] come si è evoluta la cooperazione, diciamo, cosa possiamo imparare dalla storia della Cooperazione, diciamo, per rendere… per renderla più… più come una cosa più vissuta, più radicata nella cultura, perché in passato era molto importante, perché la popolazione era molto povera perciò si sentiva l'esigenza di riunirsi, collaborare e cooperare, ma anche adesso per innovare il tessuto economico e sociale … quindi penso che sia stata un'esperienza molto interessante per questo motivo, per tutto quello che abbiamo imparato e anche per il nostro futuro (I5).*

Questo è collegato anche a quanto dice un altro ragazzo:

> *Sapere come funziona una cooperativa significa sapere quello che c'è dietro una cooperativa, ai fini che ci sono dietro, al fatto che una cooperativa non deve guadagnare, ma deve creare del bene all'interno della comunità (I12).*

Infine, tenendo in considerazione quanto riportato nella relazione finale di una studentessa, emerge chiaro l'impianto del progetto nelle sue diverse parti, con lo studio della storia della cooperazione, della figura di don Guetti, della metodologia per strutturare e preparare una intervista e sulle tecniche fotografiche, di ripresa e di lavorazione dei video:

> *Questo progetto è stato molto utile per capire la vita di un tempo, mi ha insegnato le basi necessarie per il montaggio video, ho avuto modo di conoscere meglio la storia del mio territorio e ci ha reso consapevoli della possibilità di sviluppare ricerche più approfondite e supportate con esperienze dirette (D1).*

Dalla domanda successiva, "quali sono i valori veicolati dal progetto", emergono chiarissimi il cooperare e collaborare:

> *Il valore del collaborare perché ho capito che una volta le persone nella società collaboravano molto di più e meglio rispetto ad adesso" (I9).*

la condivisione, l'aiuto ai più deboli:

> *[ho sentito] una forte volontà per aiutare comunque tutte le persone […] c'erano molte persone anche povere, [… la cooperativa agiva] per cercare di aiutare magari anche l'economia a svilupparsi e finanziarie persone povere (I3).*

L'unione e la coesione:

> *Mi ha trasmesso un po' l'aiutarsi come società, come comunità, una cosa che adesso succede molto meno (I8).*

E la solidarietà:

> *La solidarietà su tutte, quella che penso dava poi la fedeltà verso i soci e il rapporto reciproco tra i soci della cooperativa (I12).*

Interessante la presa di consapevolezza del valore della democrazia interna:

> *Oltre al valore dell'aiuto verso il prossimo anche l'equità tra le varie persone, anche dal punto di vista delle scelte perché [nelle cooperative] c'è un consiglio di soci in cui ognuno ha il proprio voto per scegliere su quello che deve attuare la Cooperativa (I11).*

Così come apprezzabile la nota sulle qualità umane di un cooperatore:

> *Sicuramente la storia di GR, del suo mettersi in gioco in vari campi, mi ha detto che, insomma, non è che nel mondo sono tutti egoisti (I8).*

Alla domanda "è cambiata la tua percezione del Movimento Cooperativo attraverso questo progetto?" in alcuni casi la risposta è affermativa, legata ad una maggiore conoscenza:

> *Prima pensavo fosse un po' "devo andare a comprare le cose", pensavo fosse sì, un negozio. Ora ho capito quello che ci sta dietro, come funzionavano, ho capito molte cose. Una concezione molto più ampia e approfondita (I4).*

Molti altri affermano di non aver cambiato percezione in quanto già prima consapevoli del Movimento Cooperativo grazie all'educazione famigliare:

> *Non è cambiata perché ancora prima di questo progetto sapevo che le cooperative erano molto importanti. Questo progetto mi ha fatto conoscere meglio che c'è da studiarle più approfonditamente rispetto a quello che ne sapevo prima (I12).*

Passando poi a ragionare di alternanza scuola-lavoro, "come valuti il valore dell'alternanza scuola-lavoro?", emerge la curiosità per esperienze nuove:

> *Soprattutto per quanto riguarda esperienze nuove che […] senza l'alternanza non si sarebbe[ro] fatt[e]" (I5), "ci fa fare qualcosa che non hai mai fatto (I8).*

C'è anche la percezione che non sia proprio uguale al lavoro vero:

> *Ho avuto un po' la sensazione che forse non sia stata proprio completa, non mi ha lasciato così delle grandi esperienze, perché io ho provato sia a fare alternanza in ufficio o in una cooperativa, poi ho provato a lavorare anche in un altro posto e devo dire che il secondo lavoro vero é quello che mi è servito di più che non l'alternanza scuola lavoro (I7).*

Comunque, c'è anche la consapevolezza di quella che è la finalità generale dell'alternanza:

> *Aiuta a renderti conto di come è un ambiente di lavoro e tutto, ti rende più consapevole di come deve essere un cittadino, le proprie responsabilità e in generale ti fa scoprire un mondo che noi non conosciamo minimamente, cioè quello del lavoro in cui tu devi metterti a disposizione del capo che ti dà ordini. Devi rispettare orari (I3).*

Infine, guardando la domanda "pensi che l'alternanza sia uno strumento per renderti più attivo/a nella società?" alcuni interpretano l'essere attivo nella società come essere un lavoratore:

> *Dà la possibilità di imparare un mestiere, una professione, cioè la possibilità diciamo di fare esperienza e provare anche a inserirsi, avvicinarsi, al mondo professionale (I6).*

Altri invece riconoscono apertamente il contributo dell'alternanza nel promuove un maggiore impegno sociale:

> *Non so se è solo la mia esperienza o se vale per altri studenti, però ritengo riesca a rendere più attivi perché si riesce a capire quanto sia importante avere un ruolo nella società e contribuire al servizio pubblico per fornire dei servizi a tutti, ai clienti e ai cittadini (I7).*

4.3 Una comparazione

Rispetto al tema della trasmissione dei valori cooperativi e della cittadinanza attiva, possiamo quindi mettere a confronto alcune dichiarazioni dei docenti con quelle degli studenti nelle tabelle riassuntive che seguono.

Nella prima tabella si riportano a confronto alcune parole chiave emerse nelle interviste ai docenti e agli studenti rispetto ai valori cooperativi attraverso il progetto di alternanza.

Valori cooperativi Quali sono i valori veicolati dal progetto?	
Docenti	Studenti
• collaborare • aiutarsi, che è quello che un po' manca adesso • aiutarsi magari in momenti di crisi • valore solidaristico dell'associazionismo e delle cooperative	• la condivisione • cooperare per raggiungere un obiettivo insieme • il valore del collaborare • la condivisione • l'aiuto ai più deboli • l'aiutarsi come società, come comunità, una cosa che adesso succede molto meno • la solidarietà su tutte • aiuto verso il prossimo • l'equità tra le varie persone

Tabella 1. I valori cooperativi

Nella seconda tabella sono state messe a confronto le parole chiave emerse nelle interviste rispetto al tema della cittadinanza attiva e della capacità del progetto di alternanza di promuovere questa competenza tra i ragazzi.

Cittadinanza attiva L'alternanza è stato un buono strumento per diventare cittadini attivi?	
Docenti	Studenti
• parla di cittadinanza, di scelta, di educazione civica • è un aspetto che è stato trascurato molto nel discorso, negli ultimi anni • l'idea dell'appartenenza quindi il senso di unione e radicamento	• imparare un mestiere, una professione • capire quanto sia importante avere un ruolo nella società • contribuire al servizio pubblico per fornire dei servizi a tutti • fare qualcosa per gli altri

Tabella 2. Cittadinanza attiva

Infine, si propone una comparazione tra i valori che emergono dalle interviste, sia agli allievi che ai docenti, rispetto ai principi della cooperazione. Da una lettura dei dati, appare chiaro come l'aspetto ritenuto centrale e fondativo è quello della solidarietà, dell'aiuto reciproco e del sostegno a chi è più debole o in difficoltà. Molto più defilato l'aspetto democratico, di controllo diretto dei soci sulle scelte sociali e l'impegno economico richiesto dall'adesione ad una cooperativa. Del tutto assenti aspetti come la libera adesione, secondo il principio delle porte aperte, l'autonomia decisionale, la dimensione educativa e la cooperazione tra cooperative.

Principi internazionali della cooperazione	Evidenze nelle interviste
Mutualità	• collaborare • aiutarsi • valore solidaristico • condivisione • l'equità tra le varie persone • solidarietà • aiuto verso il prossimo
Adesione libera e volontaria	non si fa riferimento
Controllo democratico da parte dei soci	• valore del collaborare • cooperare per raggiungere un obiettivo insieme
Partecipazione economica dei soci	• condivisione
Autonomia e indipendenza	• non si fa riferimento
Educazione, formazione e informazione	• non si fa riferimento
Cooperazione tra cooperative	• non si fa riferimento
Interesse verso la comunità	• aiutarsi come società, come comunità • l'aiuto ai più deboli

Tabella 3. Comparazione tra i principi della cooperazione e i valori cooperativi emersi nelle interviste

5. Discussione

Dalle interviste emerge come l'introduzione dell'alternanza scuola lavoro sia stato un importante momento di cambiamento per la scuola che ha consentito agli studenti di sperimentare situazioni nuove e di dialogo con l'extra-scuola (Salatin, 2018). Dalla ricerca emerge, in particolare, che gli studenti colgono l'importanza di poter partecipare ad iniziative che consentono di esperire ciò che a scuola non è possibile fare, riconoscendo l'alternanza come una esperienza di formazione complementare rispetto all'apprendimento che avviene nei contesti scolastici, una opportunità di apprendimento situato e attivamente costruito. In questo senso emerge la necessità di una 'alleanza' formativa fra scuola e extra-scuola (Scuotto, 2018), fra scuola e lavoro, più che di una 'alternanza'; una alleanza che consenta agli studenti di costruire apprendimenti con e attraverso il dialogo con il territorio, il mondo del lavoro e le imprese (Bagni & Garzi, 2018).

Le interviste hanno consentito di rilevare anche alcune criticità relative alle esperienze di alternanza vissute dai ragazzi, criticità legate soprattutto alla poca significatività di alcune di queste, al poco coinvolgimento nelle situazioni lavorative e alla poca attinenza con il percorso di studi. Si rileva quindi l'importanza di portare avanti processi di co-progettazione dei percorsi che rendano consapevoli le organizzazioni ospitanti del loro ruolo formativo e che consentano a scuola e imprese del territorio di fare rete (Gentili, 2018) per collaborare nella costruzione dei percorsi di apprendimento.

Si rileva altresì come, sia dalle interviste ai docenti che quelle agli studenti, emerga il riconoscimento delle potenzialità dell'alternanza scuola lavoro come situazione privilegiata per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Dalle interviste agli studenti emerge in particolare che attraverso le esperienze di ASL si ha la possibilità sia di comprendere il contesto esterno, di orientarsi, che di esperire situazioni in cui si partecipa, si agisce, ci si mette in gioco (Lucisano, du Merac, & Bruno, 2020); allo stesso modo, anche dalla voce dei docenti emerge l'importanza delle esperienze di ASL per favorire la sperimentazione dell'agire consapevole negli studenti.

Facendo riferimento alla specifica esperienza di educazione cooperativa proposta agli studenti emerge inoltre come, una esperienza di questo tipo, che è stata progettata per avvicinare e promuovere gli ideali cooperativi oltre che per favorire il dialogo intergenerazionale, abbia consentito quella «comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici» che la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europa del 2018 identifica come basilare per lo sviluppo della competenza di cittadinanza (Consiglio dell'Unione europea, 2018, p. 10). I progetti di educazione cooperativa proposti all'interno dei percorsi di alternanza scuola lavoro possono quindi diventare una esperienza privilegiata per coniugare lo sviluppo della competenza di cittadinanza, dell'imprenditorialità e del dialogo con il territorio in un quadro di socializzazione dei valori cooperativi (Sciolla, 2002).

Volendo ora considerare se e come un progetto di alternanza scuola lavoro possa promuovere i valori del movimento cooperativo, dall'analisi delle intervi-

ste risulta piuttosto chiaro che il percorso proposto abbia sviluppato una maggiore conoscenza e consapevolezza della realtà cooperativa nel suo complesso, fermo restando che diversi studenti ne possedevano già una buona familiarità. Anche dal punto di vista della diffusione dei valori attraverso un «contagio» culturale ovvero una diffusione associativa valoriale (Goldberg & Stein, 2018), risulta come l'essere entrati a diretto contatto con esperienze personali, umane, di cooperatori anziani abbia consentito a quei ragazzi che non possedevano già un bagaglio culturale e valoriale di tipo cooperativo, di formarsi una immagine chiara di quali siano i più significativi e attuali (Meirieu, 2020). Questo aspetto risulta interessante anche nell'ottica di future ricerche, considerando il valore dell'educazione familiare in ottica di alleanza con la scuola per tutte quelle competenze di tipo trasversale. Considerando invece più nel dettaglio i valori cooperativi, risulta significativo il rimando dei soggetti intervistati, tanto i tutor quanto i ragazzi, nell'aver compreso attraverso il progetto la centralità di collaborazione, aiuto reciproco, solidarietà nelle realtà cooperative. Naturalmente questi valori non sono gli unici aspetti propri del mondo cooperativo, che è stato anche messo in discussione, specialmente per come si sta evolvendo in questo momento, rispetto alla tenuta proprio di quei valori. I ragazzi, e gli insegnanti, sembrano quindi confermare che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro proposta sia stata effettivamente in grado di svelare le particolarità del modello cooperativo. Carente è invece risultato, nel caso specifico, nel dare riscontro e nel diffondere quegli aspetti più propriamente democratici, di autodeterminazione, adesione libera, governance partecipata che dovrebbero caratterizzare il modello cooperativo. Rimane da comprendere se sia stata una mancanza del progetto ovvero di una assenza da imputare alla cooperazione stessa che talvolta si mostra infedele ai suoi stessi principi costitutivi.

6. Conclusioni, limiti e sviluppi futuri

Dallo studio qui esposto sembra di poter concludere che esperienze di ASL strutturate come quella qui descritta possono avere una valenza sia per la crescita dei ragazzi sia in senso generale, che per lo sviluppo della competenza chiave della cittadinanza attiva attraverso l'acquisizione dei valori cooperativi. Tanto i ragazzi quanto i loro tutor hanno in modo sostanzialmente generalizzato sottolineato come sia importante poter contare su esperienze pratiche al di fuori della scuola e come, d'altro canto, queste esperienze possano essere portatrici di conoscenze e valori che esulano le competenze più convenzionalmente trasmesse nella scuola e sul lavoro.

Un aspetto che si è palesato con evidenza durante le interviste, sebbene non direttamente oggetto di indagine, è stato quello della relazione intergenerazionale tra ragazzi e cooperatori anziani. La ricerca ha mostrato qui un suo forte limite nel non essere andata ad approfondire il come sia avvenuto il trasferimento di conoscenze. Per il futuro sarebbe indubbiamente auspicabile poter sviluppare miratamente un'analisi della trasmissione dei valori cooperativi tra generazioni, così come approfondire il legame tra modello cooperativo, valori solidali e cittadinanza attiva. Questo ultimo aspetto è solo incidentalmente identificabile in questo studio che ha considerato competenza di cittadinanza attiva ed economia sociale e solidale come paralleli e non direttamente interdipendenti.

Riferimenti bibliografici

Atxabal Rada, A. (2015). La democracia y la educación, valores cooperativos para los jóvenes. In Arnáez Arce, V. M. (Ed.), *Difusión de los valores y principios cooperativos entre la juventud* (pp. 75 – 85). Madrid, Spain: Dykinson. Retrieved December 30, 2022, from https://revistas.ucm.es/index.php/REVE/article/download/45716/42976

Bagni, G., & Garzi, S. (2018). Scuola e lavoro: un rapporto senza alternanza. *Scuola democratica, 9*(2), 419 – 426. Retrieved December 30, 2022, from https://apps.uniroma3.it/public/alternanza/articolo%20Cocozza%20ASL.maggio%202019.pdf

Barbera, F., & Parisi, T. (2019). *Innovatori sociali: La sindrome di Prometeo nell'Italia che cambia*. Bologna, Italy: Il Mulino.

Battilani, P., & Schröter, H. G. (Eds.). (2012). *The cooperative business movement, 1950 to the present*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Benadusi, L., & Molina, S. (2018). *Le competenze: Una mappa per orientarsi*. Bologna, Italy: Il Mulino.

Benadusi, L., & Viteritti, A. (2018). La 'lunga marcia' delle competenze nella politica scolastica italiana. In L. Benadusi,, & S. Molina (Eds.), *Le competenze: Una mappa per orientarsi* (pp. 153 – 168). Bologna, Italy: Il Mulino.

Berranger, C., Monni, S., & Realini, A. (Eds.). (2020). *Cooperative bene comune* (Vol. 6). Roma, Italy: Roma TrE – Press.

Bertagna, G. (2016). Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro. *Formazione, Lavoro, Persona, 18*, 117 – 142. Retrieved December 30, 2022, from https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/275

Bertuzzi, N. (2018). Scrivere cambiando, cambiare scrivendo. Il rapporto ricercatore/attore nello studio dei movimenti sociali. *Cambio. Rivista sulle Trasformazioni Sociali, 8*(15), 49 – 60. https://doi.org/10.13128/cambio-22931

Brugnoli, A. (2020). Modello cooperativo e bene comune: il percorso italiano. *Atlantide*, 16(47), 37 – 41. Retrieved December 30, 2022, from https://hdl.handle.net/10446/169598

Campbell, M., & Zegwaard, K.E. (2011). Values, ethics and empowering the self through cooperative education. *Asia – Pacific Journal of Cooperative Education*, *12*(3), 205 – 216. Retrieved December 30, 2022, from https://www.ijwil.org/files/APJCE_12_3_205_216.pdf

Consiglio dell'Unione europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 04.06.2018, 2018/C 189/01, 1 – 13. Retrieved December 30, 2022, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Deluigi, R. (2015). Percorsi educativi tra dialogo intergenerazionale e cittadinanza attiva. *Lifelong Lifewide Learning*, *11*(25), 11 – 24.

De Pietro, O. (2019). Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro: un possibile raccordo per maturare le Soft Skills richieste dal mondo del lavoro. Una indagine esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, *2019*(22), 157 – 178. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/download/3397/3243/12946

Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni. (Original work published 1916)

Dozza, L., & Ulivieri, S. (Eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.

Felletti, S. (2018). Quando nessuno guarda: reciprocita e reputazione nella prevenzione del rischio collettiva. *Sistemi intelligenti*, *30*(2), 395 – 406. https://doi.org/10.1422/90712

Gentili, C. (2018). Alternanza scuola-lavoro. Un bilancio. *Scuola democratica*, *9*(2), 391 – 398. https://doi.org/-10.12828/90568

Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, *10*, 16 – 37. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://moodle2.units.it/pluginfile.php/321219/mod_resource/content/1/Gentili-Nuova-Secondaria%281%29.pdf

Giancola, O., & Viteritti, A. (2019). Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure. *Scuola Democratica*, *1*, 11 – 40. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://hdl.handle.net/11573/1282019

Goldberg, A., & Stein, S. K. (2018). Beyond social contagion: Associative diffusion and the emergence of cultural variation. *American Sociological Review*, *83*(5), 897 – 932. https://doi.org/10.1177/0003122418797576

Halstead, M., & Taylor, M. J. (2005). *Values in education and education in values*. London: Routledge.

King, N. , Horrocks, C., & Brooks, J. (2018). *Interviews in qualitative research*. New York: Sage.

Kirby, S. L., Greaves, Lorraine, & Reid, Colleen (2006). *Experience, research, social change: Methods beyond the mainstream* (2nd ed.). Peterborough: Broadview Press.

Landri, P. (2013). Mobilising ethnographers investigating technologised learning. *Ethnography and Education*, *8*(2), 239 – 254. https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792512

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.

Lucisano, P., du Merac, E. R., & Bruno, V. (2020). I giovani e l'impegno politico. Le scelte di impegno di studenti in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado commentate da studenti al primo anno di università. *Italian Journal of Educational Research*, (25), 89 – 103. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://hdl.handle.net/11573/1514265

Luraschi, S., & Formenti, L. (2017). Interconoscere per agire: intergenerazionalità e territorio in un progetto di Alternanza scuola-lavoro. *Epale Journal*, 11, 11 – 15. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://2014-2020.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2017/07/EPALE-Journal_4-IT-ISSN_2532-7801.pdf

Malavasi, P. (2017). *Scuole, Lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.

Marradi, A. (2020). *Metodologia delle scienze sociali*. Milano: Il Mulino.

Meirieu, P. (2020). Una scuola per l'emancipazione. *Italian Journal of Educational Research*, (24), 13 – 20. https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P13

Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Rev. and expanded ed., 2nd ed., The Jossey-Bass higher and adult education series). San Francisco: Jossey-Bass.

Michelotti, R. (2021). La competenza imprenditoriale a scuola: risultati preliminari di una ricerca in Provincia di Trento. *Formazione & insegnamento*, *19*(2), 012 – 027. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_02

Misoch, S. (2014). *Qualitative Interviews*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.

Nicoli, D., & Salatin, A. (Eds.) (2018). *L'alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti fra classe, scuola e territorio*. Trento: Erickson.

Panciroli, C., Corazza, L., Vignola, P., Marcato, E., & Leone, D. (2018). Innovative teaching methods. Effective solutions to complex contests. *Form@re*, 18(2), 116 – 129. https://doi.org/10.13128/formare-23349

Peruzzi, G., & Lombardi, R. (2018). Un nuovo attore nel sistema della formazione nazionale. Il Terzo Settore e l'esperienza del progetto Formazione Quadri del Terzo Settore del Sud Italia. *Scuola democratica*, 9(2), 335 – 356. https://doi.org/10.12828/90565

Pinna, G., & Pitzalis, M. (2021). La scuola in azienda. Il caso della formazione in Alternanza Scuola-Lavoro nei territori montani. *Scuola democratica*, *12*(2), 279 – 296. https://doi.org/10.12828/101868

Pinna, G., & Pitzalis, M. (2020). Tra scuola e lavoro. L'implementazione dell'Alternanza Scuola Lavoro tra diseguaglianze scolastiche e sociali. *Scuola democratica*, *11*(1), 17 – 35. https://doi.org/10.12828/96793

Salatin, A. (2018). Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza. *Scuola democratica*, 9(2), 399 – 408. https://doi.org/10.12828/90569

Santerini, M. (2021). Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola. *Scuola democratica*, *12*(speciale), 233 – 242. https://doi.org/10.12828/100682

Sciolla, L. (2002). *Sociologia dei processi culturali* (Vol. 1, pp. 1 – 270). Bologna: Il Mulino.

Scuotto, B. (2018). Dall'Alternanza Scuola-Lavoro all'alleanza Scuola-Lavoro. *Scuola democratica*, 9(1), 147 – 154. https://doi.org/10.12828/89604

Soubirou, M. (2018). The No TAV Entrepreneurs' Transition towards a Sustainable Solidarity Economy: Pragmatic Analysis of a Social Innovation Process. *Journal of Entrepreneurial and Organizational Diversity*, *7*(1), 88 – 110. http://dx.doi.org/10.5947/jeod.2018.005

Teselli, A. (2018). L'Alternanza Scuola-Lavoro curriculare. I primi due anni di attuazione nelle scuole italiane. *Scuola democratica*, 9(2), 375 – 390. https://doi.org/10.12-828/90567

Tino, C., & Grion, V. (2019). Competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro: prospettive di insegnanti e studenti e processi valutativi messi in atto. *Italian Journal of Educational Research*, *22*(1), 243 – 270. https://doi.org/10.7346/SIRD-012019-P243

Tino, C. (2018). Boundary spanners: uno studio sugli orientamenti dei docenti-tutor dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Form@re*, 18(2), 89 – 102. https://doi.org/10.13128/formare-23141

Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@re*, 15(3), 213 – 231. https://doi.org/10.13128/formare-17177

Utting, P., Van Dijk, N. , & Matheï, M. A. (2014). Social and solidarity economy: Is there a new economy in the making? (No. 10). UNRISD Occasional Paper: Potential and Limits of Social and Solidarity Economy. Retrieved December 30, 2022, from https://www.socioeco.org/bdf_fiche-document-3290_it.html

Vischi, A. (2018). Alternanza scuola lavoro e alleanza tra scuola e famiglia. Alcune questioni critiche. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15 – 16), 293 – 303. https://doi.org/10.15160/2038-1034/1913

Viteritti, A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze, in Benadusi, L., & Molina, S. (Eds.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 11 – 45). Bologna: Il Mulino.

Wallnöfer, G., & Zadra, C. (2019). L'autodirezione nell'apprendimento in percorsi di alternanza scuola-lavoro. *Formazione, lavoro, persona*, 26, 109 – 119. RETRIEVED DECEMBER 30, 2022, FROM https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/394

Von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Berlin: Springer-Verlag - Gruyter Oldenbourg.

Zamagni, S. (2020). Educare con l'ausilio dell'economia. Come e perché. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(2), 39 – 56. https://doi.org/10.30557/-MT00133

Learning to learn in preschool: Principles for a framework concerning preschool teacher empowerment

Apprendere ad apprendere nella scuola dell'infanzia: Principi per un quadro teorico sull'empowerment dei docenti

Cristina Stringher
INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione – cristina.stringher@invalsi.it
https://orcid.org/0000-0001-7840-2112

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In Europe, the preschool sector is receiving increased attention. European Council's Recommendations (2018; 2019) emphasize the need for ECEC to be at the forefront in developing teaching practices conducive to key competences. Among these, Learning to Learn (L2L), crucial at this developmental stage. Italian preschool is of good quality and inclusive. However, the 2019-2020 self-evaluation experimentation evidenced some weaker areas. Only 28.7% of leaders declare that children in their preschool have a positive self-esteem. In addition, teachers seem unaware of L2L in early childhood and hold misconceptions on its acquisition. This contribution advances an evidence-based trajectory for preschool teachers' in-service training on L2L, framed within a sociocultural perspective, for their empowerment. The core of this proposal is to uncover teachers' L2L conceptions that are generally unconscious. Reflecting on their own L2L, teachers are empowered and able to prepare a preschool environment where children may acquire self- and co-regulated learning competences.

La scuola dell'infanzia in Europa sta ricevendo crescente attenzione. Le Raccomandazioni del Consiglio (2018; 2019) sottolineano la necessità che questo settore sia l'avanguardia per pratiche educative centrate sulle competenze chiave. Fra queste, l'Apprendere ad Apprendere (AaA), cruciale per lo sviluppo dei bambini. La scuola dell'infanzia italiana è di qualità e inclusiva. L'esercizio di auto-valutazione 2019-2020 ha tuttavia evidenziato alcune criticità. Solo il 28,7% dei dirigenti/coordinatori afferma che i bambini nella loro scuola hanno un'autostima positiva. I docenti, inoltre, sembrano inconsapevoli dell'importanza dell'AaA nell'infanzia e hanno concezioni inesatte sulla sua acquisizione. Questo contributo propone una traiettoria di formazione dei docenti di infanzia, in una prospettiva socioculturale basata su evidenze, volta all'*empowerment*. Il cuore della proposta è slatentizzare le concezioni dei docenti sull'AaA, generalmente inconsce. Attraverso la riflessione sulle proprie competenze apprenditive, i docenti predispongono un ambiente di apprendimento dei bambini favorevole all'acquisizione di competenze di auto- e co-regolazione.

KEYWORDS
Learning to learn, Self-regulated learning, Preschool, Teacher training, Framework
Apprendere ad Apprendere, Apprendimento auto-regolato, Scuola dell'infanzia, Formazione docenti, Quadro teorico

Citation: Stringher, C. (2023). Learning to learn in preschool: Principles for a framework concerning preschool teacher empowerment. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 182-192. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_23

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_23

Received: November 28, 2022 • **Accepted**: April 19, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

European preschool has received increased attention from policy makers and researchers, since the publication of the European Commission's Quality Framework for Early Childhood Education and Care (ECEC) in 2014 with its complement on indicators for Monitoring the Quality of ECEC systems (2018) and the Recommendation on high quality ECEC services (European Council, 2019). Such attention surfaces from several key publications within international organizations (OECD, 2017a; 2017b; 2019; 2020; Schleicher, 2019; UNESCO, 2013/2014), and in Europe (Bove et al., 2018; European Commission, 2021; Melhuish et al., 2015; Slot et al., 2015).

In parallel, the Council Recommendation on Key Competencies for lifelong learning (2018) emphasizes the need for ECEC to be at the forefront in developing teaching and learning practices conducive to key competences. This is especially needed on Learning to learn (L2L, European Council 2006), now termed Personal Social and Learning to Learn or LifeComp key competence (PSL2L, European Council 2018; Sala et al., 2020) [1]. Particular attention is devoted to L2L as 21st Century competence that teachers should develop to help children thrive (Alberici, 2008; Bertram et al., 2016; OECD, 2019; Claxton, 2002). Stakeholders consider L2L of utmost importance for individuals and society, yet research often overlooked it (Stringher, 2014). According to its recent European conceptualization, PSL2L is "the ability to reflect upon oneself, effectively manage time and information, work with others in a constructive way, remain resilient and manage one's own learning and career" (Sala et al., 2020: 11). In this context, however, a definition of developmental L2L is more useful:

> Holistic capacity to learn which sets the basis for lifelong learning and mediates future learning attainment and achievement. This capacity is gradually built during the first years of life by the interaction of children's genetic endowment (determining cerebral maturation level) and their immediate social environment (particularly, family and ECEC services). This learning potential is composed of abilities, knowledge and behaviours. Among them, cognitive and metacognitive, socio-affective-motivational mental assets (Stringher, 2016: 112).

The empowerment function of L2L for active citizenship and social well-being is what characterizes the European stance on this competence.

In this contribution, I address ECEC teacher training on L2L. A wealth of international research identifies high teachers' qualifications and professional development as central aspects qualifying ECEC services (Bove et al., 2018; Egert et al., 2018; Jensen & Rasmussen, 2019; Melhuish et al., 2015; Peleman et al., 2018; Schleicher, 2019; Sylva et al., 2004). Higher levels of teachers' formal education are associated with higher overall classroom quality (Slot et al., 2015), and with more supportive teacher-child interactions, yielding better children's learning outcomes. Although many countries are raising the levels of education required of preschool teachers to improve quality, impact, and economic benefits of ECEC (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; OECD, 2019), the proportion of ECEC workforce actually holding a tertiary qualification is rather low, especially in Italy (20%, according to Freddano & Stringher, 2021) and in non-European countries (Pascal et al., 2013). Furthermore, pre-service qualifications alone may not guarantee better child learning and developmental outcomes (Bove et al., 2018; Melhuish at al., 2015; Slot et al., 2015). Participation in in-service training (or Continuous Professional Development, CPD) emerges as a predictor of the quality of staff-child interactions and correlates with child development and learning (Jensen and Rasmussen, 2019; Pineda-Herrrero et al., 2010; OECD, 2018). CPD is "in-service training undertaken throughout a teacher's career that allows them to broaden, develop and update their knowledge, skills and attitudes" (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021: 158). CPD starts with initial training (Jensen and Rasmussen, 2019), contributes to process quality (Zaslow et al., 2010) and to successful curriculum implementation (Siraj-Blatchford, 1999). However, not all CPD experiences are equally effective at enhancing teacher pedagogy and improving child outcomes (Egert et al., 2018; Schachter et al., 2019). As Schleicher puts it (2018), in changing times teachers should educate learners "for their future, not our past", and for this reason the connection of CPD with L2L seems paramount. L2L equips individuals and groups with abilities and competences that are central in VUCA environments, characterised by Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity (Stringher, 2021).

CPD in ECEC is important also considering that L2L seems difficult to support across education systems. It appears that education around the world is particularly able at thwarting key components of this notion, such as creativity and curiosity, as these components are developed in the early years and drop from age 6 (Chernyshenko et al., 2018). I thus concentrate on what preschool teachers do to support L2L in young children, and how this already positive practice may be enhanced through CPD. A knowledge gap on preschool teacher training for this specific competence seems evident (Zaslow et al., 2010; see Perels, et al., 2009 for an exception). Zaslow and colleagues (2010) advocate for CPD that integrates content across topical areas, such as literacy, maths and social skills. Use of the recently issued European framework for PSL2L (Sala et al., 2020) for teacher training is not reported yet. In addition, training schemes are available on L2L or Self-Regulated Learning (SRL) primarily for adult education or other school levels internationally (Kloosterman & Taylor, 2012; Pellerey et al., 2013; Willis, 2014). Furthermore, a research group identified misconceptions in preschool teachers concerning children's acquisition of L2L (Brito et al., 2021).

Thus, a theoretical proposal for teacher training on L2L is put forward. Its purpose is not to orchestrate a

1 I will interchangeably use L2L for Learning to Learn and PSL2L or LifeComp when I refer to the analogous concept as described in the European PSL2L competence framework. This is an important theoretical difference with the European conception, since I consider that the competence is Learning to Learn, including also personal and social elements (according to Caena & Stringher, 2020).

comprehensive competence framework for teachers on L2L (see Caena & Redecker, 2019 for a framework example), but rather to enucleate basic principles and trajectories for teacher empowerment on L2L. The goal is to contribute to the micro-level of the Italian ECEC classrooms, to support teachers' practice and continuous professional learning in their daily routines (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Caena & Redecker, 2019), sustaining children's innate desire to learn. Researchers and practitioners from other countries interested in placing L2L at the centre of ECEC teachers' in-service training could find this contribution useful.

My argumentation stems from recent data on preschool quality evaluation in Italy and from an international L2L research project. These studies and global literature point to the need of three main characteristics of teacher training to be effectively producing change at the practitioner level. First, alignment with key policy documents, curricular guidelines and research on quality in ECEC; second, orientation to the competence profiles of in-coming trainees; third, capacity to be truly engaging, practically useful, ongoing and transformative for practitioners (Bove et al., 2018; EuroFound, 2015; Taylor, 2008). These principles combine with knowledge, skills and attitudes for teachers to own L2L in early childhood. "Only strategists can teach strategies" to children through modelling and scaffolding (Páramo, 2017: 38), hence the need for strategy training for ECEC teachers. Montessori's and Reggio Children pedagogies inspired this proposal. The argument unfolds in three parts: Learning to learn in ECEC, also considering teachers' voices; Preschool quality and teacher training in Italy; Principles and thematic areas for preschool teacher empowerment on L2L. Considerations for the application of these principles to teacher training in Italy and elsewhere are discussed. Next steps include applications of this framework to propose competence levels and assessment tools for trainees.

2. Learning to learn in ECEC

The European Council Recommendation (2018) on key competencies for lifelong learning identifies PSL2L as a competence that European citizens should acquire for personal fulfilment, active citizenship and social inclusion. In 2019, the European Council states that everyone should be equipped with these competencies to develop their potential starting early in life, and governments are encouraged to provide quality ECEC and ensure excellent teaching (European Council, 2019). The European framework on LifeComp culminates in a series of statements concerning the implementation of this framework (Sala et al., 2020). Among these, the need to design practical solutions and the usefulness of the framework for initial and in-service training. However, no specific link between this competence and ECEC is made. This seems a notable absence, because children acquire key components of L2L at this stage (Demetriou, 2014; Páramo, 2017; Stringher, 2016). Psychological literature addresses features and trajectories for the development of specific L2L components, such as self-regulated learning and executive functions: impulse control, persistence, attentiveness, effort, autonomy, curiosity

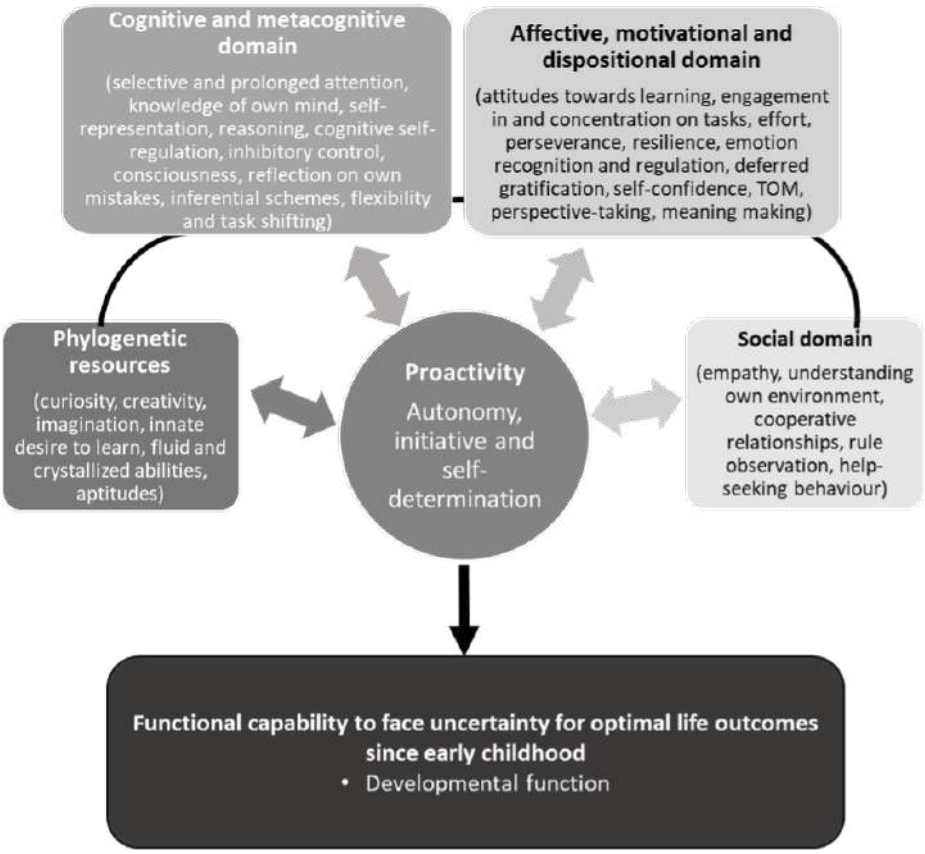


Figure 1. A model of L2L dimensions and components in early childhood (Adapted from Stringher, 2016; Caena & Stringher, 2020; Stringher, 2021)

(Blair, 2002; Carlson, 2009; Shonkoff & Phillips, 2000; Stipek, 2012; Zelazo et al., 2003). A representation of such components is provided in Figure 1.

Pedagogically, all L2L domains and dimensions are active in early childhood, driven by learner agency: innate desire to learn and meaning making, representational capacity, fluid abilities, metacognition and self-regulation in learning, basic psychological needs satisfaction and affective self-regulation, beliefs and attitudes towards learning, creativity, curiosity and learning motivation, learning relationships and use of environmental resources (Demetriou, 2014; Stringher, 2016).

It is thus surprising that teachers' resources to foster L2L in ECEC are scant. There might be several reasons for this. According to Sylvest & Kwaw (2017), L2L is included in European competence frameworks in Estonia, Finland, Belgium Flanders, France, Ireland and Portugal. However, none except Romania mentions this competence from ECEC. A comparative review of national curricula in six countries (Brazil, Ecuador, Italy, Mexico, Spain and Uruguay) revealed that L2L is mentioned in all of them except in Mexico (Patera et al., 2020). The Italian and Spanish curricula only indirectly mention L2L components from preschool and no country has national resources in place for L2L teacher training (Castro Zubizarreta, 2021; Patera et al., 2020). Another reason is the erroneous belief that teachers may promote and children may acquire L2L only at a later stage, thus underestimating the potential of preschool settings in fostering early L2L (Castro Zubizarreta, 2021). These two reasons might have a mutual influence on the disregard for L2L in ECEC. Furthermore, some teachers believe that preschool is too early a period to introduce L2L for children's presumed inability to self-regulate (Brito et al., 2021), while a wealth of research supports the notion that children's self-regulation capacity starts developing around three years of age and thus preschool is a sensitive period for its acquisition (Blair, 2002; Carlson, 2009; Rao et al., 2014; Shonkoff & Phillips, 2000; Stipek, 2012; Stringher, 2016; Zelazo, 2003).

Notwithstanding, a few qualitative studies have addressed preschool teachers' representations, activities and orientations that impact the acquisition of L2L in early childhood in Italy, Mexico, Spain, Uruguay (Brito et al., 2021; Castro Zubizarreta, 2021; Huerta et al., 2020). These studies converge in pointing to the favourable organization of preschools for supporting children's learning potential. In countries where the curriculum is organized around experience fields[2], such as Spain and Italy, researchers encountered an array of teachers' activities that have the potential to support children's acquisition of several L2L dimensions (Castro Zubizarreta, 2021; Huerta et al., 2020). However, such practices are not always consciously directed to these ends and, when preschool teachers' voices are heard, generally these practitioners are not able to provide a wide L2L definition (Brito et al, 2021; Stringher & Scrocca, 2021). When prompted, preschool teachers' definitions include a limited view of L2L, generally connected to learning more, to face new situations and keep learning, nor these practitioners are able to articulate their own training needs on L2L. In addition, contributions supporting preschool teachers' training on this competence are scarce (for exceptions, see Páramo, 2017; Perels et al., 2009).

2 Experience fields are organizing concepts used in curricula for preschool education. They group didactic activities around key experiences that children can live in preschools. In Italy, they are self and others; body and movement; images, sounds and colours; discourses and words; knowledge of the world (MIUR, 2012).

3. Preschool quality and teacher training in Italy

Pre-primary education is of good quality and inclusive in Italy (Freddano & Stringher, 2021; Stringher & Cascella, 2020). World-class pedagogies, such as those of Montessori and Malaguzzi's Reggio Approach, have spread worldwide. Notwithstanding, the 2019-2020 national preschool self-evaluation evidenced some weaker aspects. During this experimentation, Italian teachers and leaders reported their children's perceived outcomes. Relevant for L2L are teachers' opinions included in Table 1.

Children's behaviour	% of reporting teachers
Know how to ask for help when needed	72%
Are curious and willing to learn	67%
Developed a sufficient level of self-confidence	45%
Are progressively aware of their resources and limitations	30%

Tabella 1. Percent of Italian preschool teachers declaring that all or almost all their children show a certain behaviour in 2019 (Freddano & Stringher, 2021)

Only two thirds of Italian preschool teachers declare that their children are curious and willing to learn and less than 50% maintain that children are self-confident and aware of their resources. Preschool leaders show less optimism: slightly more than 48% declare that children in their preschools show very positive learning dispositions and less than 29% affirm that children in their preschool have a very positive self-esteem. Overall, these data signal the need for increased awareness of preschool staff on the relevance of these aspects for their children's developmental L2L.

4. Normative arrangements on CPD for preschool teachers in Italy

According to Target 4c of the United Nations Sustainable Development Goals (UN SDGs, 2015), by 2030 nations should *substantially increase the supply of qualified teachers*. In 2015, the Italian Good School Reform introduced permanent, structural and compulsory CPD (MIUR, 2015). Following this law, the National Plan for Teacher Training 2016-2019 (MIUR, 2016) reorganised the purposes of in-service training, which should be considered *a decisive factor for the improvement and innovation of the Italian education system*, yet with no details on L2L.

National 2012 curricular guidelines state that the Italian school system adopts the European framework of key competences for lifelong learning as a reference to aim for, and this is also echoed in the 2018 New Scena-

rios (MIUR, 2018). This latter document proposes an interpretation of the 2012 guidelines, through the lens of citizenship competences, to be relaunched and strengthened. The definitions of key competences are those from the 2006 European Recommendation, however L2L is not examined in depth (Da Re, 2017). In the 2020 pedagogical guidelines for the 0-6 integrated system, in-service training is the main instrument to cultivate educational professionalism, but again no reference to L2L is explicit. More attention, instead, should be paid to teacher training on key competences, because CPD could improve their concrete implementation (Castro et al., 2020; Huerta et al., 2020).

5. Principles and thematic areas for preschool teacher empowerment on L2L

The choice of a CPD model for preschool teachers on L2L is indebted to several theoretical stances, which are intertwined in my socio-cultural approach. The first is heutagogy, which, for its characteristics, seems particularly in line with preschool teachers' CPD on L2L. «The capability to manage one's own learning is key to a person's long-term potential professional advancement» (Stoten, 2020: 164) and heutagogy seems a promising approach to use when the goal is to promote adult learning within a professional context. Key here is the learner-centered approach, with individual learning happening within a real-life, work-related situation. As Stoten points out

> The defining characteristics of heutagogy are the empowerment of learners to negotiate their own learning journey through a bespoke curriculum that meets their individual goals and is assessed by those criteria established by the learner. Heutagogy therefore represents an attempt to personalize a curriculum that is focussed on the development of professional capability (Stoten, 2020, p. 165).

Given this principle, the following proposal for in-service preschool teacher training on L2L will only outline the mail goals but will strive to provide teachers with concrete opportunities to imagine a preschool environment that is conducive for their own learning and for children's L2L acquisition.

For CPD to impact child outcomes, Egert and colleagues (2018) describe their 4-step model of change: 1) teacher training yields 2) teacher outcomes (knowledge, awareness and orientations); 3) teacher classroom practices, such as better process quality (warmer teacher-child interactions and supportive instruction); 4) children's outcomes.

Following Egert et al. (2018), in this section I put forward a CPD proposal, framed within a sociocultural approach (Claxton, 2013; Dweck, 2015; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2003; Vygotskij, 1934/1990). According to Rogoff (2003: 3) "people develop as participants in cultural communities", in a continuum from peripheral novice activities to more central expert practices (Lave & Wenger, 1991). The aim is first to uncover teachers' L2L conceptions that are generally taken for granted or are even unconscious to teachers themselves. Second, the idea is to offer teachers a way to progressively move their L2L practices from peripheral to central. Central practices are those in line with L2L theory (Brito et al., 2021). Potential trainees are in-service preschool teachers, rather than novices or future teachers. This is because of four concurrent factors: the importance of children's early years for the acquisition of key skills; the availability of Italian preschool teachers, aware of their need for CPD to improve their professionalism; the need to build on the momentum generated by the Italian preschool self-evaluation experimentation; the impact that in-service training can have on process quality of teacher-child interactions. Italian preschool teachers are positively participating in preschool self-evaluation, since it attributes value to their professional efforts and reflection (Freddano & Stringher, 2021). The link between preschools self-evaluation and L2L seems important, both having a core element in reflection. *Teachers could thus consider this proposal as in-depth pedagogical aid to sustain their awareness of their key role in supporting children's innate desire to learn and keep learning with curiosity*.

A competence framework for CPD generally includes four core elements: content (what to teach); target audience (to whom); methodologies (how to teach it and how to deliver training); outcomes (how to assess knowledge and competencies acquired by trainees). Although professional development is not a linear process, in Figure 2, I map my proposal of preschool teacher training on L2L onto Egert's and colleagues' model of change (2018).

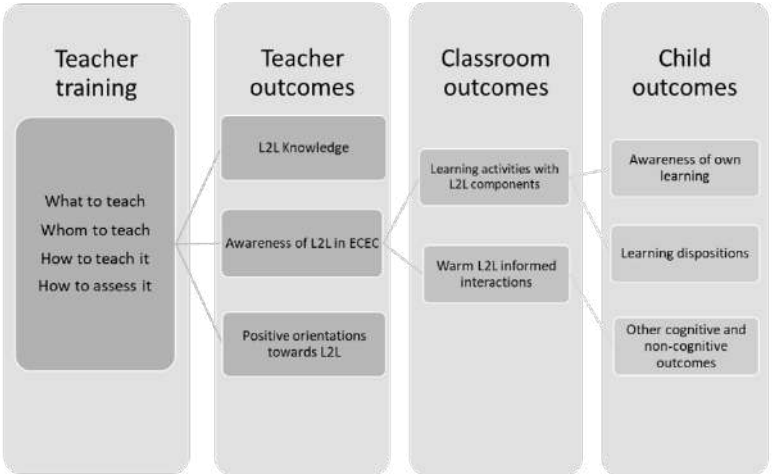


Figura 1. Model of L2L change from ECEC teacher training to child outcomes (Egert et al., 2018; my elaboration)

This proposal considers "what to teach" in a non-prescriptive way and not just as a list of do's and don'ts. The idea is to offer expert knowledge on L2L, based upon research, to engage ECEC teachers in a professional L2L conversation to raise their awareness on how children may acquire key components of this competence, according to theory. In this way, I connect the "what" and the "how" of the proposal, with training outcomes for ECEC teachers as a conceptual link between the two. The aim is to establish a wide L2L notion (Hounsell, 1979). Table 2 synthesizes the CPD proposal.

Training phase	Training outcomes	Methodology
Ice-breaker	• Teachers' familiarization with L2L concepts	• Teachers' reciprocal presentations and motivations to participate in course • Teachers' self-reflection on their own initial L2L definition • De-construction exercise on theoretical L2L definitions
L2L theory	• Teachers' familiarization with theory-driven practices (activities and orientations) conducive to L2L in preschool settings[3]	• Teachers' dialogues with expert on their own current practices to enucleate their own L2L activities and orientations • Teachers' comments on exemplary practices and do's (or don'ts) proposed by expert • Teachers' familiarity with child outcome observation tools on L2L and with L2L self-assessment
Practices	• Teachers L2L activities in their own preschools within an action-research project	• Teachers' implementation of practices through an array of activities sustained by their own L2L orientations and dialogue with children • L2L preschool curriculum with activities and teachers' orientations emerging from the action research project • Teachers' annotations, data collection and recording of the implemented activities
Reflection	• Tuning and re-tuning of teachers' L2L practices until they are central	• Expert and teachers' reflections on the observed and recorded practices
Assessment	• Children observation to understand whether they are developing L2L competencies	• Teachers' application of an instrument to aid children's observation of emerging L2L
Loop	• Teachers' reflections on L2L development and own pragmatic L2L theories	• Based on observation data and teachers' logs on the activities and orientations, discussion with expert on outcomes for adjustments

Tabella 2. Teacher training scheme on L2L (Author's elaboration)

Ideally, the training would be composed of in-person meetings followed by an action research project, where teachers build a L2L preschool curriculum with the aid of the L2L expert. The L2L preschool curriculum should include principles of L2L acquisition that teachers should master, as well as activities conducive to its unfolding in preschool children. The in-person meetings would include small groups of teachers (up to 20 per session) and at least two teachers from the same preschool, so to promote a whole school approach to L2L (Goldberg et al., 2019). The action research would be implemented according to Kemmis and McTaggart (cited in Koshy, 2000) action research spiral, where preschool teachers would put the training into practice for change (see the "practice" phase in Table 2). Action research seems quite appropriate as a participatory process to engage preschool teachers in change. The expected change includes both their theoretical reflections on L2L and their classroom practices conducive to L2L in young children.

Key in this organization are the expert's orientations towards teachers: the latter should be seen as active co-constructors of their own training, in dialogue with the expert, and bringing their current practice to the fore. The expert, in turn, should play the role of scientific advisor to practitioners, on a peer-to-peer exchange basis. This feature seems key, so to engage trainees in meaningful and mutual exchanges. Let us examine training components in detail.

5.1 What to teach on L2L to preschool teachers?

Teaching in preschool should be considered a delicate operation as medical care, because the preschool years lay the foundations of citizens' balanced personalities. *Primum non nocere* (first, do no harm), should thus be the motto for preschool teachers and trainers too. Teaching L2L is almost an oxymoron, as L2L is a mindset that people acquire in social activities. L2L offers more than just prescriptions to preschool teachers: it offers an organizing concept to shape their local curriculum, teaching practices and orientations. For these reasons, the "what" of this training should be closely interwoven with the "how". In order to offer expert advice to teachers on L2L, pivotal contents would be a set of L2L definitions (the European PSL2L definition, a definition of adult L2L and a defi-

3 Perels' and colleagues' model for the acquisition of SRL techniques could be used within this phase. See also Stringher, 2016 for a wider theoretical account of L2L in early childhood.

nition of developmental L2L in early childhood) to be de-constructed in components and re-constructed as teachers' own definitions (Stringher, 2016; Caena & Stringher, 2020; Sala et al., 2020;).

During an action learning session, teachers will reflect on contents related to L2L in early childhood, their own practices and children's development. As teachers interact with L2L definitions and components, theoretical knowledge on how L2L develops in early childhood and components of developmental L2L by dimension could be explored (see Figure 1 for details).

L2L dimensions contain cognitive and non-cognitive elements. According to Demetriou (2014), early hyper-cognition includes children's knowledge of own mind, self-representation, self-monitoring, and self-regulation skills. The affective-motivational dimension of L2L comprises emotional recognition and expression, emotional self-regulation, deferred gratification and aggressiveness control, self-confidence, learning motivation, resilience during difficulty, among others (see Stringher, 2016 for an extensive list of L2L components). The social dimension incorporates children's theory of mind (TOM) and understanding of others' thoughts, perspective-taking, asking for help if and when necessary. While teaching children cognitive contents, such as discrimination, seriation, analogies and differences in the qualities of objects of daily use, crucial for educators is their ability to sustain children's innate desire to learn, their curiosity and search for meaning, supporting their proactive agency. Teachers' orientations that favour L2L acquisition in children should also be discussed within the training group (Brito et al., 2021). Teachers' positive attitudes towards learning discovery with children is key, along with their orientation towards support for children's autonomy and self-confidence, when facing uncertainty and learning hurdles. Teachers' role in modelling perseverance in times of trouble, learning motivation and will to learn are essential (Hautamäki & Kupiainen, 2014), also in the early years, as is strategy use (Perels et al., 2009) and reflection on own learning. At this point, do's and don'ts extrapolated from L2L literature could also be discussed with trainees (Stringher, 2021).

5.2 How to teach L2L to preschool teachers?

I propose a meta-curricular maieutic approach: L2L should be embedded in learning activities and not taught as a separate subject matter (Weinstein & Meyer, 1996). This hands-on and minds-on action learning approach has the advantage of making trainees experiment with the L2L concept, learning strategies and guidelines related to L2L, rather than study theoretical content unrelated to their practical experience.

The fundamental idea is that when planning activities supportive of L2L in children, preschool teachers have an advantage compared to teachers in other school levels, that is the absence of rigid disciplinary boundaries: Italian national curricular guidelines organize preschool content in broad experience fields, thus activities for children are inherently interdisciplinary, starting from children's own curiosity and interests to explore their environment. The carefully prepared environment is a Montessorian feature of Italian teachers' pedagogical orientations. Thus, L2L is a transversal organizing concept (Stringher, 2014a) for preschool teachers' practices (Stringher, 2014b) that should be consciously available to teachers.

For L2L to flourish in children, the core ingredient is teachers' awareness and knowledge of how L2L operates concretely (Demetriou, 2014), something that seems lacking in Italian preschool teachers (Stringher & Scrocca, 2021). Brito and colleagues (2021) maintain that teachers' activities and orientations on L2L may range on a continuum from peripheral to central (Lave & Wenger, 1991) and suggest that preschool teachers seem unaware or hold misconceptions on the potential of early childhood for establishing the basics of L2L. Some preschool teachers, not only in Italy, believe that childhood is too early a period for engaging children with their reflections upon their own learning (Stringher & Scrocca, 2021; Brito et al., 2021). However, a wealth of psychopedagogical literature confutes this fallacy, especially considering children's emerging theory of mind (Blair, 2002; Demetriou, 2014; Janus et al., 2007; Rao et al., 2014; Saracho, 2014). Challenging teachers' conceptions on these grounds might be a delicate task, but it is worth discussing with them in a mutual exchange of experience between researcher and practitioners.

Along these lines, the core of this training proposal is to suggest characteristics of central L2L activities that teachers may propose to children, together with teachers' orientations that facilitate children's acquisition of L2L abilities. The methodology of an empowering CPD on L2L is thus to engage teachers in a description of their initial L2L conceptions and of their current pedagogical practices to start a dialogue between them and the L2L expert, so to gradually move practices and orientations towards a more central position on this continuum. Key in this training phase is the identification of activities and orientations that teachers commonly practice and are potentially useful to support L2L in children. A potentially useful activity is defined as one that, although not fully in line with theory, contains elements that sustain one or more L2L components (Brito et al., 2021). CPD of this sort is thus completely embedded in trainees' zone of proximal development (Vygotskij, 1934/1990). In turn, children, through their own agency in the carefully prepared environment and through collaborative activities and teachers' orientations conducive to exploration, may not only carry out a task, but also reflect on their own path for its completion or solution and learn how they reached a certain goal. Group reflections on children's own learning, guided by the classroom teacher, may be an example of central L2L activity.

5.3 How to assess L2L in teachers and children

The ultimate goal of L2L teacher training is enabling L2L incremental acquisition in children. Thus, assessment of children's L2L is deemed necessary to understand whether teacher training is successful. Stringher (2016) developed the Approaches to Learning Assessment Scale (ALAS), a 33-item tool conceived to aid teachers' observation of unfolding L2L in preschool

children. The contribution of this scale to teacher training is twofold: it serves the purpose of aiding teacher's observations of children's L2L, and it is useful during teacher training, to underscore the importance of certain elements that teachers can manage. After initial child observation, teachers may aid the acquisition of this competence in children, through careful planning of the learning environment and through noticing on which tasks or attitudes children need help.

The training cycle should involve teachers at key stages: at the inception of the school year, at midterm and at the end of the year, possibly through in-person meetings with the expert. Results should be evaluated prior and after the intervention, with a mix of qualitative accounts of teachers' experience and quantitative measures taken with the ALAS scale for children at key stages of teachers' training.

6. Conclusions and next steps

In this contribution the intent is to propose principles for a teacher training scheme on L2L, one of Europe's key competencies for lifelong learning that should be promoted in schools since the early years. This proposal is unique in that it addresses L2L from the standpoint of preschool teachers that are unaware of the potential strengths of the preschool environment and curricular organization in supporting this competence in early childhood. The result is an innovative proposal not only for its content breadth (L2L, not just SRL or study strategies), but also in terms of the processes entailed: active engagement of practitioners (Peleman et al., 2018) and critical reflection in communities of practice (Jensen & Iannone, 2018). In addition, this contribution is in line with world-famous Italian pedagogies (Montessori and Reggio Approach) and with one of the most comprehensive teacher training frameworks (Danielson, 2014). Both emphasize teachers' ability to engage children in their learning; teachers' understanding of and responsiveness to children's differences in their approaches to learning; teachers' ability to establish a learning culture in their classroom; teachers' preparation of a learning environment encouraging positive social interaction, active engagement in learning, self-motivation, and active inquiry (Danielson, 2014).

The resulting teacher training scheme is in line with Schachter's and colleagues' guidelines for selecting CPD (2019), facilitating teachers' recognition of L2L in their previous learning experiences and their reflections on own practice. This proposal has the following features.

1. A clear connection is established with previous experiences of both teachers and children with L2L, as any transformative activity should enable participants to relate new ideas to their own, in an andragogical and heutagogical perspective of teacher training (Smith et al., 1990; Stoten, 2020; Willis, 2014).
2. This hook with learners' previous experience could be triggered by initial self-evaluation of key L2L constituents, yet in my experience, this is not central. Although self-evaluation could be one possible way to start L2L preschool teacher training, what matters is that learners question their own beliefs and much of what they take for granted, in order to start their L2L journey.
3. Points 1 and 2 aim at creating awareness in teachers on the delicate transfer of L2L competence to children, an operation not to be underestimated for its complexity. Only teachers aware of the need to support and model L2L may contribute to their children's L2L awareness.
4. This training re-organizes a way of "doing preschool", revolved around children's experience fields, that is probably already established in the minds and practices of Italian preschool teachers. Therefore, I exclude large effect sizes from an intervention thought to increase teachers' L2L awareness to guide their practice with children.
5. Consequently, a quali-quantitative longitudinal study, based upon observation techniques in the classroom environment, would be a suitable methodology to detect change in teachers' practices and in their children's L2L. Furthermore, impacts are expected that would need to be monitored in the long run, especially if a concrete L2L preschool curriculum, forged by participating teachers, emerges from the action research.

Overall, this L2L training scheme applies findings of other educational sciences, such as psychology, to the pedagogy of the preschool environment. Such application may benefit teachers in Italy and in other countries, particularly where curricula thematise L2L or introduce 21st Century skills. For the future, I aim to test these general guidelines, with the inclusion of a competence continuum and assessment tools for trainees, coupled with procedures for applying tools for L2L observation in children within a technological infrastructure.

References

Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare*. Milano: FrancoAngeli.

Stringher, (2014a). "What is Learning to Learn?" In R. Deakin Crick, Stringher, and K. Ren (Eds.), *Learning to Learn: International Perspectives from theory and practice* (pp. 9 – 40). London: Routledge.

Stringher, (2014b). "School Improvement for Learning: Principles for a theoretically oriented practice." In R. Deakin Crick, Stringher, and K. Ren (Eds.), *Learning to Learn: International Perspectives from theory and practice* (pp. 214 – 240). London: Routledge.

Stringher, (2016). "Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework." *Italian Journal of Sociology of Education* 8, 102 – 128. https://10.14658/pupj-ijse-2016-1-6

Stringher, et al. (2021). "Learning to Learn and Assessment: Complementary Concepts or Different Worlds?" *Educational Research* 63, 26-42. https://doi.org/10.1080/-00131881.2021.1871576

Stringher, (ed., 2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale: Rappresentazioni dei docenti in sei paesi*. Milano: FrancoAngeli.

Stringher & C. Cascella (2020). "What Do We Know about Preschool Quality in Italy? Preschool Effects on Child

Outcomes: A Pseudo-longitudinal Exploration." In P. Falzetti (Ed.), *INVALSI Data: Methodologies and Results*. (pp. 9 – 36). Milano: FrancoAngeli-INVALSI.
Stringher & F. Scrocca (2021). "Rappresentazioni e Funzioni dell'Apprendere ad Apprendere nei Docenti Italiani." In Stringher (Ed.), *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale*. Milano: FrancoAngeli.
Bertram, T., et al. (2016). *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries: Findings from IEA's Early Childhood Education Study*. Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
Blair, C. (2002). "School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry." *American Psychologist*, *57*(2), 111 – 127.
Bove, C, B. et al. (2018). "How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross analysis of cases in Denmark, Italy and Poland." *European Journal of Education* 53, 34– 45. https://doi.org/10.1111/ejed.12262
Brito, H. A., C. Stringher, F. Scrocca, and M. d C. Huerta Guerra (2021). "Pratiche docenti sull'Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti." In C. Stringher (Ed.), *Apprendere ad Apprendere in Prospettiva Socioculturale*. Milano: FrancoAngeli.
Bronfenbrenner, U., and P.A. Morris (2007). "The Bioecological Model of Human Development." *Handbook of Child Psychology* I,14.
Caena, F., & C. Redecker (2019). "Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DIGCOMPEDU)." *European Journal of Education* 54 (3), 356 – 369.
Caena, F., & Stringher (2020). "Hacia una Nueva Conceptualización del Aprender a Aprender/Towards a New Conceptualization of Learning to Learn." *Aula Abierta* 49 (3), 199-216.
Carlson, S. M. (2009). "Social Origins of Executive Function Development." *New Directions in Child and Adolescent Development* 123, 87–97.
Castro Zubizarreta, A. (2021). "Apprendere ad Apprendere nell'infanzia: Concezioni e Pratiche Pedagogiche delle Docenti di Scuola dell'infanzia in Cantabria." In C. Stringher (Ed.), *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale*. Milano: FrancoAngeli.
Castro Zubizarreta A., Patera S., Fernández D. (2020), "¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender"; "How do Generations Z and Alpha learn from a teaching perspective? Implications for developing the learning to learn competence", *Aula Abierta*, 49, 3, pp. 279 – 292.
Chernyshenko, O., M. Kankaraš, and F. Drasgow (2018). *Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working Papers, n. 173*. Paris: OECD Publishing.
Claxton, G. (2002). "Education for the Learning Age: A Sociocultural Approach to Learning to Learn." In G. Wells and C. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (pp. 19 – 33). Oxford: Blackwell.
Claxton, G. (2013). *Learning to Learn: A Key Goal in 21st Century Education*. QCDA.
Danielson, C. (2014). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument, 2013 Edition*. Chicago: Danielson Group.
Da Re, F. (2017). "Un Curricolo per le Competenze Chiave." *Rivista dell'Istruzione* 5, 16 – 22.
Deakin Crick, R., P. Broadfoot, and G. Claxton (2004). "Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project." *Assessment in Education* 11 (3), 248–272.
Demetriou, A. (2014). "Learning to Learn, Know, and Reason." In R. Deakin Crick, C. Stringher, and K. Ren (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 41 – 65). London: Routledge.
Dweck, C. (2015). "Growth Mindset, Revisited." *Education Week* 35 (05), 20 – 24.
Egert, F., R. G. Fukkink, & A. G. Eckhardt (2018). "Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis." *Review of Educational Research*, 88(3), 401 – 433. https://doi.org/10.3102/0034654317751918
EuroFound (2015). *Working Conditions, Training of Early Childhood Care Workers and Quality of Services: A Systematic Review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
European Commission (2018). *Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators. Recommendations from ECEC experts*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/825252b4-3ec6-11e8-b5fe-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-119448944
European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
European Commission (2021). *Early Childhood Education and Care: How to recruit, train and motivate well-qualified staff*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
European Council (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for lifelong learning*. Brussels: Official Journal of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF
European Council (2018). *Council Recommendation on Key Competencies for lifelong learning*. Brussel: Official Journal of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN
European Council (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*. Brussel: Official Journal of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN
Freddano, M. and Stringher (2021). *Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
Goldberg, et al. (2019). "Effectiveness of Interventions Adopting a Whole School Approach to Enhancing Social and Emotional Development: A Meta-analysis." *European Journal of Psychology of Education* 34, 755–782. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9
Hautamäki, J., & S. Kupiainen (2014). "Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice." In R. Deakin Crick, C. Stringher, and K. Ren (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 170 – 195). London: Routledge.
Hounsell, D. (1979). "Learning to Learn: Research and Deve-

lopment in Student Learning." *Higher Education*. 8(4), 453 – 469.
Huerta, M., V. G. Cárdenas, and D. de León, (2020). "Prácticas para Fomentar el Aprender a Aprender en la Educación Infantil: Hallazgos Descriptivos de un Proyecto Internacional de Investigación Cualitativa/Practices to Foster Learning to Learn in Early Childhood Education: Descriptive Findings from a Qualitative International Research Project." *Aula Abierta* 49 (3), 261 – 278.
Janus, M., et al. (2007). *The Early Development Instrument: A Population-based Measure for Communities*. *A Handbook on Development, Properties, and Use*. Hamilton, ON: Offord Centre for Child Studies.
Jensen, B, & R. L. Iannone (2018). "Innovative Approaches to Continuous Professional Development (CPD) in Early Childhood Education and Care (ECEC) in Europe: Findings from a Comparative Review." *European Journal of Edu*cation 53 (1), 23– 33. https://doi.org/10.1111/ejed.12253
Jensen, P., & A. W. Rasmussen (2019). "Professional Development and Its Impact on Children in Early Childhood Education and Care: A Meta-analysis Based on European Studies." *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 935–950.
Kloosterman P. & Taylor M.E. (2012). *Handbook for facilitators. Learning To Learn In Practice*. available at: https://educationaltoolsportal.eu/educationaltoolsportal/en/handbook-facilitators-learning-learn-practice.
Koshy, V. (2010). *Action Research for Improving Educational Practice: A Step-by-Step Guide*. London: Sage.
Lave, J., & E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
Melhuish, et al. (2015). A *Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development*. Utrecht: Utrecht University.
MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*. Roma: MIUR.
MIUR (2015). *Law 107/2015. Riforma del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione e Delega per il Riordino delle Disposizioni Legislative Vigenti*. Roma: MIUR.
MIUR (2016). *Piano per la Formazione dei Docenti 2016 – 2019*. Roma: MIUR.
MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Roma: MIUR.
OECD (2017a). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en
OECD (2017b). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/978926427-6253-en
OECD (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264085145-en
OECD (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/301005d1-en.
OECD (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en
Páramo, B. (2017). *Conociendo el Aprender a Aprender y su Metamorfosis en Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.
Pascal, C., T. Bertram, S. Delaney, C. Nelson (2013). *A Comparison of International Childcare Systems. Research report*. Birmingham: CREC.
Patera, S., I. Silva, & F. Sáenz (2020). "Aprender a Aprender en Documentos Normativos de los Seis Países Participantes en un Estudio Internacional: Una Profundización Crítica Desde Ecuador y México/Learn to Learn in Normative Documents from the Six Countries Participating in an International Study: A Critical Depending from Ecuador and Mexico." *Aula Abierta* 49 (3), 225 – 244.
Peleman, B., et al. (2018). "Continuous Professional Development and ECEC Quality: Findings from a European Systematic Literature Review." *European Journal of Education* 53, 9–22.
Pellerey M., Grz dziel D., Margottini M., Epifani F., Ottone E. (2013), *Imparare a dirigere se stessi*. CNOS-FAP, Roma.
Perels, F., M. Merget-Kullmann, M. Wende, B. Schmitz, C. Buchbinder (2009). "Improving Self-regulated Learning of Preschool Children: Evaluation of Training for Kindergarten Teachers." *British Journal of Educational Psychology*, 79, 311–327.
Pineda-Herrero, P., E. Belvis, V. Moreno, X. Úcar (2010). "Is Continuing Training Useful for Pre-school Teachers? Effect of Training on Pre-school Teachers and Centers." *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 257-271.
Rao, N., J. Sun, & L. Zhang (2014). "Learning to learn in early childhood: Home and Preschool Influences in Chinese Learners." In R. Deakin Crick, C. Stringher, and K. Ren (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 127 – 144). London: Routledge.
Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
Sala, A., Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Saracho, O. N. (2014). "Theory of Mind: Children's Understanding of Mental States." *Early Child Development and Care*, 184, 949 – 961.
Schachter, R.E., H. K. Gerde, & H. Hatton-Bowers (2019). "Guidelines for Selecting Professional Development for Early Childhood Teachers." *Early Childhood Educucation Journal*, 47, 395–408. https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8
Schleicher, A. (2018). Educating Learners for Their Future, Not Our Past. *ECNU Review of Education*, 1(1), 58–75. https://doi.org/10.30926/ecnuroe2018010104
Schleicher, A. (2019). *Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning, International Summit on the Teaching Profession*, Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264313873-en
Shonkoff, J. P., & D. A. Philips (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
Siraj-Blatchford, I. (1999). "Early Childhood Pedagogy: Practice, Principles and Research." In P. Mortimore (Ed.), *Understanding pedagogy and its impact on learning* (pp. 20 – 45). London: Paul Chapman Publishing.
Slot, P., C. Lerkkanen, & P. Leseman (2015). *The Relations between Structural Quality and Process Quality in European Early Childhood and Care Provisions: Secondary Analyses in Large Scale Studies in Five Countries*. Utrecht: Utrecht University.
Smith, R. et al. (1990). *How people learn to learn*. San Francisco: Jossey Bass.
Stipek, D. (2012). "What We Have Learned About Learning." In IOM & NRC *From Neurons to Neighborhood: An Update Workshop Summary*. 19 – 25. Washington, DC: The National Academies Press.
Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to End of Key Stage 1*. London: Sure Start.
Sylvest, J., & E. Kwaw (2017). *Support of the Stakeholder Consultation in the Context of the Key Competences Review.*

Report 1: Comparative Analysis. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Taylor E.W. (2008), "Transformative learning theory", *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5 – 15.

UNESCO (2013/2014). *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn. Reports N. 1-3*. No place: UNESCO Institute for Statistics and the Center for Universal Education at the Brookings Institution.

United Nations General Assembly (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. 70/1. Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.

Vygotskij, L. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Editori Laterza. (Originally published 1934)

Weinstein, C. E., & D. K. Meyer (1996). "Learning strategies: Teaching and assessing." In E. de Corte and F. E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 423 – 428). Oxford: Elsevier Science.

Willis, J. (2014). "Learning to Learn with Indigenous Australians" In R. Deakin Crick, C. Stringher, and K. Ren (Eds.), *Learning to Learn: International Perspectives from theory and practice* (pp. 306 – 327). London: Routledge.

Zaslow, M., K. Tout, T. Halle, J. V. Whittaker, B. Lavelle (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators: Literature review*. Washington, DC: US Department of Education.

Zelazo, P. D., U. Müller, D. Frye, S. Marcovitch, S. (2003). "The Development of Executive Function in Early Childhood." *Monographs of the Society for Research in Child Development* 68, vii – 137.

The portfolio of competencies, a tool to support learning and self-assessment processes: Opinions of students and teachers in a Vocational Training Centre

Il portfolio delle competenze, uno strumento a supporto dei processi di apprendimento e di autovalutazione: Opinioni di studenti e docenti in un Centro di Formazione Professionale

Concetta Tino
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA, Università degli Studi di Padova – concetta.tino@unipd.it
https://orcid.org/0000-0002-5397-9473

Alice Stivanin
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA, Università degli Studi di Padova
alice.stivanin@studenti.unipd.it
https://orcid.org/0009-0005-1238-5344

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The study investigates and explores the teaching and assessment methods employed at the Como Vocational Training Center to determine whether teachers implement strategies to support students during the process of self-assessment and portfolio compilation (using a self-assessment tool prepared by the Lombardy Region). The study aims to gather the opinions of both students and teachers on two aspects: (i) the extent to which formative assessment and its application by teachers are beneficial for students' self-assessment during the portfolio compilation process, and (ii) the perceived effectiveness of the portfolio in enhancing students' self-awareness and their own skills. The results obtained indicate that teachers still give less attention to strategies related to self-assessment and that the current portfolio does not adequately support the reflective and self-assessment dimensions of students as intended.

Lo studio indaga ed approfondisce i metodi di insegnamento e di valutazione all'interno del Centro di Formazione Professionale di Como per verificare se i docenti, durante il percorso formativo erogato, attuano strategie a supporto degli studenti durante i processi di autovalutazione e di stesura del portfolio, strumento autovalutativo predisposto dalla Regione Lombardia. Lo studio ha l'obiettivo di raccogliere le opinioni di studenti e docenti relativamente a due aspetti: (i) quanto la valutazione formativa e le modalità in cui i docenti la applicano siano utili all'autovalutazione degli studenti durante il processo di stesura del portfolio; (ii) il livello di efficacia percepito del portfolio delle competenze nell'incrementare negli studenti la consapevolezza di sé e delle proprie competenze. I risultati ottenuti hanno fatto rilevare che i docenti prestano ancora una minore attenzione alle strategie legate all'autovalutazione e che l'attuale portfolio adottato non supporta come dovrebbe le dimensioni riflessiva e autovalutativa degli studenti.

KEYWORDS
Portfolio, Self-Assessment, Reflection, Self-Awareness, Learning
Parole chiave: Portfolio, Autovalutazione, Riflessione, Consapevolezza di sé, Apprendimento

Citation: Tino, C., & Stivanin, A. (2023). The portfolio of competencies, a tool to support learning and self-assessment processes: Opinions of students and teachers in a Vocational Training Centre. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 193-201. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_24

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_24

Received: September 11, 2022 • **Accepted**: April 19, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: insegnare ad apprendere come strategia di riflessione personale e professionale

Tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta del secolo scorso è avvenuta una profonda trasformazione nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione con lo scopo di attuare una nuova cultura di sviluppo socioeconomico (Pavan, 2005). Durante questo ripensamento politico-pedagogico emergono due dimensioni in ambito educativo: *learning society* e *lifelong learning*. Nella società della conoscenza i sistemi di istruzione e di formazione hanno una rilevante responsabilità nei confronti dei singoli. Il loro compito è di insegnare loro ad apprendere, oltre che di stimolare la motivazione ad apprendere, mediante la creazione di ambienti di apprendimento rispondenti ai bisogni e alle esigenze degli individui. Tale rivoluzione culturale mette in crisi i modelli tradizionali dell'apprendere, richiamando le istituzioni, quali le scuole e le università, a rivedere e ad adattare i metodi e le strategie di insegnamento e di apprendimento per rispondere più efficacemente ai bisogni dei singoli e della società. Diventa dunque necessaria un'attenzione focalizzata non tanto sugli obiettivi e sui contenuti dell'insegnamento quanto sulla centralità dello studente, sulle competenze acquisite in uscita dal percorso di studi, oltre che sullo sviluppo di attività didattiche interattive e valutative (Grion & Serbati, 2019). Risulta pertanto necessario indagare se all'interno del mondo dell'istruzione e della formazione lo studente viene posizionato al centro del proprio percorso di apprendimento e se i docenti creano delle attività e degli ambienti dove l'apprendimento genera un cambiamento delle conoscenze, delle abilità, delle attitudini e dei valori di una persona all'interno di un contesto socialmente costruito e ricco di significati (Merriam et al., 2006). Si assiste quindi a un cambio di prospettiva, passando da un approccio *teacher-centered* a un modello *student-centered* (Weimer, 2002) che impone una riprogettazione della didattica e un ripensamento dei processi di insegnamento/apprendimento a tutti i livelli educativi e formativi, avviando un processo trasformativo che mette in discussione prospettive personali e professionali, metodi, strategie e scelte didattiche, ruoli di docenti e studenti/esse (Tino & Stefanini, 2021). Vi è dunque un impegno a focalizzare l'attenzione sul contesto formativo ed educativo dove il docente mette in atto una riflessione guidata permettendo allo studente di determinare i propri obiettivi, di svolgere una crescita personale e professionale trasferendo i propri punti di forza all'interno di altri ambiti, creando un orientamento del proprio percorso e degli studi futuri, sostenendo quindi il paradigma formativo del *lifelong learning*: innovazione e crescita grazie all'apprendimento, alla riflessione e alla presa di decisione per la propria crescita che accompagnerà la persona per tutta la vita (Galliani, 2011). In questo processo di auto-determinazione e di assunzione di responsabilità da parte di chi apprende, il portfolio delle competenze si configura come uno strumento in grado di supportare i soggetti nel loro percorso di formazione e di autovalutazione.

In ambito scolastico, l'utilizzo del portfolio ha origine dalla metà degli anni Ottanta come strumento di valutazione simile ad una raccolta di lavori sviluppata da uno studente nel corso di una pratica formativa. Tale raccolta permette allo studente di autovalutarsi e al docente/formatore di valutare il livello delle competenze oggetto di apprendimento (Pellerey, 2004). L'aspetto significativo del portfolio non risiede solo nella raccolta di evidenze sui risultati di apprendimento, ma deve includere anche la valutazione delle evidenze, secondo cui i docenti insieme agli studenti vagliano la qualità delle evidenze stesse; la giustificazione e quindi l'argomentazione sulla scelta delle evidenze riportate; la riflessione sul proprio apprendimento e quindi sulle azioni messe in atto (Shön, 1993) per generare sviluppo personale e un migliore processo decisionale relativo alle azioni future da implementare (Davis & Ponnamperuma, 2005).

In questo studio fa da protagonista il Centro di Formazione Professionale di Como dove è stato possibile indagare se vi è l'utilizzo da parte dei docenti di strategie di apprendimento e di valutazione formativa in grado di supportare gli studenti nella stesura del portfolio delle competenze con lo scopo di generare un apprendimento significativo, consapevole e responsabile.

Il coinvolgimento degli studenti nelle strategie valutative è una sfida per i docenti quanto un traguardo importante da raggiungere per gli studenti, che hanno la possibilità di vivere processi valutativi autentici e partecipati. La capacità di valutare da parte dello studente viene promossa e messa in campo dai docenti attraverso specifiche attività di insegnamento e di apprendimento opportunamente predisposte (Grion & Serbati, 2019). Ne consegue che il principio chiave del successo formativo è la consapevolezza di tutti i principali attori, del loro coinvolgimento e della loro responsabilità comune nei confronti dell'istruzione e della formazione (Pavan, 2005).

Negli ultimi decenni il Parlamento Europeo e Consiglio (European Parliament and Council of the European Union, 2006; Council of the European Union, 2018) lanciano una nuova sfida inserendo all'interno delle competenze di base per lo sviluppo personale e professionale la competenza "imparare ad imparare" che, con le nuove Raccomandazioni europee, unitamente alla competenza personale e sociale, è intesa come "capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di collaborare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera" (Council of the European Union, 2018, p. 10). Ci si riferisce quindi al fatto che "ogni persona è chiamata a sviluppare un capitale di competenze che gli permetta di adattarsi a contesti di lavoro mutevoli e impegnarsi in un progetto personale che trovi la sua collocazione in una comunità e società di riferimento" (Serbati, 2014, p. 21). Proprio la capacità di gestire efficacemente il proprio apprendimento chiama in causa la funzione dell'*assessment* nei confronti dell'insegnamento/apprendimento degli studenti, in quanto la valutazione indica agli studenti ciò che devono apprendere, ha effetto su cosa e su come apprendono, rafforza lo sviluppo delle loro strategie di apprendimento, influenza ciò che pensano della formazione, della loro realizzazione personale e del portare a termine determinati compiti di apprendimento per raggiungere dei risultati (Grion & Serbati, 2019). In tal senso, compito prioritario della valutazione educativa è di sostenere l'apprendimento (Black & Wiliam, 2006).

Una valutazione educativa centrata sullo studente, legata ad esperienze reali e predittiva di competenze impiegate all'interno di contesti di vita quotidiana ed extrascolastica, assume la funzione di una valutazione autentica (Schultz et al., 2022; Tino & Grion, 2018). In questo contesto l'apprendimento non si configura come accumulo di nozioni, ma come capacità di utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali, dove l'allievo ha la possibilità di compiere prestazioni di qualità senza sentirsi classificato o selezionato (Rondanini, 2007). Coryell (2017) considera due elementi fondamentali per promuovere ambienti di comunicazione efficaci, importanti per il coinvolgimento attivo degli studenti e per generare una valutazione autentica tra docente e discente: la partecipazione e l'attivazione di processi riflessivi. Il primo dei due elementi rimanda alla costruzione di un ambiente di apprendimento sicuro dove vi è la possibilità di sviluppare un rapporto sereno tra studente e docente, in cui l'insegnante possa svolgere un'analisi dei bisogni e delle motivazioni degli allievi, utili per la progettazione della didattica. Il secondo elemento è l'applicazione di metodologie di apprendimento attivo che consentono agli studenti di essere coinvolti nella raccolta delle informazioni e di elaborarle, riportandole e utilizzandole all'interno di esperienze autentiche costruite appositamente sulla base dei risultati di apprendimento attesi (*learning outcomes*). Si tratta perciò di acquisire consapevolezza nell'apprendimento grazie all'osservazione delle attività e alla metariflessione dei processi in atto (Al-Hawamleh et al., 2022).

Risulta quindi importante da parte dei docenti promuovere la riflessione attraverso domande, scambi tra pari, attività scritte e non, per riflettere su ciò che è stato fatto, sulle difficoltà incontrate e sulle strategie trovate per la risoluzione di esse, e infine, sulle conoscenze attivate e su quelle acquisite. Lo studente può così vivere un'esperienza significativa sviluppando la capacità di poterla giudicare per riflettere su sé stesso e sulla propria prestazione. Inoltre, risulta di fondamentale importanza un apprendimento per competenze e non per accumulazione di conoscenze (Rondanini, 2007).

Ogni situazione in cui vi è apprendimento la competenza è situata all'interno di un contesto ed è legata ad un'esperienza unica e irripetibile, insieme ai saperi appresi precedentemente. L'apprendimento, quindi, è frutto di molteplici esperienze e percorsi complementari e interconnessi fra loro (Bocchi & Ceruti, 2004). È un processo che avviene in un contesto simile alla situazione reale, utile a motivare nello studente la ricerca della soluzione di problemi (Comoglio, 2003), a generare riflessione, oltre che a sviluppare ragionamenti significativi.

Una posizione centrale dello studente nel processo di apprendimento e di valutazione contribuisce a renderlo capace di gestire nuove forme di apprendimento in contesti diversi da quelli formali, portandolo a sentirsi autonomo nella valutazione delle proprie competenze. L'autovalutazione è la diretta conseguenza del porre al centro del processo di apprendimento lo studente, e lo sviluppo di strumenti legati alla valutazione. Essa può essere verificata sulla base di specifici criteri e griglie in modo tale da poter consentire allo studente il riconoscimento delle conoscenze e delle competenze acquisite e utilizzate in differenti contesti, individuando così i punti di forza e di debolezza e quali gli ulteriori sforzi da compiere per aggiungere gli obiettivi previsti. L'autovalutazione ha la necessità di essere sostenuta da un percorso di insegnamento dove poter realizzare momenti di passaggio tra una fase e l'altra riportando i cambiamenti e gli obiettivi raggiunti, attraverso strumenti di monitoraggio dedicati all'apprendimento (ad es. schede, questionari, diari di bordo, brevi commenti su schede, ecc.). Introdurre tali strumenti comporta una progettazione didattica differente per i docenti, ma anche un diretto coinvolgimento dello studente perché possa comprendere le potenzialità della sua partecipazione nel proprio processo valutativo (Rondanini, 2007).

L'autovalutazione si fonda sia su un'operazione metacognitiva che in un approccio centrato sullo studente e sul suo apprendimento piuttosto che sull'insegnamento, costituisce una parte essenziale della costruzione delle conoscenze e delle competenze del soggetto. In un approccio metacognitivo, infatti, conoscenze e abilità vengono utilizzate e applicate dal soggetto lungo un *continuum* nel corso del proprio percorso di apprendimento: dalla pianificazione del compito, al monitoraggio, all'autovalutazione dopo l'esecuzione del compito (Mariani, 2013). Proprio quest'ultima fase implica per il soggetto l'elaborazione di un *action plan*, decidendo come procedere e come programmare azioni e obiettivi successivi, sia in termini di recupero che in termini di sviluppo. Uno strumento di supporto in tal senso, per chi apprende, è proprio il portfolio delle competenze utilizzato sin dagli anni Novanta per l'autovalutazione delle competenze di tipo professionale (Paris & Ayres, 1994; Pennbrant et al., 2019) e quindi come strumento di documentazione e di valutazione delle competenze acquisite (Pellerey, 2004).

Il portfolio rappresenta uno strumento di valutazione autentica, in quanto diventa metodo di lavoro preso in considerazione sia dallo studente sia dal docente come strumento utile ad orientare i processi di apprendimento e la pratica di insegnamento (Varisco, 2004). L'adozione del portfolio come strumento di valutazione aiuta e promuove partecipazione attiva da parte dello studente durante la fase di costruzione dello stesso. Questo supporta chi apprende ad avere una maggior conoscenza di sé e dei propri stili cognitivi e dei processi di apprendimento, favorendo autonomia e autodeterminazione (Fabbri, 2019). Grazie allo svolgimento di compiti significativi ed autentici lo studente riesce a trasferire in maniera consapevole e coerente le competenze e le conoscenze acquisite anche in contesti e situazioni nuove. È proprio grazie a tale funzione che il portfolio rappresenta uno strumento di valutazione che implica processi metacognitivi e supporta l'autodeterminazione degli studenti. Questa capacità richiama ad una competenza più ampia, quella dell'imparare ad imparare (Comoglio, 2002; Pellerey, 2004), quindi dell'autoregolazione (Lam, 2022). Infatti, l'attività riflessiva connessa all'autovalutazione richiesta tramite il portfolio influenza la qualità degli apprendimenti e con il tempo diventa un vero e proprio strumento di apprendimento (Tartwijk & Driessen, 2009). Come precisa Moon (1999) il portfolio richiede allo studente tempo e spazio intellettuale; un autodiretto processo di realizzazione,

selezione e riflessione sulle attività, un senso di autenticità dell'apprendimento, la messa in atto di una certa autonomia e capacità organizzativa; un investimento affettivo che può determinare una ricaduta positiva sull'apprendimento.

Il portfolio è dunque un importante strumento volto ad aumentare la consapevolezza dell'importanza dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita sia dal punto di vista personale che professionale (Serbati, 2014), oltre che a promuovere lo sviluppo delle competenze grazie all'autovalutazione del proprio percorso formativo e alla riflessione da parte dell'individuo che lo costruisce. È uno strumento che richiede quindi allo studente abilità riflessiva, escludendo un risultato di efficacia automatico (Arntfield et al., 2016) dovuto al solo utilizzo del portfolio.

2. La ricerca: la voce di studenti e docenti sull'uso del portfolio delle competenze

La ricerca ha voluto indagare se le modalità di insegnamento e di valutazione da parte dei docenti del Centro di Formazione Professionale (CFP) di Como supportano e stimolano gli studenti nei processi di autovalutazione, facilitandoli nella compilazione del portfolio, lo strumento autovalutativo predisposto dalla Regione Lombardia. Inoltre, ha avuto la finalità di rilevare le percezioni degli studenti relativamente all'efficacia dello strumento nel processo di sviluppo della consapevolezza di sé e delle proprie competenze. La raccolta dei dati è stata realizzata nel periodo compreso tra il 4 Aprile e il 22 Aprile 2022. Gli studenti iscritti al CFP di Como, nell'anno formativo 2021/2022, sono 557 e sono inseriti in diversi percorsi formativi, ma l'indagine qui presentata è stata focalizzata sul settore benessere dove vi sono 162 studenti iscritti.

2.1 Contesto della ricerca e partecipanti

Il contesto della ricerca è il Settore benessere del Centro di Formazione Professionale (CFP) di Como, un ente accreditato dalla Regione Lombardia che opera nei settori della Formazione e dell'Orientamento (D.D. Istruzione e Formazione e Lavoro n. 13095 dell'8 Settembre 2005) e del Lavoro. Il CFP è presente nel Comune di Como dal 1972, opera nella Formazione Professionale e fa parte dell'Agenzia per la Formazione, l'Orientamento e il Lavoro (AFOL) della Provincia di Como della Regione Lombardia. L'Agenzia si occupa sia di formazione professionale, che di attività di formazione attiva, continua e permanente, di aggiornamento e riqualificazione professionale per imprenditori, dipendenti e collaboratori. Il CFP mette a disposizione i percorsi di IeFP di Regione Lombardia, ovvero dei corsi triennali di istruzione e formazione professionale rivolti alle ragazze e ai ragazzi che hanno compiuto i 14 anni di età, che rientrano quindi nella fascia di età del DDIF. Questi percorsi consentono agli allievi di raggiungere e possedere una Qualifica Professionale in base all'ambito prescelto, previa acquisizione del Diploma del primo ciclo di istruzione, ovvero la licenza di scuola secondaria di I grado. Gli allievi con disabilità che al termine del terzo anno della formazione professionale non hanno ottenuto la Qualifica, ma un Attestato di competenze, possono ugualmente accedere al quarto anno, sulla base di una specifica progettazione personalizzata.

L'offerta formativa di IeFP si articola in percorsi differenziati in profili professionali che consentono di conseguire titoli e qualificazioni professionali con valore e spendibilità Nazionale ed Europea, di differente livello, in rapporto all'*European Qualification Framework* – EQF (Quadro Europeo delle Qualifiche):

- percorsi triennali al fine di garantire l'acquisizione di un titolo di Qualifica Professionale di III° livello EQF (*European Qualification Framework*) nei Settori di Trasformazione Agroalimentare, Ristorativo/Alberghiero e Benessere;
- percorsi di quarto anno in alternanza scuola - lavoro, al fine di garantire l'acquisizione di un titolo di Diploma Professionale di IV° livello EQF nei Settori Ristorativo/Alberghiero e Benessere.

I partecipanti alla ricerca sono stati identificati tra gli studenti e tra i docenti. Gli studenti coinvolti fanno parte del settore benessere, dalle classi prime alle classi quarte, sia nel percorso di acconciatura che nel percorso di estetica (162), includendo otto classi, due indirizzi professionali per ogni anno formativo. Tuttavia, sono pervenute solo 147 risposte da parte di 137 femmine e 10 maschi. Di conseguenza il 91% degli studenti hanno preso parte all'indagine, mentre il 9% degli iscritti al percorso benessere non ha partecipato. (Tab.1)

Classi Settore Benessere	N. studenti	% studenti
Classi I/II	*83*	*56%*
I^ Acconciatura	18	12%
I^ Estetica	22	15%
II^ Acconciatura	21	14%
II^ Estetica	22	15%
Classi III/IV	*64*	*44%*
III^ Acconciatura	26	18%
III^ Estetica	17	12%
IV^ Acconciatura	9	6%
IV^ Estetica	12	8%
Totale	**147**	**100%**

Tabella 1. Classi Settore Benessere

Il percorso dell'apprendistato è stato escluso dall'indagine in quanto la programmazione scolastica è differente dal resto dei percorsi formativi.

Quattro sono stati invece i docenti partecipanti selezionati sulla base della materia d'insegnamento e delle ore d'insegnamento da parte del docente con il gruppo classe durante il percorso di formazione professionale.

2.2 Metodologia e strumenti di ricerca

Lo studio di caso è l'approccio metodologico utilizzato per la conduzione della ricerca. Si tratta di un metodo che prevede fasi precise riguardanti la progettazione e la preparazione del progetto di ricerca, tra cui la raccolta di informazioni sul sito d'indagine, la raccolta di evidenze/prove, l'analisi delle

prove e, infine, la stesura di una relazione sul caso-studio sulla base dei dati raccolti (Yin, 1984). In questa indagine vengono utilizzati due approcci, inizialmente uno a carattere quantitativo e successivamente un altro di tipo qualitativo.

L'indagine quantitativa ha previsto la somministrazione di un questionario per gli studenti. Lo strumento, costruito ad hoc, è costituito da due sezioni principali: una riguardante le caratteristiche anagrafiche e una più specifica sull'argomento di indagine. La sezione anagrafica ha incluso tre item relativamente a genere, età e classe di appartenenza. La seconda sezione si compone di quindici item finalizzati ad esplorare tre dimensioni: insegnamento e valutazione, portfolio ed efficacia, autovalutazione.

L'indagine qualitativa è stata invece rivolta ai docenti mediante un'intervista semistrutturata. Le dimensioni che hanno caratterizzato il protocollo dell'intervista hanno riguardato le stesse dimensioni del questionario, facilitando così la comparazione tra le percezioni degli studenti e quelle dei docenti.

2.3 Analisi dei dati raccolti mediante il questionario

Da quanto emerso dall'analisi dei dati, prendendo in considerazione la dimensione d'indagine riguardante l'insegnamento e la valutazione, si evidenzia che la maggior parte degli studenti, il 94% dei partecipanti, ha chiara la scelta del percorso professionale che sta intraprendendo e gli obiettivi del percorso formativo.

Per quanto riguarda, invece, l'attenzione nel definire i risultati attesi, nel presentare le modalità delle prove di verifica, e nel riportare feedback, il 75% degli studenti che hanno partecipato all'indagine afferma che vi è una maggior attenzione da parte dei docenti nella spiegazione di come sarà strutturata la verifica e dei successivi criteri di valutazione rispetto ai quali sono analizzati e presentati alla classe i risultati attesi.

Per quanto riguarda, invece, l'utilizzo di strategie autovalutative, mediante la *Figura 1* è possibile osservare che gli studenti dichiarano che vengono svolti pochi momenti legati alle attività di autovalutazione, infatti, sia le classi I/II che le classi III/IV affermano rispettivamente poco (62%) o per nulla (70%).

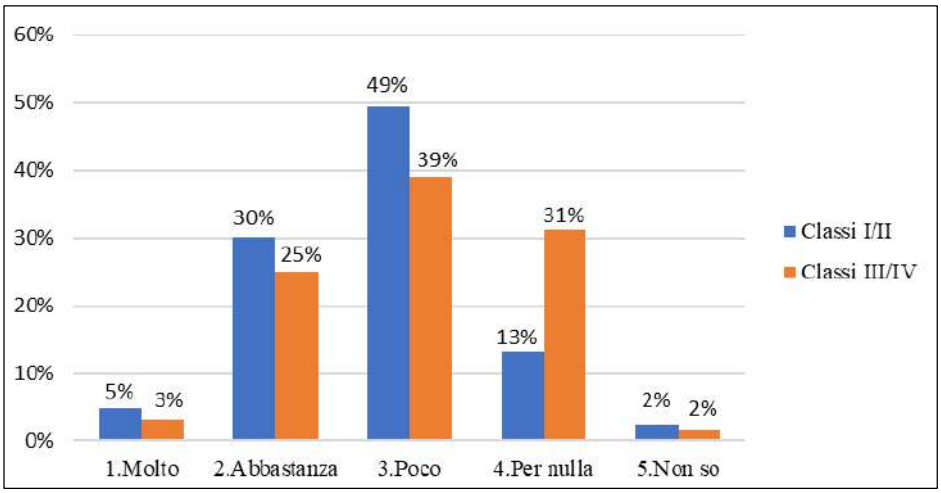


Figura 1. Strategie valutative. Risposte alla domanda: "Svolgi attività di autovalutazione?"

La *Figura 2* mostra come gli studenti ritengono importante l'incremento dei momenti autovalutati per promuovere maggiore conoscenza di sé, autostima e motivazione. Infatti, il 79% degli studenti sceglie i valori della scala "molto" e "abbastanza".

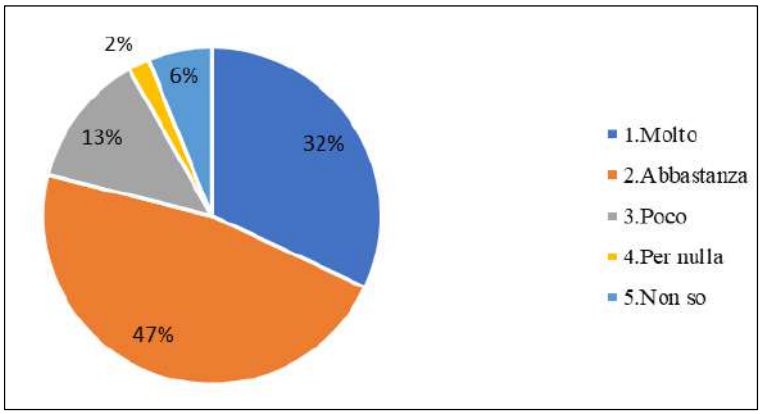


Figura 2. Spazio dedicato dai docenti all'autovalutazione da parte degli studenti. Risposte alla domanda: "Secondo te, dedicare momenti per l'autovalutazione, oltre alle ore previste per la compilazione del portfolio, potrebbero promuovere una maggiore conoscenza di te, autostima e motivazione al percorso?"

L'89% degli studenti sostiene di aver bisogno, durante il percorso formativo, di sviluppare nuove strategie per una riflessione su di sé, per promuovere miglioramento personale e professionale e trovare nuove soluzioni alle difficoltà.

A proposito della dimensione d'indagine inerente all'utilizzo e all'efficacia dello strumento del portfolio è emerso che la struttura del portfolio utilizzato non è del tutto funzionale all'autoriflessione, soprattutto nelle classi con maggiori anni di esperienza, dove questa opinione cresce in modo negativo. È possibile osservarlo nella *Figura 3* dove il 53% degli studenti reputa l'attuale struttura del documento del portfolio poco facilitante all'autoriflessione, ovvero la metà degli studenti intervistati delle classi III/IV si considera poco o per nulla soddisfatto.

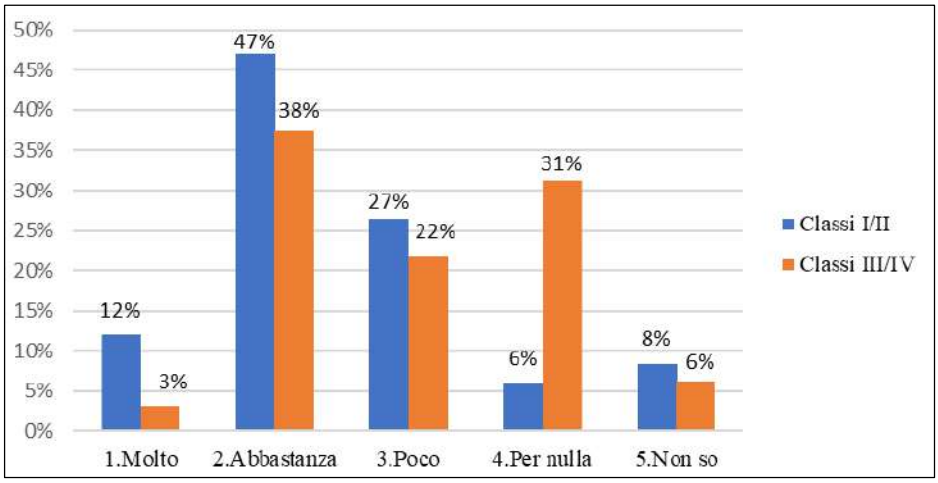


Figura 3. Opinione sull'efficacia dell'attuale Portfolio nel sostenere l'autoriflessione. Risposte alla domanda: "Reputi che l'attuale struttura del modello del portfolio faciliti l'autoriflessione?"

I risultati riguardanti l'utilità e la funzione del portfolio come strumento di autovalutazione in grado di riflettere sulle proprie conoscenze, abilità e competenze e riconoscere i progressi formativi degli studenti, sono visibili nella *Figura 4*, riconducendo ad una distribuzione abbastanza equa tra un'opinione positiva e negativa. Infatti, il 52% degli studenti, poco più della metà dei partecipanti, pensa che il portfolio sia "abbastanza" / "molto utile" per un'autovalutazione delle conoscenze, abilità e competenze. Inoltre, il 7% afferma che non sa se il portfolio è utile all'autovalutazione, un dato rilevante su cui riflettere, considerato che si tratta della funzione predominante dello strumento.

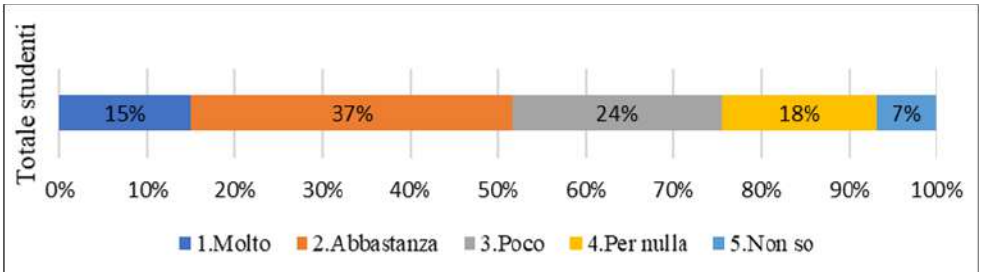


Figura 4. Utilità percepita del Portfolio nel sostenere l'autovalutazione di conoscenze, abilità e competenze. Risposte alla domanda: "Pensi che il portfolio sia utile per un'autovalutazione delle tue conoscenze, abilità e competenze?"

2.4 Analisi dei dati raccolti mediante le interviste

L'analisi delle quattro interviste rivolte ai docenti è stata condotta tramite la tecnica 'carta matita', consentendo l'individuazione di categorie-chiave necessarie a guidare l'interpretazione dei dati (*Tabella 2*).

Dimensione	*Categorie*
Insegnamento	Strumenti per apprendimento (4) Chiara condivisione di obiettivi (3) Importanza benessere e contesto (1) Verifiche collaborative (1)
Valutazione	Come misurazione di efficacia lavoro/studio studenti (4) Preparazione al compito (2) Spiegazione dei risultati attesi (1) Utilizzo di feedback costanti (4) Valutazione formativa (1) Competenze disciplinari/trasversali (4) Riflessione valutativa (1) Valore valutazione sommativa da parte dello studente (1) Compiti e strumenti autovalutativi (2)
Autovalutazione	Incrementare strategie autovalutative (4) Importanza di differenziare i metodi valutativi (4) Dispendio di tempo (1) Importanza del reintegro di strumenti autovalutativi (2) Studenti senza capacità autovalutative (4) Necessità di accompagnare gli studenti nella riflessione (1)
Portfolio ed efficacia	Sostiene gli studenti nella conoscenza di sé (1) Poco utile all'autovalutazione per la sua rigidità (3) Carattere di compito non di strumento per riflessione (2) Utilizzo indiretto da parte dei docenti (2)

Tabella 2

3. Discussione

Tra le differenti strategie di apprendimento e di valutazione che supportano lo studente al CFP di Como vi è la compilazione del portfolio, strumento di autovalutazione utile per la consapevolezza delle proprie competenze e per la ricerca di un lavoro inerente alla propria figura professionale dopo la conclusione del percorso formativo scelto.

Grazie alla raccolta dei dati e all'analisi svolta è stato possibile indagare ed approfondire i metodi di insegnamento e di valutazione e verificare se i docenti del CFP, durante il percorso formativo, attuano strategie a supporto degli studenti nei processi di autovalutazione e di stesura del portfolio. Dai dati raccolti è emerso che presso l'Area Benessere del CFP di Como i docenti mettono in pratica strategie di valutazione formativa legate all'acquisizione della conoscenza in contesti reali, all'attenzione del progresso formativo, all'utilizzo di feedback e allo sviluppo di capacità di problem solving accompagnando gli studenti nel loro percorso formativo di crescita personale e professionale.

Il processo di insegnamento viene riconosciuto dagli studenti e realizzato dai docenti con funzione di accompagnamento e supporto per l'apprendimento. La chiara condivisione degli obiettivi con gli studenti, l'attenzione al benessere e al contesto in cui gli studenti apprendono, il supporto fornito tramite attività cooperative utili alla valutazione, sono identificate dagli stessi docenti come strategie di insegnamento in uso a supporto dell'apprendimento. Ciò è rilevante in quanto per facilitare l'apprendimento, l'insegnante è chiamato a definire in maniera chiara gli obiettivi da raggiungere e a supportare gli studenti nel comprendere nuove strategie da utilizzare per la costruzione di nuovi significati (Bonaiuti, 2014). Biggs (2003) sostiene l'importanza della definizione, da parte dei docenti, di *learning outcomes* raggiungibili e misurabili per poi successivamente scegliere le attività di apprendimento e di insegnamento, in conformità con i risultati attesi dallo studente.

Il feedback e la valutazione formativa sono identificati come strategie rilevanti in uso al CFP di Como, perché assicurano una maggiore efficacia del percorso formativo. Infatti, le prove di valutazione tradizionali tendono ad incoraggiare apprendimenti mnemonici e superficiali, mentre prove di valutazione maggiormente autentiche, dove lo studente mette in campo soluzioni attraverso l'uso dei contenuti appresi, risultano favorire processi di pensiero più complessi, supportando perciò una vera valutazione per l'apprendimento (Grion & Serbati, 2019; Karunanayaka, & Naidu, 2021).

I docenti intervistati pongono particolare attenzione al voler creare degli strumenti utili per promuovere una maggiore consapevolezza degli studenti del loro apprendimento, facendo emergere una visione della valutazione abbastanza condivisa. Infatti, tutti sono d'accordo nel definirla come mezzo di misurazione dell'efficacia del lavoro dello studente, come modalità declinata in feedback costanti. Proprio riguardo l'utilizzo dei feedback, la maggior parte dei docenti fornisce dei feedback costanti al lavoro svolto dagli studenti, senza trascurare l'attenzione sulla trasparenza dei criteri di valutazione e sulla descrizione della struttura della prova. Emerge, invece, fra i docenti la necessità di potenziare l'attenzione rivolta al riportare i risultati attesi, cercando una maggior collaborazione con gli studenti. Tutti i docenti intervistati, nel loro metodo di valutazione, tengono conto sia delle competenze disciplinari che trasversali dello studente, evidenziando l'importanza di un apprendimento in un contesto simile alla situazione reale, ri-

guardo soprattutto la capacità di reperire informazioni, di riflettere, del presentarsi a scuola puntuali, e di tenere in ordine il posto di lavoro, aspetti molto importanti per la formazione e l'apprendimento del proprio mestiere. Va ricordato che tutti i momenti valutativi, formativi o sommativi, hanno lo scopo di sviluppare l'apprendimento di competenze disciplinari e trasversali, in uno scenario dove l'atto valutativo diventa sostenibile (Boud, 2000). Ciò significa che l'insegnamento ha una funzione di accompagnamento e supporto al percorso di apprendimento, dove il feedback e la valutazione formativa sono elementi che svolgono una funzione a supporto di un maggior livello di efficacia (Bonaiuti, 2014).

Riguardo le strategie legate all'autovalutazione si è riscontrata una minor attenzione da parte dei docenti nell'utilizzo di esse. Gli stessi studenti, infatti, riportano la necessità di potenziare i momenti autovalutativi e le strategie di autoriflessione. I docenti riconoscono che gli allievi non hanno la capacità di svolgere un'autovalutazione reale, e che non sono in grado di darsi una valutazione oggettiva perché "al giorno d'oggi sono abituati a pretendere poco da sé stessi", e a riconoscere l'apprendimento delle competenze solo attraverso una valutazione sommativa. A tal proposito, però, occorre precisare che seppur la capacità di autovalutarsi sia rilevante nelle scelte formative, nell'assicurare la fiducia in sé stessi per far fronte all'apprendimento scolastico con efficienza e sicurezza, non possa essere considerata un'abilità innata, ma piuttosto un'abilità da sviluppare mediante pratiche e attività mirate. Da quanto è fin qui emerso dunque, l'autovalutazione presenta, all'interno del contesto di indagine, una certa criticità. Pertanto, appare evidente la necessità di promuovere la motivazione sia degli studenti che dei docenti nel partecipare al processo di autovalutazione. Da un lato, esso si configura come metodo essenziale per promuovere la consapevolezza degli studenti sul proprio livello di performance; dall'altro, come strumento utile a sviluppare nei docenti la propria professionalità. Infatti, se con l'autovalutazione gli studenti diventano autoriflessivi e capaci di assumere il controllo del proprio apprendimento, i docenti si riscoprono mediatori dei processi di apprendimento (Comoglio, 2002). Non va dimenticato che l'autovalutazione è un'abilità strettamente legata all'autostima, all'autoefficacia e alla motivazione (Rondanini, 2007), componenti queste ultime che si configurano come determinanti per il processo di apprendimento e per lo sviluppo dl processo di autoregolazione personale.

Per quanto riguarda invece la compilazione del portfolio emerge che docenti e studenti attribuiscono allo strumento poca efficacia a causa della sua struttura rigida e della difficoltà di utilizzo da parte degli studenti e dei docenti formatori. Infatti, dall'analisi dei dati è emerso che l'attuale struttura del portfolio in uso al CFP di Como non è del tutto funzionale per l'autoriflessione degli studenti; aspetto fortemente riscontrato nelle classi con maggiori anni di esperienza. Inoltre, i docenti considerano la struttura troppo complessa tale da non facilitare l'autovalutazione che è invece una dimensione necessaria per accompagnare gli studenti nello sviluppo di una maggiore consapevolezza delle proprie abilità, conoscenze e competenze. Il portfolio dovrebbe essere uno strumento per l'alunno, con lo scopo di far sì che lo studente aumenti e migliori le sue capacità di riflessione, partecipando così consapevolmente al proprio percorso formativo. I docenti sostengono che la struttura del portfolio non faciliti l'autovalutazione negli studenti, ritenendola complessa, poiché si presenta come una 'gabbia' entro la quale inserire specifiche evidenze e /o attività, senza lasciare alcuna libertà di scelta. Questa struttura ha portato i docenti ad affermare di non utilizzare direttamente lo strumento per supportare lo studente nell'autovalutazione, o per accompagnare l'apprendimento e la valutazione alla propria materia di studio, ma delegano completamente gli studenti, con il rischio che venga vissuto più come un compito da completare piuttosto che come strumento utile per l'apprendimento.

4. Conclusioni

Mettendo a confronto la funzione del portfolio esistente in letteratura e i dati emersi da questo studio ne emerge che un'implicazione pratica che suggerisce la necessità di migliorare il portfolio fin qui adottato al CFP di Como così come predisposto dalla Regione Lombardia, per rispondere alla necessità espressa anche dai docenti di incrementare le attività autovalutative e di autoriflessione in supporto dell'apprendimento.

In letteratura, il portfolio è definito uno strumento orientato all'alunno con lo scopo di far sì che lo studente aumenti e migliori le sue capacità di riflessione, partecipando al proprio percorso formativo. È una modalità valutativa che viene definita da Comoglio (2003) una possibilità di educazione alla responsabilità e all'inclusione dello stesso studente nel proprio processo di apprendimento, ma anche all'autoregolazione (Al-Hawamleh et al., 2022; Lam, 2022).

Se la struttura del portfolio, messo a disposizione da Regione Lombardia, è complessa sia per i docenti sia per gli studenti, diventa difficile utilizzare lo strumento e trovarne un'utilità. Vengono tuttavia riportate dai docenti alcune strategie mirate all'autoriflessione e all'autovalutazione alternative al portfolio da poter incrementare per accompagnare lo studente nel suo percorso di apprendimento. Ciò risponde ai bisogni formativi degli studenti che necessitano di momenti e strategie riflessive per una maggior consapevolezza di sé e delle proprie competenze. Bisognerebbe, quindi, ricercare e sviluppare delle modalità di riflessione del percorso formativo ad integrazione dello strumento del portfolio, che, come è stato rilevato dai dati raccolti, viene considerato poco utile alla riflessione e con una struttura troppo complessa per sostenere lo studente nel processo di autovalutazione.

Come sostiene Serbati (2014), invece, il portfolio dev'essere strutturato per favorire la dimensione riflessiva dello studente, implementando un'analisi di prodotti e di processi dell'apprendimento, rendendo visibile il progresso ottenuto da una persona nel consolidamento delle proprie competenze nel tempo. Se adeguatamente sviluppato diventa uno strumento che consente una mappatura di tutti i saperi, delle competenze e dei possibili settori d'impiego, in riferimento alla consapevolezza della propria identità professionale, valorizzando la centralità e la responsabilità della

persona. Inoltre, favorendo la pratica autovalutativa, il portfolio sostiene lo sviluppo della capacità di riflessione critica e di metacognizione, la pianificazione e l'autocontrollo dell'apprendimento (Comoglio, 2002), valorizza "la traiettoria di studio e di lavoro in un'ottica di apprendimento continuo" (Rossi et al., 2011, p.193) per i soggetti che apprendono.

Questo momento significativo di autovalutazione e di riflessione su sé stessi e sul proprio operato (Nguyen, 2021) educa lo studente ad essere indipendente nel valutare sé stesso con accuratezza e di stabilire gli obiettivi futuri per un miglioramento personale e professionale. Proprio tutti questi elementi, insieme a una più approfondita raccolta di dati fra i docenti del CFP di Como, potrebbero orientare un'efficace revisione del portfolio attualmente in uso, con una ricaduta significativa sul processo di insegnamento/apprendimento e di autoregolazione degli studenti.

Riferimenti bibliografici

Al-Hawamleh, M. S., Alazemi, A. F., & Al-Jamal, D. A. (2022). Digital portfolio and self-regulation in speaking tasks. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *7*(1), 1 – 19. https://doi.org/10.1186/s40862-022-00141-w.

Arntfield, S., Parlett, B., Meston, C. N., Apramian, T., & Lingard, L. (2015). A model of engagement in reflective writing-based portfolios: Interactions between points of vulnerability and acts of adaptability. *Medical Teacher, 38,* 1 – 12. https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1009426.

Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage. https://doi.org/-10.1007/s11092-008-9068-5

Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carrocci.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, *22*(2), 151 – 167. https://doi.org/10.1080/713695728

Briggs, J. (2003). Teaching for quality learning at university. Buckingham, UK: *SRHE and Open University Press*.

Comoglio, M. (2002). Il Portfolio: strumento di valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, *49*(1), 93 – 112.

Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri.

Coryell, J. E. (2017). Adult learning in study abroad. In S. C. O. Conceição, L. G. Martin, & A. B. Knox (Eds.) *International compendium of adult and continuing education: Mapping the adult and continuing education field* (187 – 190). Sterling, VA: Stylus.

Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) (ST/9009/2018/INIT). *Official Journal of the European Union*, *2018*(189), 1 – 13. Retrieved Decemeber 30, 2022, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.-189.01.0001.01.ENG

Davis, M. H., & Ponnamperuma, G. G. (2005). Portfolio assessment. *Journal of Veterinary Medical Education*, *32*(3), 279 – 284. https://doi.org/10.3138/jvme.32.3.279

European Parliament & Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/CE). *Official Journal of the European Union*, *2006*(L 394), 10 – 18. Retrieved December 30, 2022, from http://data.europa.eu/eli/reco/-2006/962/oj

Fabbri, V. (2019). Differenziare per includere. L'e-porfolio come strumento di autovalutazione e autoregolazione dell'apprendimento. *Topologik*, *25*(2), 203 – 214. Retrieved December 30, 2022, from https://www.topologik.net/Viviana_Fabbri_Issue_25.pdf

Galliani, L. (2011). Valutazione delle competenze e sviluppi professionali. In E. Felisatti & C. Mazzuzzo (Eds.), *Le competenze verso il mondo del lavoro* (pp. 79–88). Lecce: Pensa MultiMedia.

Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce: PensaMultiMedia.

Karunanayaka, S. P., & Naidu, S. (2021). Impacts of authentic assessment on the development of graduate attributes. *Distance Education*, *42*(2), 231 – 252. https://doi.org/-10.1080/01587919.2021.1920206

Lam, R. (2022). Understanding the Usefulness of E-Portfolios: Linking Artefacts, Reflection, and Validation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. https://doi.org/10.1515/iral-2022-0052

Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e nuova didattica, 42*(2),1 – 12.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.

Moon, J. (1999). *Learning Journals: A Handbook for Academics, Students and Professional development*. London: Kogan Page.

Nguyen, M. B. (2021). Portfolio Assessment as a Tool for promoting reflection in Teacher Education: A Literature Review. *VNU Journal of Foreign Studies*, *37*(4). https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4751.

Paris, S. G., Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. American Psychological Association. https://doi.org/-10.1037/10158-000.

Pavan, A. (2005). *Cultura della formazione e politiche dell'apprendimento*. Roma: Armando Editore.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.

Pennbrant, S., Nunstedt, H., & Bernhardsson, L. (2019). Learning Through Reflection: The Portfolio Method as a Tool to Promote Work-Integrated Learning in Higher Education. In *13th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 729 – 739). The International Academy of Technology, Education and Development. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:130-2944/FULLTEXT01.pdf

Rondanini, L. (2007). *Valutazione formativa e portfolio*. Napoli: Tecnodid.

Rossi, P. G., Giannandrea, L., & Magnoler, P. (2011). Portfolio e riflessione. *Education Sciences & Society*, *2*(2), 192 – 195.

Schultz, M., Young, K., K. Gunning, T., & Harvey, M. L. (2022). Defining and measuring authentic assessment: a case study in the context of tertiary science. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *47*(1), 77 – 94. https://-doi.org/10.1080/02602938.2021.1887811

Serbati, A. (2014). *La terza missione dell'Università*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo

Tino, C., & Grion, V. (2018). Lo sviluppo delle soft skill in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, *13*(1), 121 – 149. Retrieved December 30, 2022, from https://rpd.unibo.it/article/download/7740/8004/25977

Tino, C., & Stefanini, A. (2021). Un modello di didattica universitaria sincrona: percezioni di studenti/esse. *Form@re*, *21*(1), 172 – 187. https://doi.org/10.36253/form-10173

Varisco, B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.

Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

The integrated internship of future teachers: From direct experimental activity (TDDI) to digital skills in indirect pathways (TIDI)

Il tirocinio integrato dei futuri maestri: Dall'esperienza sperimentale diretta (TDDI) alle competenze digitali nei percorsi indiretti (TIDI)

Raffaella Biagioli
Dipartimento FORLILPSI, Università di Firenze – raffaella.biagioli@unifi.it
https://orcid.org/0000-0003-3331-6880

Antonella Grilli
Dipartimento FORLILPSI, Università di Firenze – a.grilli@unifi.it
https://orcid.org/0000-0003-3616-7278

Stefano Oliviero
Dipartimento FORLILPSI, Università di Firenze – stefano.oliviero@unifi.it
https://orcid.org/0000-0002-6730-0476

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Internships have long been the constant element in the initial training of primary school teachers. The Course of Studies in Primary Education at the University of Florence, since the Academic Year 2020–2021, has tested and validated a new integrated digital internship model (TDDI), which has further enriched the training of future teachers. In the next phase, the course then promoted a new model of indirect support of the curricular internship experience, the Integrated Digital Indirect Internshipintegrated (TIDI), in which an hourly rate is allocated to the development of digital skills related to the specific professional standards of the teachers.

Il tirocinio ha rappresentato a lungo l'elemento costante nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola Primaria. Il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria, dell'Università degli Studi di Firenze, a partire dall'Anno Accademico 2020–2021, ha sperimentato e validato un nuovo modello di Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI), che ha arricchito ulteriormente la formazione dei futuri insegnanti. Nella fase successiva il Corso di Studi ha poi promosso un nuovo modello di accompagnamento indiretto dell'esperienza di stage curricolare, denominato Tirocinio Indiretto Digitale Integrato (TIDI), in cui una quota oraria è destinata allo sviluppo di competenze digitali correlate agli specifici standard professionali dei maestri.

KEYWORDS
Training, Teachers, Digital, Internship, Competences
Formazione, Docenti, Digitale, Tirocinio, Competenze

Authorship: Il presente contributo è stato realizzato in maniera organica dagli Autori. Ai fini delle attribuzioni: Stefano Oliviero (*Paragrafi 1, 4*); Raffaella Biagioli (*Paragrafi 2, 4*); Antonella Grilli (*Paragrafi 3, 4*).

Citation: Biagioli, R., Grilli, A. & Oliviero, S. (2023). The integrated internship of future teachers: From direct experimental activity (TDDI) to digital skills in indirect pathways (TIDI). *Formazione & insegnamento, 21*(1), 202-209. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_25

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_25

Received: September 14, 2022 • **Accepted**: March 6, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. La lunga storia del tirocinio magistrale

Discutere intorno al tirocinio magistrale significa occuparsi del cuore dei percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. Le attività professionalizzanti hanno infatti avuto un ruolo specifico e centrale fin dalla costituzione, negli anni Novanta del Novecento, dei Corsi di laurea universitari per diventare maestre e maestri. Tale ruolo poi è andato, a mano a mano, consolidandosi grazie a svariati studi metodologici e didattici, nonché grazie alle esperienze alternate negli anni nei vari Atenei in cui il Corso di studi è stato attivo (Bandini et al., 2015; Bandini et al., 2018; Bolognesi & D'Ascenzo, 2018; Federighi & Boffo, 2014; Mariani, 2014; Maccario, 2015). Fra le diverse esperienze utili al consolidamento scientifico, giuridico e operativo del tirocinio, possiamo senza dubbio contare anche quelle di cui parleremo in queste pagine, ovvero il progetto sperimentale di Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI) attivato presso il Corso di studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze fra il 2020 e il 2021 (Biagioli & Oliviero, 2022) e la sua recente evoluzione nel Tirocinio Indiretto Digitale Integrato (TIDI), riservato appunto solo alle attività indirette e non di aula.

Il tirocinio, seppur con alterne fortune, è stato però un elemento costante della formazione delle maestre e dei maestri ben prima della nascita dei Corsi di studio universitari.

C'è da dire però che questa lunga evoluzione riguarda soltanto gli insegnanti di scuola elementare, mentre il grado preparatorio, la scuola dell'infanzia, è rimasto invece inizialmente circoscritto alla natura assistenziale, quindi escluso da un ragionamento sulla formazione del personale addetto alla cura e all'educazione dei più piccoli. Nel corso dell'Ottocento, qualche interesse per la formazione dei maestri del grado preparatorio si accese, senza tuttavia avere ricadute operative per continuare, al contrario, a preferire una deregolamentazione in cui imperò l'iniziativa privata spesso di scarsissima qualità (Betti, 2006).

Già la legge Casati del 1859 prevedeva che gli allievi delle Scuole Normali – le scuole triennali post-elementari professionalizzanti deputate appunto alla formazione magistrale – svolgessero le esercitazioni pratiche nelle scuole elementari. Esercitazioni poi divenute, nel corso del secondo Ottocento, uno degli assi centrali della formazione magistrale italiana, grazie anche alla stagione pedagogica influenzata in quel periodo, come è noto, dall'herbartismo e dal positivismo. Il tirocinio insomma assunse presto una dimensione giuridica e sostanziale considerevole nelle Scuole Normali, con un riconoscimento costante e duraturo a partire almeno dai programmi di De Sanctis del 1880, fino alla proposta di riforma della Scuola Normale avanzata da Luigi Credaro nel 1914 e in quella successiva promossa da Agostino Berenini nel 1918 (Di Pol, 2016, pp. 67–68).

Certo, di converso, al di là delle norme e delle convinzioni pedagogiche, nella quotidianità scolastica non mancarono i difetti, anzi, andarono di pari passo alla salute malferma sofferta dalla scuola Normale nel suo complesso. Non di rado, il tirocinio fu relegato ad un fastidioso adempimento burocratico, oppure utilizzato per sostituire insegnanti assenti, se non addirittura come ore di svago dagli altri impegni curricolari degli allievi maestri (Arcomano, 1980).

Le disfunzioni non scalfirono però le convinzioni pedagogiche diffuse circa l'indispensabilità del tirocinio per la preparazione dei futuri maestri, rilanciato, infatti, con decisione dalle iniziative accennate del 1914 e del 1918 e prima ancora nei Corsi magistrali istituti nel 1911, sempre dal ministro pedagogista neoherbartiano Luigi Credaro (Ministero della Pubblica Istruzione, 1911, p. 126).

Negli stessi anni, tuttavia, stava prepotentemente crescendo la corrente avviata da Giovanni Gentile che, in merito alla formazione magistrale, era di tutt'altro avviso, a cominciare dal tirocinio destinato appunto all'eliminazione insieme all'intera Scuola Normale. La riforma gentiliana del 1923 sostituì, infatti, la Normale, con il nuovo Istituto magistrale: una sorta di liceo di durata settennale (un anno in meno rispetto alle altre secondarie) in cui l'insegnamento della filosofia e del latino di fatto sostituiva il tirocinio e le discipline professionalizzanti (Santoni Rugiu, 2006, pp. 107–108).

Fin dai primi del Novecento Gentile e suoi allievi avevano infatti ampiamente sostenuto e diffuso un'idea di insegnante per la quale non poteva esserci altro metodo se non quello creato nel momento stesso in cui si insegnava. Un insegnante, in altre parole, diveniva tale solo quando educava e non di certo in astratto o in un'esercitazione artificiale a prescindere dalla relazione con un particolare scolaro (Gentile, 1962, p. 124).

Fra i più stretti collaboratori di Gentile, in merito alla questione del tirocinio, ci furono in realtà posizioni divenute progressivamente meno rigide, come quella nota di Lombardo Radice, il quale, pur con punte elevate di atteggiamenti intransigenti nei confronti della pedagogia positivista (Lombardo Radice, 1912, p. 966), fu da sempre sensibile alle questioni didattiche (Lombardo Radice, 1913), fino a chiedere apertamente e con pervicacia, il ripristino del tirocinio poco dopo il terremoto provocato dalla riforma del 1923 (Lombardo Radice, 1925). Una posizione, questa, favorita anche dalla presa di distanza nel 1924 dall'amico e maestro, oltre che dal regime.

Anche Ernesto Codignola, di fatto, estensore del decreto che istituì l'istituto magistrale nel 1923, non fu mai del tutto favorevole a soluzioni drastiche per il tirocinio. Sostenne però con maggiore trasporto e convinzione l'idea gentiliana di maestro come "uomo armonioso", soggetto dunque a una formazione magistrale di impianto fortemente umanistico, che però in un primo momento non doveva escludere del tutto un «conveniente tirocinio» da collocare alla fine del percorso scolastico (Codignola, 1917, pp. 23–130).

In ogni modo il tirocinio fu eliminato con la riforma del 1923, la quale dette origine all'Istituto magistrale, una sorta di liceo classico *minor*, rimasto in sostanza attivo fino al termine del secolo. La riforma istituì anche il grado preparatorio all'istruzione di base e le relative scuole di metodo per maestri, senza tuttavia risolvere la situazione incerta e vacante. La riforma Gentile prevedeva, infatti, l'apertura di sole sei scuole triennali di metodo per la formazione delle maestre, lasciando nella sostanza quasi il monopolio

all'iniziativa privata e alle deroghe. In questo modo, peraltro, ribadiva la subalternità del percorso per insegnare alla prima infanzia rispetto a quello per la scuola elementare. (Betti, 2006, pp. 31–33).

Nel corso del ventennio fascista decollò comunque un discreto dibattito sull'opportunità di ripristinare le attività pratiche nell'istituto magistrale, dibattito interno pure allo schieramento gentiliano, rivelatosi negli anni affatto granitico su questo tema tanto da vedere capitolare in parte, seppur solo alla fine degli anni Trenta, perfino i più fedeli alla linea gentiliana come Ernesto Codignola (Betti, 2003).

Il tirocinio, tuttavia, fu re-inserito nelle attività curricolari solo nel dopoguerra, nel 1945, senza scalfire però l'impianto gentiliano conservato, addirittura, fino all'abolizione dell'istituto magistrale nel 1996/97.

Il modello gentiliano di maestro e di formazione magistrale fu, infatti, assai longevo perché non contava solo sulla solida struttura legislativa della più fascista delle riforme, struttura che, come è noto, resistette nel suo insieme. Fu un modello costruito, diffuso e sostenuto da un intenso lavoro politico e culturale guidato da Gentile e dai suoi più stretti collaboratori, come Codignola e Lombardo Radice, assai attivi, specialmente, nel campo dell'editoria scolastica sul quale i gentiliani esercitarono un controllo egemonico (Oliviero, 2007).

Nella seconda metà del Novecento la discussione sul rinnovamento della formazione magistrale non portò infatti frutti immediati. Già a partire dagli anni Cinquanta, infatti, nel Paese si discuteva sull'opportunità di creare un percorso universitario per maestri anche di scuola dell'infanzia (Bertoni Jovine, 1976; Betti, 2006; 2015), mentre, contestualmente, le sorti della scuola secondaria sembravano destinate ad una tendenza progressiva verso la deprofessionalizzazione dei curricola (Di Pol 2014). L'istituto magistrale, quindi, rimase quasi illeso. Solo più tardi il decreto delegato n. 417 del 1974 stabilì esplicitamente l'opportunità di una formazione universitaria per i futuri maestri, divenuta esecutiva solo dopo un lungo percorso legislativo partito nel 1990 con la *Legge 341/1990* e concluso a fine secolo. Una formazione in cui, ovviamente, è contemplata l'attività di tirocinio da costruire con un dialogo fra scuola e università e con il confronto con gli apprendimenti teorici.

2. Dal progetto sperimentale al modello Tirocinio Indiretto Digitale Integrato

Il tirocinio si configura come parte integrante del percorso formativo universitario del Corso di laurea in Formazione Primaria e persegue obiettivi di conoscenza del mondo scolastico, di orientamento e di sviluppo di competenze professionali.

Il tirocinio è una componente importante per la formazione di competenze effettivamente spendibili nelle pratiche professionali, in quanto promuove l'apprendimento nel contesto d'uso, attraverso una partecipazione periferica a pratiche non canoniche e reali e si colloca nella cornice del pensiero riflessivo. Possiamo affermare che si tratta di un percorso per imparare ad apprendere dalla propria esperienza professionale e appare come una strategia atta a completare l'impianto della formazione accademica iniziale dei docenti, aggiungendovi l'ingrediente dell'apprendimento in situazione, attraverso l'interazione con insegnanti esperti e la partecipazione a pratiche connotate da logiche formative e problematiche scolastiche reali e dirette. Definirne il ruolo richiede, prima di tutto, delineare il suo significato culturale come strumento di concreta risposta ai bisogni formativi del futuro docente, acquisiti nell'attività in classe con le conoscenze in materia psico-pedagogica.

Si tratta di formare nuovi soggetti nel campo della professione docente, capaci, attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari e relazionali, di ascoltare l'ambiente e interrogare la pratica. L'insegnamento è, probabilmente, l'unico campo empirico di osservazione che rimane a una pedagogia che voglia costituirsi come scienza, con una specificità teorica e procedurale: l'attività del tirocinio consente di osservare direttamente gli insegnanti nell'esercizio della loro professione, di vagliare le attitudini proprie nella risoluzione dei problemi e di riflettere sulle situazioni direttamente vissute (Biagioli, 2014). Due sono gli assi portanti su cui poggia il percorso di tirocinio: il contesto, luogo nel quale si svolge e si sviluppa l'azione educativa che ha sempre carattere situato, e la riflessione, come capacità di capire e interrogarsi in modo critico e costruttivo sull'organizzazione, come modalità operativa che sorregge la costruzione di ogni progetto formativo dotato d'intenzionalità e di senso. Il Corso di Studi colloca il tirocinio alla base del suo ordinamento, come parte integrante, qualificante e abilitante per la professione delle future maestre e dei futuri maestri, con 600 ore, per un totale di 24 crediti formativi. L'esperienza performante dello stage curricolare, disciplinato nella durata e nel monte ore da normativa interna, nel rispetto del *DM 249/2010*, permette agli studenti esperienze professionali guidate e protette per sviluppare le competenze previste dal profilo S3PI (Standard dei Profili Professionali Primaria e Infanzia) che dal 2016 ha delineato con precisione ciò che un tirocinante deve "sapere, capire e saper fare" al termine della sua formazione accademica (Calvani, 2018, pp. 13–18).

L'intero percorso di tirocinio, diretto e indiretto, si articola, nel corso di quattro anni, secondo un'organizzazione modulare, procedendo dalla fase di accoglienza a quella di orientamento e di progettazione per giungere, infine, alla fase finale di valutazione. Si struttura in momenti di preparazione, di progettazione con il supporto del tutor, di esperienza diretta nella scuola con il supporto del docente accogliente, di rielaborazione, riflessione e comunicazione. Analizzare la quotidianità a scuola è una forma di ricerca volta a rendere 'riflessiva' la pratica dell'insegnamento. Tale pratica, secondo il modello della ricerca-azione, consente l'interazione dello studente inesperto, che potrebbe essere esposto al senso comune professionale affetto da stereotipi o da abitudini professionali contestualizzate, per cui occorre un percorso costantemente articolato nelle fasi di analisi, formulazione di ipotesi, attuazione di un proprio progetto educativo, valutazione dell'intervento effettuato dallo studente (Biagioli, 2014).

Il passaggio, senza precedenti, nella primavera del 2020 della didattica a distanza, come una delle misure

preventive per fermare la diffusione del Covid-19, ha dato l'opportunità, in sede di ricerca universitaria, di analizzare i punti di forza e di debolezza del 'modello scuola' e di poter riflettere su come l'istruzione viene fornita in generale. Lo shock digitale causato dalla pandemia ha portato, tuttavia, gli insegnanti a misurarsi con un gap culturale che ha dimostrato, in alcuni casi, l'inadeguatezza della formazione per le attività in digitale, nonostante l'impegno e l'abnegazione professionale. Possiamo affermare, pertanto, che siamo passati ad una più diffusa consapevolezza dei problemi e ad una più ampia partecipazione alle decisioni collettive, coessenziali alla cultura digitale che è partecipazione alla conoscenza e alle decisioni (Biagioli & Oliviero, 2022). Non solo gli insegnanti hanno bisogno di crescere professionalmente ma la ricerca necessita di nuove forme di collaborazione con la scuola per poter generare un sapere che sia ancorato alla complessità dell'esperienza e, inoltre, il cambiamento delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione induce a ridefinire il problema delle competenze alfabetiche di base (*literacy*) in cui la scuola, storicamente, ha trovato la sua identità (Calvani et al., 2010, p. 35).

La situazione che si è manifestata durante l'a. a. 2020–2021 è stata molto più complessa dell'anno precedente perché, se nel primo anno di pandemia, con le scuole chiuse è stato possibile attuare un tirocinio esclusivamente a distanza, nell'a. a. 2020–2021, con le scuole del primo ciclo di istruzione aperte, tale possibilità, garantita dal Ministero, non ha potuto essere rispettata. Tuttavia, molti istituti scolastici non hanno accolto la presenza degli studenti all'interno delle aule per garantire un flusso controllato degli ingressi nei vari plessi, e non hanno permesso di attivare la partecipazione diretta dei tirocinanti. L'implementazione della strategia blended nella formazione degli insegnanti in servizio ha favorito processi di apprendimento flessibili e orientati alla persona. Del resto, Masterman, nel 1985, aveva già evidenziato come i media possono essere considerati alternativamente strumenti per favorire gli apprendimenti (*educational technologies*) o l'oggetto stesso dell'apprendimento (*media education*): inoltre, con l'avvento del web 2.0 e delle comunità professionali, si è aggiunta una ulteriore dimensione media educativa, quella del formarsi 'nei' media sostenuta dalle teorie sulla costruzione collaborativa e condivisa della conoscenza (Calvani et al., 2013). Nel caso degli alunni, questi devono raggiungere un livello di competenza digitale tale da permettere loro di seguire autonomamente le lezioni attraverso i nuovi mezzi, senza coinvolgere i genitori. L'Università ha obbligatoriamente erogato una didattica a distanza nel primo anno di pandemia, ha dovuto accogliere modalità di comunicazione attiva mediante l'utilizzo costante di infrastrutture digitali e ha previsto la strutturazione di ambienti digitali di apprendimento che sono risultati fondamentali per garantire a tutti il diritto allo studio.

Questo carattere della cultura digitale ci ha sollecitato al principio di responsabilità che consiste appunto nell' autonomia dei singoli e dei gruppi nella ricerca di soluzioni ai problemi, nell'assunzione di compiti da svolgere e nella disponibilità al confronto con la comunità sul proprio operato e sui risultati ottenuti e che ha fatto forte la necessità di prevedere percorsi specifici e concreti nell'utilizzo didattico delle TIC, alla luce delle recenti dotazioni tecnologiche delle scuole e dell'acquisizione di nuove competenze didattiche, comunicative e di informazione sia dei docenti che dei discenti.

All'interno di questo scenario il Corso di Studio, abilitante all'insegnamento nella scuola Primaria, si è dovuto misurare con l'impossibilità per gli studenti di effettuare il tirocinio diretto all'interno delle istituzioni scolastiche. Da qui, in stretta collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, si è ritenuto necessario prevedere un modello sperimentale per la formazione degli studenti in tirocinio nelle scuole e, contestualmente, ampliare la formazione degli insegnanti scolastici tutor accoglienti che, oltre a rispondere ad un contingente bisogno di ridurre la presenza fisica del tirocinante all'interno delle aule scolastiche, consentisse loro di acquisire specifiche competenze digitali per rispondere sempre più efficacemente ad una realtà sociale ed educativa in evoluzione.

Il percorso sperimentale si è basato anche sulla strutturazione di un funzionale ambiente di apprendimento virtuale ad integrazione, ove possibile, di attività esperienziali in presenza. Il progetto, denominato Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI), ha rappresentato una nuova ed importante modalità di tirocinio a carattere sperimentale che avesse come obiettivo primario quello di garantire a tutti la possibilità di vivere questa fondamentale esperienza pre-professionale ma anche, attraverso modalità virtuali, di ampliare ed arricchire le opportunità di formazione per i futuri docenti.

Dal punto di vista della ricerca educativa e scientifica si è trattato di sperimentare, vagliare e mettere a punto, pratiche differenziate di apprendimento professionale attraverso il confronto tra strumenti innovativi e tradizionali al fine di una ragionata integrazione che ha seguito la seguente scansione:

> [1] periodo di realizzazione; [2] durata in ore; [3] finalità generali dell'intervento educativo; [4] competenze tecnico-professionali da sviluppare; [5] obiettivi di apprendimento da acquisire; [6] contenuti da affrontare; [7] metodologie impiegate; [8] strumenti di accertamento/monitoraggio; [9] valutazione della customer satisfaction (gradimento/partecipazione/interesse) dell'intervento educativo da parte dei soggetti-target (Biagioli et al., 2022).

Il modello sperimentale TDDI ha mantenuto come quadro di riferimento del percorso formativo, gli Standard del Profilo Professionale Primaria e Infanzia (S3PI) già sperimentati e in adozione da molti anni all'interno del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria e prevede lo svolgimento del tirocinio diretto all'interno della sezione/classe con la presenza virtuale del tirocinante collegato in sincrono, grazie al supporto del tutor scolastico e delle strumentazioni tecnologiche, recentemente implementate, all'interno delle scuole. L'elenco degli standard professionali consente infatti di delineare, con grande precisione, le competenze dello studente alla fine del percorso formativo e sicuramente descrivono tutti gli elementi di base del suo lavoro, il suo core business

(Bandini et al., 2015).

A tal fine sono state concordate azioni specifiche di supporto per i tutor scolastici, da parte dei tutor universitari, per la realizzazione del tirocinio in modalità digitale integrata. La scuola, in tal modo, vive come luogo del pensiero critico e il modello di formazione adottato lo riflette.

Il tirocinio diretto ha mantenuto comunque, dal punto di vista del controllo degli apprendimenti degli studenti, il modello che definisce gli standard di valutazione per il tirocinio e il raggiungimento degli standard, condizione indispensabile per completare il Corso di Studio e ottenere l'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

Dal prossimo anno accademico 2022–2023, superato il periodo della didattica a distanza, e ritornando al regolare svolgimento in presenza con il tirocinio a scuola, si è prevista una progettazione che svilupperà le competenze digitali degli studenti all'interno del tirocinio indiretto (Tirocinio Indiretto Integrato Digitale) per un monte orario complessivo del 20% per ogni annualità, destinando, in tal modo, una quota oraria delle 150 ore di Tirocinio indiretto per la progettazione e l'interazione didattica all'interno di ambienti di apprendimento digitali.

Il progetto sperimentale iniziale TDDI (Tirocinio Diretto Digitale Integrato) sarà così modificato in TIDI (Tirocinio Indiretto Digitale Integrato) per consentire ai futuri maestri d'implementare la propria azione educativo-didattica superando i limiti spazio-temporali e di accompagnare sempre più adeguatamente l'acquisizione funzionale di competenze digitali dei cittadini di domani.

Inoltre, per mantenere uno stretto collegamento tra il mondo dell'Università e della ricerca con il mondo della scuola e i tutor scolastici, saranno svolti incontri di formazione con le scuole convenzionate tenuti dai tutor universitari con la proficua collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana per il monitoraggio nelle scuole nel quadro dello sviluppo di innovazione e di formazione continua.

In tal modo, si contribuisce alla vicinanza tra i due luoghi della formazione per far dialogare la sfera della ricerca e quella della didattica, in un percorso di ricerca-azione continuo per una crescita condivisa in una società in continua evoluzione. La funzione dei tutor universitari, in tale attività, è di fondamentale importanza, in quanto è il tutor che dà indicazioni su come agire all'interno del contesto scolastico con gli interlocutori adulti e nel rapporto tra questi e i bambini. In questo senso il tirocinio diventa il luogo principale in cui si può sviluppare una relazione circolare multidimensionale fra teoria e pratica.

3. Le attività del tirocinio digitale integrato

Nella prima fase di attivazione della modalità sperimentale TDDI (Tirocinio Diretto Digitale Integrato) sono stati attivati numerosi incontri tra i Dirigenti scolastici, i tutor aziendali (figura preposte per organizzare i progetti di tirocinio all'interno dell'Istituzione scolastica), tutor scolastici (gli insegnanti che hanno seguito direttamente il tirocinante), tutor universitari e tirocinanti che hanno affrontato nel dettaglio gli aspetti metodologico didattici e di coinvolgimento attivo dei tirocinanti e degli alunni.

Le piattaforme adottate che hanno consentito di effettuare le attività didattiche sincrone, asincrone e conservare, nel cloud, tutti i materiali didattici creati e proposti hanno dovuto tener conto della fruibilità dei dispositivi disponibili da parte delle famiglie ed anche di quelli messi a disposizione dall'Istituzione scolastica e dei relativi sistemi operativi in uso. Questa importante ricerca-azione ha costituito la condizione per poter intraprendere, alla luce delle competenze acquisite, un tirocinio che avesse una comprensione profonda di tutti i punti di forza e di debolezza di una didattica implementata e ampliata in un ambiente digitale.

Da qui l'elaborazione e l'integrazione della formazione digitale all'interno del Tirocinio Indiretto Digitale Integrato (TIDI), che offre percorsi specifici sulle varie modalità di collegamento da remoto, declinandole nelle diverse piattaforme utilizzate realmente nel territorio (Google Workspace, Microsoft Teams, didUP Argo, ecc.). L'utilizzo concreto di questi sistemi di comunicazione, di archiviazione e di connessione, riesce a evidenziare le potenzialità, i limiti e gli eventuali sviluppi, in modo da consentire ai futuri maestri di accedere alla professione con un'adeguata conoscenza di tutte le tecnologie, capillarmente diffuse in questa epoca post pandemica, e costruire una proficua comunità professionale di progettazione che può diffondersi oltre gli spazi fisici, i tempi scolastici, in modo sia sincrono che asincrono.

Si tratta adesso di riutilizzare aspetti precipui del progetto sperimentale TDDI (Tirocinio Diretto Digitale Integrato) e consentire la strutturazione di competenze digitali fondamentali per predisporre e progettare un ambiente on line a supporto di quello fisico, abbandonando la mera logica della sola classe virtuale come repository di videolezioni e tutorial per raggiungere un'architettura consapevole ed efficace di un ambiente educativo, formativo e di istruzione che utilizzi responsabilmente tutte le diffuse tecnologie di informazione e di comunicazione.

Durante gli incontri di tirocinio indiretto verranno dunque presentati diversi sistemi per ampliare funzionalmente, con canali di comunicazione multimediali e digitali, lezioni, attività e verifiche osservate durante gli incontri in presenza nel tirocinio diretto e guidate dai rispettivi tutor scolastici.

Per attuare questa traduzione multimediale di supporto dell'esperienza diretta, in una rielaborazione condivisa con i tutor universitari e i compagni di corso, oltre alle applicazioni delle specifiche suite di riferimento (piattaforme virtuali di supporto), come documenti di testo, presentazioni, moduli e fogli di calcolo, verranno presentate risorse on line gratuite (Genially, Wordwall, Learningapps, Bookcreator, Mentimeter, e altre) che, per quanto intuitive, accattivanti e funzionali, necessitano di una specifica formazione.

Molti studenti, infatti, nel progettare unità di apprendimento, da fruire a distanza e da inserire come risorse on demand nel cloud istituzionale (spazio digitale di supporto delle scuole), hanno manifestato un esplicito bisogno di percorsi ad hoc che riuscissero a mostrare le potenzialità didattiche di tanti strumenti, ora sempre più diffusi nell'ambiente scolastico.

Durante il tirocinio indiretto saranno dunque pre-

visti percorsi per sperimentare e condividere con i bambini e gli insegnanti possibili utilizzi di applicazioni del digital storytelling, fondate su timeline utili alla strutturazione di percorsi di apprendimento, scanditi in anticipazioni dei contenuti, attività on line, test e verifiche.

Il cospicuo equipaggiamento tecnologico che ha caratterizzato le strumentazioni scolastiche da un paio di decenni, ma in modo esponenziale negli ultimi tre anni, impone la necessità di prevedere azioni formative all'utilizzo consapevole di *device*, come ad esempio i tablet che, se utilizzati individualmente, perdono la possibilità di consentire uno scambio e un'efficace condivisione ma che, se forniti a supporto di coppie di alunni (o di tirocinanti in simulazioni partecipate) che lavorino ad un compito comune, diventano ottimi strumenti per ampliare i canali comunicativi e concretizzare percorsi di peer learning.

Alcune applicazioni on line verranno utilizzate anche in incontri formativi di accompagnamento indiretto per la creazione di mappe e collegamenti di contenuti (video, foto e altro) e per strutturare narrazioni interattive facili da pubblicare e da condividere. Ad esempio, ArcGIS Story-map è stata utilizzata nel progetto sperimentale per la realizzazione di una mappa multimediale interattiva di un fiume toscano; è stata proiettata attraverso la LIM e 'navigata' in classe dalla docente e dagli alunni, in un 'gita' virtuale del corso d'acqua, per connettere le preconoscenze con nuove informazioni circa i dati geografici (sorgente, lunghezza, foce) e ambientali (territorio, vegetazione e fauna) (Giovannini, 2022).

La tecnologia, inoltre, nelle iniziali esperienze sperimentali, si è dimostrata molto utile anche per coinvolgere in modo attivo gli alunni mediante l'utilizzo di software e template specifici.

Questo ha suggerito la predisposizione di attività analoghe da proporre ai tirocinanti durante gli incontri di riflessione in ambiente accademico, per partecipare, comunicare e condividere azioni, pensieri ed esperienze con il proprio dispositivo personale (BYOD, *Bring Your Own Device*) e sviluppare la capacità di scegliere e utilizzare in ogni occasione lo strumento più appropriato in funzione di diversi fattori, incluso la natura e la complessità del contenuto da veicolare.

Le animazioni multimediali, inoltre, consentono di incoraggiare e prediligere il ragionamento rispetto ai tecnicismi del calcolo e creare modelli matematici di situazioni di vita reale. Esse permettono di esplorare dinamicamente la matematica, dai grafici alle figure geometriche, ma necessitano di specifici percorsi rivolti ai tirocinanti e guidati dai tutor universitari: questa non è solo una necessità dettata dalle nuove indicazioni e dallo scenario sociale in evoluzione, ma rappresenta anche un modo per coinvolgere gli studenti abituati da sempre a fruire delle potenzialità del web e dei dispositivi tecnologici.

Math Learning Center, ad esempio, rappresenta una piattaforma dove si possono trovare programmi gratuiti disponibili nella versione per iOS e nella versione web per qualsiasi browser e presentano attività su numeri, frazioni, geometria, valori monetari, linea dei numeri e altro. In particolare, all'interno della piattaforma, si può utilizzare Geoboard, una particolare applicazione che consente agli studenti di allungare elastici virtuali sopra pannelli forati per creare linee e forme, sperimentare il perimetro, l'area e gli angoli delle figure.

Diversi strumenti web utilizzati nella prima fase sperimentale hanno quasi sempre consentito agli studenti di continuare le attività anche fuori dall'orario di tirocinio, in quanto accessibili grazie solo alla condivisione di un link e questo ampliamento dimensionale ben presto è stato compreso dagli studenti che hanno chiesto di poterle utilizzare anche per poter sviluppare un'adeguata dimestichezza, e costruire in autonomia attività, approfondimenti ed esercizi come la realizzazione di Escape Room per affrontare in modo giocoso e sfidante alcuni concetti disciplinari.

L'Escape Room è una 'situazione' (paesaggio, stanza, luogo) in cui, mediante giochi di logica ed enigmi, si deve cercare una 'chiave finale', per riuscire a evadere mediante una serie di passaggi obbligati, coinvolgenti e stimolanti; è una particolare attività di gamification che attraverso l'utilizzo di applicazioni web 2.0 sostiene i processi didattici e di apprendimento tramite piccoli moduli interattivi, inseriti direttamente nei contenuti didattici, creati o modificati dagli utenti stessi online, con l'obiettivo di raccogliere sezioni riutilizzabili a disposizione di tutti. I moduli (chiamati App) non comprendono perciò un quadro specifico o uno scenario didattico concreto, ma si limitano esclusivamente alla parte interattiva. I moduli in sé non rappresentano quindi un'unità didattica completa, ma devono essere applicati a un corrispondente scenario di insegnamento.

Per la scuola dell'infanzia, durante la chiusura delle scuole nel periodo emergenziale, con una modalità didattica digitale integrata, il progetto sperimentale iniziale ha previsto la costruzione di un ambiente di apprendimento fruibile on line anche per l'accompagnamento dei bambini tra i tre e i cinque anni. Questi alunni, seppur molto piccoli, hanno comunque esperienza di contenuti fruiti attraverso schermi e la scuola, nel controllarli specificatamente, deve rappresentare una funzionale alternativa ad informazioni casuali e non ponderate, proponendo percorsi funzionali per il consolidamento di alcune cognizioni e lo sviluppo di competenze (Grilli, 2022).

Nel Tirocinio Indiretto Digitale Integrato i tirocinanti avranno una quota oraria specifica per progettare unità di apprendimento tenendo presenti tutti i possibili mediatori tecnologici (hardware e software) per creare direttamente materiali multimediali che presentino una forte componente ludica, oltre che contenuti specifici, cercando di implementare l'efficacia della didattica in rapporto ai diversi stili di apprendimento.

Gli studenti, servendosi di questi variegati canali di comunicazione e di informazione, impareranno così a sollecitare l'interesse, curando l'ambiente, la relazione, il supporto e la motivazione e prestando attenzione alle strategie da promuovere per favorire l'attivo coinvolgimento di ogni bambino.

L'iniziale fase sperimentale ha coinvolto anche alcuni studenti che hanno effettuato una particolare modalità di tirocinio digitale integrato in quanto specificatamente destinato agli alunni inseriti nel progetto 'scuola in ospedale' per riuscire a strutturare, anche in un periodo emergenziale, una rete di rela-

zioni dove al centro si collocavano i bambini ricoverati. Questa attività è riuscita ad attivare idonee connessioni tra una pluralità di soggetti nel momento in cui avviene l'incontro didattico tra un bambino e l'insegnante di scuola in ospedale (SIO), senza dimenticare il docente e i compagni che in quel momento sono a scuola.

Le insegnanti SIO, in quel caso tutor scolastiche, hanno accompagnato gli studenti tirocinanti non solo a conoscere in generale l'ambiente, il lavoro della maestra e gli specifici strumenti, ma ad entrare in qualche modo in comunicazione e in relazione con dei bambini e delle bambine, attraverso una loro conoscenza indiretta.

Gli studenti, organizzati in gruppi, in base ai particolari bisogni degli alunni presenti nella sezione ospedaliera, hanno elaborato un prodotto digitale che potesse 'raggiungere' la bambina o il bambino e proporre ad ognuno un insieme di attività.

I tirocinanti si sono avvalsi di una struttura narrativa come supporto funzionale per l'elaborazione dei prodotti digitali, una scheda comune per la progettazione e un orientamento sulle applicazioni e gli accorgimenti tecnologici da utilizzare.

I tirocinanti hanno poi lavorato a distanza organizzando la cooperazione nel gruppo (divisione dei compiti, strumenti di condivisione), durante meet collettivi, in cui confrontavano l'avanzamento dei lavori con i tutor. Successivamente, in un incontro di medio termine con le insegnanti, gli studenti hanno esposto l'idea progettuale e hanno mostrato le bozze degli elaborati, che poi sono stati integrati o modificati secondo le loro indicazioni. Gli studenti hanno compiuto un'operazione di adeguamento su più livelli, traducendo il racconto delle insegnanti in un'idea didattica e poi realizzando il prodotto digitale, un learning object, che ha previsto una serie di azioni concrete.

4. Conclusioni

Il modello Tirocinio Indiretto Digitale Integrato (TIDI), partendo da queste buone prassi effettivamente sperimentate in percorsi concreti, inserirà a livello strutturale azioni mirate all'ampliamento dello spazio di azione dei futuri maestri, favorendo la cooperazione e la collaborazione tra i professionisti e utilizzando la tecnologia per superare eventuali gap relazionali in situazioni, anche momentanee, di allontanamento fisico degli alunni dal proprio gruppo classe.

Il TIDI risponde, pertanto, a un bisogno formativo che segue in parallelo la complessità strumentale delle modalità di informazione e di comunicazione di tutta la società.

Un bisogno che non può essere eluso o ignorato ma che deve essere adeguatamente corrisposto da percorsi formativi universitari, capaci di accompagnare la formazione dei maestri e ottimizzare un consapevole utilizzo didattico delle risorse digitali.

Riferimenti bibliografici

Arcomano, A. (1980). Il tirocinio didattico in Italia dal 1860 alla Prima guerra mondiale. *Scuola e Città*, *31*(4), 145–156.

Bandini, G., Calvani, A., Falaschi, E., & Menichetti, L. (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, *5*(15), 89–104. Retrieved February 1, 2022, from https://forperlav.unibg.it-/index.php/fpl/article/view/224

Bandini, G., Calvani, A. & Capperucci, D. (2018). *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*. Firenze: Edizioni via Laura.

Bandini, G., Biagioli, R., Ranieri, M., Rozzi, F., & Salvini, L. (2021). Insegnanti alla prova: Una ricerca sugli strumenti di osservazione e il profilo professionale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria. *Formazione & insegnamento 19*(1, tome II), 622–643. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_54

Bertoni Jovine, D. (1976). La preparazione degli insegnanti. In D. Bertoni Jovine, *Storia della didattica Vol. 2* (pp. 739–743). Milano: Feltrinelli. (original work published 1957)

Betti, C. (1997). La Nuova Scuola italiana tra riforma e controriforma della scuola popolare. In G. Spadafora (Ed.), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola* (pp. 422–423). Roma: Armando Editore.

Betti, C. (2003). La 'cultura dei maestri' nella riflessione e nell'attività riformatrice di Ernesto Codignola. In G. Tassinari, & D. Ragazzini (Eds.), *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura* (pp. 37–63). Roma: Carocci.

Betti, C. (2006). La formazione universitaria dei maestri. In G. Di Bello (Ed.), *Formazione e società della conoscenza: storie, teorie, professionalità: atti del convegno di studi, Firenze, 9–10 novembre 2004*(pp. 29–40). Firenze: Firenze University Press.

Betti, C. (2015). La Formazione professionale degli insegnanti in Italia fra attese, arresti e svolte. *Mizar*, *1*(1), 28–35. https://doi.org/10.1285/i24995835v2015n1p33

Biagioli, R., (Ed.). (2014). *Tutor and mentoring in education*. Pisa: ETS.

Biagioli, R. (2022). Dall'idea al progetto. In R. Biagioli, & S. Oliviero (Eds.), *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI). Il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze delle maestre e dei maestri* (pp. 13–26). Firenze: University Press.

Biagioli, R., Bandini, G., & Ranieri, M. (2022). *La formazione degli insegnanti neoassunti. Modelli, strumenti, esperienze*. Pisa: ETS.

Biagioli, R., Grilli, A., & Rozzi, F. (2022). La formazione digitale per gli insegnanti: il modello digitale integrato del Corso di Laurea in Formazione Primaria all'Università di Firenze. *Annali on-line della Didattica e della Formazione Docente 14*(23), 3–17. https://doi.org/10.15160/2038-1034/2403

Biagioli, R., Proli, M. G., & Gestri, S. (2020). *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali Formazione e accompagnamento dei docenti*. Pisa: ETS.

Bolognesi, I., & D'Ascenzo, M., (Eds.). (2018). *Insegnanti si diventa: L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*. Milano: FrancoAngeli.

Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola – metodi e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.

Calvani, A., Biagioli, R., Maltinti, C., Menichetti L., & Micheletta, S. (2013). Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale. *CQIA rivista*, *3*(8), 1–17.

Calvani, A. (2018). Tirocinio per formazione primaria in un'ottica di Qualità: il modello S3PI. In G. Bandini, A. Calvani, & D. Capperucci, D. (Eds.), *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le*

competenze professionali (pp. 13–18). Firenze: Edizioni Via Laura.

Codignola, E. (1917). *La riforma della cultura magistrale*. Catania: Battiato.

Di Pol, R. S. (2014). La formazione del maestro italiano tra istanze pedagogiche e scelte politico-sociali. Un profilo storico. In D. Maccario (Ed.), *Insegnare a insegnare: Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino* (pp. 13-41). Milano: FrancoAngeli.

Di Pol, R. S. (2016). *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo* Ottocento ad oggi. Milano: Mondadori.

Federighi, P., & Boffo, V., (Ed.). (2014). *Primaria oggi: complessità e professionalità docente*. Firenze: Firenze University Press.

Gentile, G. (1962). *Opere complete di Giovanni Gentile: Sommario di pedagogia come scienza filosofica, pt. II. Didattica* (5th ed.). , Firenze: Sansoni.

Giovannini, V., & Grilli, A., (2022). La voce delle scuole. In R. Biagioli, S. Oliviero (Eds.), *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI). Il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze delle maestre e dei maestri* (pp. 117–170). Firenze: FUP.

Lombardo Radice, G. (1912). Verso una nuova pedagogia e una nuova educazione in Italia. *La Voce*, 19 dicembre, 966.

Lombardo Radice, G. (1913). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienze magistrale*. Palermo: Sandron.

Lombardo Radice, G. (1925). L'aridità delle scuole medie e l'educazione delle madri. *L'Educazione nazionale*, ottobre, 1–13.

Mariani, A. (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: FUP.

Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia Publishing Group.

Oliviero, S. (2007). *L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti*. Pisa: ETS.

Santoni Rugiu, A. (1980). *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*. Firenze: L. Manzuoli.

Santoni Rugiu, A. (2006). *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.

Second-Career Teachers: First reflections on non-traditional pathways toward the teaching profession

Second-Career Teachers: Prime riflessioni su percorsi non tradizionali di professionalizzazione degli insegnanti di scuola secondaria

Daniela Frison
Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures, and Psychology, University of Florence – daniela.frison@unifi.it
https://orcid.org/0000-0002-6019-2660

Giovanna Del Gobbo
Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures, and Psychology, University of Florence – giovanna.delgobbo@unifi.it
https://orcid.org/0000-0002-7159-6847

André Bresges
Institute of Physics Education, University of Cologne – andre.bresges@uni-koeln.de
https://orcid.org/0000-0002-3350-979X

Donna J. Dawkins
Department of Teacher Education, University of Birmingham – d.j.dawkins@bham.ac.uk

OPEN ACCESS

CC BY

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In the 21st century, many countries in the field of Teacher Education are facing teacher shortages and encountering difficulties in recruiting a sufficient number of qualified teachers. To address this issue, many educational systems have developed alternative pathways to enter the teaching profession, attracting high-quality graduates and professionals from diverse backgrounds, commonly known as second-career teachers (SCT). This paper presents an analysis of European and national documents and reports, sharing the initial state-of-the-art study on the topic of alternative pathways and lateral entry of second-career teachers into the teaching profession. The focus is on England, Germany, and Italy, which are partner countries of the SecWell Project – Second Career Teachers Well-being: toward non-traditional professional development strategies funded by EUniWell – the European University of Well-being Universities Alliance.

Attualmente, nell'ambito della formazione insegnanti, molti paesi si trovano a far fronte a difficoltà nel reclutamento del numero necessario di insegnanti qualificati. Numerosi sono i sistemi di istruzione che hanno sviluppato percorsi alternativi di accesso alla professione insegnante volti ad attrarre laureati e/o professionisti provenienti da esperienze professionali in ambiti estranei all'insegnamento: si tratta di coloro che vengono definiti second career teachers (SCT). Sulla base di un'analisi di documenti e rapporti europei e nazionali, il presente contributo intende presentare uno stato dell'arte sul tema dei percorsi alternativi di ingresso nella professione insegnante, con particolare riferimento a Inghilterra, Germania e Italia. Lo studio si colloca entro il progetto SecWell - Second Career Teachers Well-being: toward non-traditional professional development strategies finanziato da EUniWell - European University of Well-being Universities Alliance.

KEYWORDS
Second-Career Teachers, Initial Teacher Education, Ageing Teacher Population, Teacher Shortages, Lateral Entry
Seconda-Carriera, Formazione Iniziale, Formazione in Servizio, Invecchiamento Popolazione Insegnante, Carenza Insegnanti, Ingressi Non-Tradizionali

Authorship: The study has been elaborated jointly by the Authors within the project *SecWell - Second Career Teachers Well-being: toward non-traditional professional development strategies*. *Sections 1* and *2* (D. Frison), *Section 3* (D. J. Dawkins), *Section 4* (A. Bresges), Section 5 (G. Del Gobbo), *Section 6* (joint elaboration by the Authors).

Citation: Frison, D.,Del Gobbo, G., Bresges, A., Dawkins, D.J. (2023). Second-Career Teachers: First reflections on non-traditional pathways toward the teaching profession. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 210–218. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_26

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_26

Received: November 20, 2022 • **Accepted**: April 19, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Teacher-shortage and Second-Career Teachers: an increasing phenomenon

In the 21st century, in the field of Teacher Education, many countries are facing teacher shortages and the problem of recruiting the required number of qualified teachers (European Education and Culture Executive Agency et al., 2018). Teacher recruitment shortages together with the ageing teacher population are reported by international literature as a serious problem for many educational systems around the world (McInerney et al., 2015). This phenomenon is cited by more than half of European educational systems. (European Education and Culture Executive Agency et al.'s 2018 report on *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support)*. Furthermore, several countries suffer both teacher shortages and oversupply in different curriculum areas (e.g., Germany, Greece, Spain, Italy, Lithuania, Liechtenstein, and Montenegro) (European Education and Culture Executive Agency et al., 2018).

Despite educational systems facing these challenges, the path towards tenure-track employment as a fully qualified teacher remains a lengthy and rigid process (European Education and Culture Executive Agency et al., 2018; 2021).

To deal with this common scenario, countries are looking at developing alternative pathways alongside defined alternative certification programmes (ACPs) to access the teaching profession (Ruitenburg, & Tigchelaar, 2021). Alternative pathways or lateral entry programmes refer to "education and/or training programmes that have been introduced alongside regular Initial Teacher Education (ITE) programmes as an alternative entry point to a teaching qualification. Compared to mainstream ITE, these programmes are usually characterised by a high degree of flexibility, a shorter duration and being partly or entirely employment-based" (European Education and Culture Executive Agency et al., 2021, p. 72). Across Europe, 18 education systems report the introduction of alternative pathways to teaching qualification to respond to the shortage of teachers, especially in the STEM area (Hazzan et al., 2018; Shwartz & Dori, 2020). The purpose here is to attract high quality graduates and/or professionals from shortage subjects as well as those who have established careers in sectors outside of education and decide to embrace the teaching profession later in their working life (European Education and Culture Executive Agency et al., 2021; Ingersoll et al., 2014).

It is established that typically individuals enter the teaching profession after successfully completing a well-established pathway of academic qualification. In this most common pathway people are referred to as first-career teachers. Those who seek an alternative fast-track programs are often so-called second-career teachers (SCT): non-teaching professionals joining the classrooms after spending time in different career backgrounds (Castro & Bauml, 2009) and after working within a prior profession unrelated to education (Hunter-Johnson, 2015). Rising unemployment may encourage individuals with an education degree to re-enter the teaching profession. This may be subsequent to a prior profession unrelated to education or to complete their educational pathway to enter teaching, even without the possibility of attending any alternative programs to develop their skills. In their study, Paniagua and Sánchez-Martín (2018) highlight the growing importance of second-career teachers and refer to the Teaching and Learning International Survey (TALIS) which shows that 24 out of 34 OECD countries appear to have teachers with two to ten years of experience outside teaching.

Nevertheless, many countries do not have alternative pathways into the teaching profession despite having a shortage of teachers (European Education and Culture Executive Agency et al., 2021) and SCTs are almost always not considered separately, neither during the Initial Teacher Education nor during the induction phase (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). On this point, the literature highlights that beginning teachers, both first- and second- career, need support in their first year(s) of teaching (Kessels, 2010). This support is provided in most countries through induction programs (Zuljan & Pozarnik, 2014).

Despite some research regarding second-career teachers, most international literature addresses first-career teachers. Furthermore, although the literature on teacher education and first-career teachers is particularly developed also in the pedagogical field (Balduzzi et al., 2018), life, working conditions, and motivations for choosing the profession are studied above all in the sociology of education and the economics of education without, however, specific references to teaching as a second career (Argentin, 2018; Cavalli & Argentin, 2010). These studies, where present, are limited to the countries that offer alternative pathways for SCTs (Skilbeck & Connell, 2004) and they propound possible benefits for the educational system from second-career teachers (Chambers, 2002).

There is limited recent research on second-career teachers' induction processes, professional development, perspectives related to their career transition, and the identification of factors for choosing teaching as a second career (Nielsen, 2016). Within this variability around educational systems in Europe and around the world, the relevance of the second-career teachers' phenomenon is not particularly easy to define. These studies, where present, are limited to the countries that offer alternative pathways for second-career teachers. Therefore, the extent of the phenomenon is not clearly defined in countries where lateral entry or fast-track programs are not provided, and further research is needed also to clarify factors of choice of teaching as a second career and the value of support strategies in countries where lateral entry is undertaken.

2. The SecWell project: toward non-traditional professional development strategies

With the aim of exploring the phenomenon of second career teachers, the *SecWell Project - Second Career Teachers Well-being: toward non-traditional professional development strategies* has been proposed by the University of Florence, Birmingham, and Cologne. SecWell intends to define the state of the art on the topic of lateral entry to the teaching profession focus-

ing on frameworks and strategies of alternative pathways or fast-track programs but also pathways that could be defined as "non-traditional" (e.g. adult students that start or complete an Initial Teacher Education program later in their life after previous academic background and/or careers) with a specific focus on the partner countries (England, Germany, and Italy). Furthermore, *SecWell* intends to identify training and support needs of future SCTs. The purpose here is to guide the design of programmes that can be offered by Higher Education institutions in the field of teaching and education focusing on non-traditional learners studying teaching as a second career. This may also inform specific actions and programme design for the induction phase of SCTs. For this reason, *SecWell* will focus on the phenomenon, both at a university level as well as at a school system level, involving in-service SCTs to explore their transition and induction experiences.

As stated, this paper intends to share the first state of the art study of alternative pathways and lateral entry with reference to the partner countries based on the analysis of European and National documents and reports realized in the field.

3. Second-Career Teachers: the state of the art in England

Teacher training for teachers in England is set out in the Initial Teacher Training (ITT) Criteria and Supporting Advice guidance and The Early Career Framework as a 3-year postgraduate program. It comprises a one year (FTE) initial teacher training program leading to Qualified Teacher Status (QTS), followed by a two-year induction program underpinned by the Early Career Framework (ECF) (Department for Education, 2019). Prior to commencing postgraduate ITT all candidates must hold an undergraduate degree awarded by a higher education provider or a recognised equivalent qualification. Some undergraduate degree courses have the award of QTS integrated into their degree pathway. The aim of this criterion is to ensure the graduate status of teaching, so that candidates demonstrate the level of knowledge, understanding and transferable intellectual skills associated with graduate status. Legislation does not specify that teachers must have a degree in a particular subject or discipline to teach a subject or phase as long as they meet all of the Teachers' Standards, including those that relate to subject and curriculum knowledge, by the end of their training. Of the 500,800 teachers (headcount) in service in 2020/21 (most recent data publicly available), almost all (96%, 493,100) were qualified to degree, Bachelor of Education, PGCE or higher (Department for Education, 2021a). QTS status is not available from this data set. Candidates must also show a standard equivalent to grade C/4 or above in the GCSE examinations in English and Mathematics for both primary and secondary teacher training. For primary ITT there is an additional requirement of a grade C/4, or above in a GCSE science subject examination. These academic conditions must be met by all candidates training to teach, including career changers. They can be evidenced by academic awards or suitable equivalency testing.

There are several routes into teacher training in England - via Higher Education Institutions such as universities, via School Centred Initial Teacher Training Programs (SCITTs), School Direct or Salaried School Direct routes. From the outset, providers are expected to take account of prior experiences relevant to teaching. For candidates with extensive prior classroom experiences such as those working as unqualified teachers or teaching assistants there is the opportunity to obtain QTS through an Assessment-Only route to QTS whilst employed in school. On this pathway trainees will need to show how they meet the training requirements for ITT already (e.g., have a degree or equivalent and other academic qualifications, meet the Teacher Standards and have gained experience in at least two schools.)

There is a requirement for all teachers in state funded schools to hold QTS. However, academies and independent (fee-paying) schools can employ teaching staff who they believe to be suitably qualified without the automatic requirement for them to have Qualified Teacher Status. This flexibility is intended to enable schools to hire specialists, particularly in shortage subjects, who have not worked in schools before. By its nature, it is very likely to include career-changers. There are no formal requirements for training these individuals on the job, rather it is up to the individual schools and Academy Trusts to ensure their suitability to teach and to provide appropriate support and training which may or may not include a route to QTS. Recognising the specialist nature of the roles, SEN (Special Educational Needs) Coordinators and designated teachers for looked-after children are required to have QTS whatever the setting and all teachers in special academies also need QTS.

Overall, approximately 5% of teachers, as measured by the Full Time Equivalent number of teachers, did not possess QTS in the 2019/20 Census (Department for Education, 2022c). The majority of unqualified teachers were teaching in the secondary sector. Less than 1% (1,700) had a non-UK teaching qualification in 2020-21 (most recent data publicly available).

Career changers are not defined as a separate category in census data for initial teacher training, so it is not possible to identify those students who fit precisely in that category. Mature students are categorized as 25 or over and it is likely that many of these mature students fit our criteria as second career teachers as a subset of the mature student category. Numbers of mature students entering ITT by all routes have been declining slowly from 50 % in 19/20 to 48% of the total in 21/22 (latest publicly available data). The majority of the teacher workforce in England is between 30-49 (Department for Education, 2022c).

As noted in the earlier sections, there are a number of standard entry requirements for candidates entering initial teacher training, including those coming from previous careers. England's approach to recognizing alternative prior experiences and needs is to offer a range of support, both professional and practical, during ITT and into the induction period rather than different pathways.

3.1 Additional Support to Second-Career Teachers in England

The type of support available varies with an individual's circumstances, previous education and the phase and subject in which they intend to teach. Some of these are particular to career changers but most are generic and available to all trainee teachers regardless of prior experience.

Bursaries related to teacher supply modelling. Training bursaries are a tax-free financial incentive to attract high-quality graduates into the teaching profession. Bursaries are available for a range of shortage subject areas and the bursary amount varies according to the subject which they train to teach rather than the subject of their degree or academic qualification. Whilst bursaries are available to all suitable candidates, having access to a bursary may act as an enabler for individuals changing careers, providing the opportunity to access funded training.

Financial support related to personal circumstances. Individuals who have children, caring responsibilities or disabilities are entitled to a range of grants to support their learning and facilitate their engagement in teacher training. These are non-repayable and in addition to any other bursary entitlement, tuition fee or maintenance loans they may be eligible for (Department for Education, 2023).

ITT Subject Knowledge Enhancement (SKE). For those individuals who would benefit from developing their subject knowledge prior to starting an ITT course there is the option for providers to recommend, as a condition of starting teacher training, completion of a subject knowledge enhancement course ranging from 8-28 weeks in duration, depending on need. These SKE courses are funded by the Department for Education and provide a bursary to support engagement and accessibility. The availability of the type and range of SKE courses available are reviewed on an annual basis and provision is linked to predictions on supply in shortage subjects and sufficiency. For example, in the academic year 22/23, SKE funding is available in nine secondary subjects: mathematics (including primary mathematics), physics, chemistry, computing, biology, languages, English, design and technology and religious education (Department for Education, 2021b).

Reduced timetable. All trainee teachers are entitled to a minimum reduction in teaching timetable compared to main scale teachers in their school. This is mandatory for salaried/school / HEI programs and set out in the Initial Teacher Training (ITT) Criteria and Supporting Advice (Department for Education, 2022a). HEI programs often have a more graduated approach to teaching timetables than school and salaried routes where the trainee is in role as an unqualified teacher.

Targeted professions. To support teacher recruitment there are a small number of targeted initiatives for individuals previously engaged in other careers. These pathways are exclusively focused on recruitment into teacher shortage areas, for example STEM subjects and languages. Some provide a pathway to degree level and then into teacher training whereas others provide supplementary support to those holding degrees in related but not directly applicable subjects e.g., Engineers Teach Physics. Some learned societies (e.g., Royal Society of Chemistry) support recruitment into Chemistry teaching by offering additional professional development opportunities and an enhanced bursary by providing scholarships for a limited number of high-quality candidates entering Chemistry ITT. Recognizing the transferable skills that come from military service there is a training bursary under the initiative *Troops to Teachers* available to undergraduate veterans who have left full-time employment from the British Army, Royal Air Force and Royal Navy. The bursary is available to undergraduate trainees who enrol on an eligible ITT course that leads to QTS in biology, physics, chemistry, computing, secondary mathematics, or languages (including ancient languages). For service personnel who do not already have a degree there are a range of learning opportunities which can support individuals to achieve the degree level requirement needed to embark on ITT (Department for Education, 2022b).

Targeted support for career changers. Since 2017, the Department for Education (along with other benefactors) have funded a charitable organization called *Now Teach* which is directly aimed at supporting career changers into teaching (Charity Commission for England and Wales, 2023). The two-year programme complements all initial teacher training routes and supports career changers into their first year as an Early Career Teacher (ECT).

The organisation provides advice in applying for teacher training and then 1-2-1 career change support, events with education experts, and a networked community of career changers. Importantly, this brings together people starting out in teaching as a second career. Participation is fully funded and voluntary (opt in). The cohort represents a small but growing proportion of career changers entering teaching (cohort = 140 in 2020) (Now Teach, 2023).

4. Second-Career Teachers: the state of the art in Germany

German state governments are responding to the lack of qualified teachers by recruiting lateral entrants and substitute teachers. Due to the federal structure of German teacher education and organization, it is hard to find a common description of the different state strategies. The German Teachers Union (GEW) has compiled a comparison of the programmes (Eicker-Wolf, 2020). The following overview is derived from this source.

The state of Hesse relies almost exclusively on substitute teachers. They work immediately in the school service without the corresponding training, usually on a temporary basis and without accompanying measures.

In Berlin, about 1,000 people are employed as "teachers without full teaching qualifications". Examples include travel agents who work as geography teachers, or people who have not completed their teaching degree.

In most states, many teachers are qualified for the teaching profession through *lateral* and *cross-entry programs*. In the case of lateral entry, the preparatory service is completed despite the absence of a teaching degree, and the corresponding teaching qualifica-

tion is then acquired through the state examination. The prerequisite, however, is that the student must have completed a course of study in a subject from which two teaching subjects can be derived. The lateral entry also requires a degree – but in contrast to the lateral entry, these people teach immediately at the school. Educational and subject-related didactic content is completed while working, and in some cases the preparatory service is also completed parallel to teaching.

However, this distinction is not observed in the designation of the federal states for their respective programs. In Berlin, the education administration now refers to teachers without a full teaching qualification as "lateral entrants" (Eicker-Wolf, 2020).

Since 2016, there has been a sizeable increase in the number of lateral entrants; the rate rose from 8.4 to 13.3 percent, according to data from the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs. The differences between the federal states are sizeable. In Bavaria, for example, the proportion of lateral entrants in 2020 was just 0.4 percent, while in Berlin more than one in two new teachers (60 percent) had no undergraduate teacher training in the same period. In 2018, more than 1,000 lateral entrants were hired in each of Berlin, Saxony and North Rhine-Westphalia, and nearly 500 in Lower Saxony (Eicker-Wolf, 2020).

As a rule, the prerequisite for lateral entry at general education schools is a university degree (master's, diploma, magister). During the training phase, there are reduced hours, which means that the full number of compulsory hours do not have to be taught. In addition, it is usually possible to reduce working hours to a certain extent in exchange for a corresponding loss of salary. However, that is where the similarities end - the programs in the four states with the most lateral entrants already vary widely.

In Saxony, teachers from outside the profession begin with a three-month introductory training program. The practical school training lasts twelve months. The situation is different in Berlin: if a subject has to be made up here, a part-time "study program" takes place in the study centre of the Senate Administration StEPS before the traineeship. However, this is not a university course, but an in-service training course.

North Rhine-Westphalia[1] offers two programs: the first is the program in accordance with the regulations for in-service training of lateral entrants and the state examination (OBAS); the second is the pedagogical introduction. The prerequisite for this lateral entry is a non-teaching-related university degree and the educational ability in two subjects that can be derived from this. This must be followed by at least two years of professional activity or at least two years of childcare.

1 In the 2020/2021 school year, 178,749 teachers worked at general education schools in North Rhine-Westphalia. The University of Cologne trains around 13,000 students for the teaching profession in this federal state. Nevertheless, it is estimated that only one-third of the demand for teachers in STEM subjects can be met by 2025 (*see* Klemm, 2014 and own graduate figures). Lateral entry into the teaching profession in North Rhine-Westphalia is clearly regulated by the regulations for the in-service training of lateral entrants and the state examination (MSB NRW, 2009).

The so-called *Pedagogical Introduction* is intended for all general education schools, including elementary schools. The prerequisite is a university degree or a degree from a university of applied sciences. The qualification to be acquired through the Pedagogical Introduction is the teaching permit for one subject (without acquiring the teaching qualification). It is divided into a two- to three-month orientation phase and a nine-month intensive phase.

In Lower Saxony, the program for teachers who do not have an undergraduate degree is called "direct lateral entry". Here, too, the prerequisite is a university degree with a master's degree. The academic training must be assigned to at least one teaching subject as a teaching qualification subject (Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs, 2019).

4.1 Training of Second Career Teachers On-the Job in Germany

Training takes place in the two subjects for which the lateral entrant has been hired and which have been specified in the hiring process. The subjects of the training must be listed in the *Teacher Access Ordinance* (Lehramtszugangsverordnung, LZV) for the respective teaching post and must be taught at the hiring school (MSB NRW, 2016).

Teaching in subjects of voluntary work groups that are not subjects in the curricula of the respective type of school does not satisfy the requirements for an in-service preparatory service. For each subject, at least one trained teacher must already be teaching at the school as a training teacher and be prepared to take on the task of training support in the classroom under supervision.

The teaching of additional subjects should be avoided during the training. The principal is responsible for the training at the school and the head of the *Center for Practical Teacher Training* (ZfsL) is responsible for the training at the ZfsL. Together with the teacher-in-training, the *Center for Practical Teacher Training* (ZfsL) develops a standard- and competence-oriented training plan related to the fields of action in the school. For this purpose, a training planning meeting takes place within the first six weeks of the in-service teacher training under the direction of the ZfsL, in which representatives of the school-based training participate. The starting point for the discussion is a lesson planned and carried out by the teacher in training in each subject at the training school. The interview serves to take stock of existing practical and subject-related competencies and to agree on an individual training plan. The result of the interview is documented by the teacher in training. The agreements are continuously updated during the training.

The teacher-in-training is responsible for building up the necessary academic competencies. They receive advisory support from trainers, and they are entitled to at least 20 consultations (visits to the classroom and other areas of activity of the teacher-in-training and consultations following training services received). The consultations explicitly refer to all fields of action of the respective school form. In addition to teaching, these activities include, for example:

break-time supervision; accompanying school trips or school excursions; supporting individual students in conflict situations; and parent meetings and conferences.

Furthermore, in the first stage of training, teachers-in-training take a 40-hour course in educational sciences, taking into account their relation to the subjects of the training. The course concludes with an examination consisting of a colloquium lasting 60 minutes. The examination considers the level of education in school practice, especially in the subjects. The state examination is identical to the examination of trainee teachers at the end of the preparatory service (it currently consists of two written plans for the two practical teaching examinations and two practical teaching examinations, and a colloquium).

The identity of the requirements for state examination is remarkable because, in stark contrast to trainee teachers, the lateral entrants work full-time during their training period. For participating in the training provided by the *Center for Practical Teacher Training*, the teachers-in-training at all of the abovementioned types of schools receive an average of six credit hours on their teaching obligations during the entire training period, facing an extraordinarily high workload which adds to the fact that many of the seasoned workers struggle with the adaption to work with adolescents instead of adults.

5. Second-Career Teachers: the state of the art in Italy

In Italy, as underlined by the Eurydice's 2021 report on *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being*, shortages and oversupply seem to co-exist, together with Spain, Greece, Lithuania, Portugal, Liechtenstein, Montenegro and Serbia. It is due, for instance, to an uneven distribution of teachers across subjects and geographical areas. Italy has also to face with the phenomenon of ageing teachers: the school system is challenged with an ageing teacher population. As early as 2017, Eurostat data showed that in primary and secondary schools more than half of teachers were 50 years old or over (57 %) and 18 % of teachers were over 60 years old. Approximately half of the teachers (48%) in Italy are aged 50 and above (OECD average 34%) (Talis, 2018) and this means that Italy will have to renew about one out of two members of its teaching workforce over the next decade or so (European Education and Culture Executive Agency et al., 2021). The issue of an ageing teacher population could be defined as "historical". In a 2001 OECD Report, Italy was the country with the highest number of older teachers, a "primacy" intertwined with another characteristic of the Italian system, a strong prevalent female presence (OECD, 2001; Siniscalco, 2002).

Aging and gender, shortage and oversupply represent some aspects characterizing the population of teachers which are potential critical factors, and the reasons for this situation are various and complex. The prevalence of temporary employment is a structural problem of the school sector in Italy and plays a role. The path to achieve permanent employment and fully qualified status is laborious and time-consuming. This forces younger people to look elsewhere, falling back on other jobs whilst waiting to be employed by schools; this results in an older workforce. According to OECD data, there are more than 200,000 temporary teachers in Italy. Actually, in the *National Recovery and Resilience Plan* there is a specific voice to stabilize and hire temporary teachers. The Plan, therefore, with action 2.1 "teacher recruitment system", aims to establish a new recruitment model, linked to a rethinking of initial training and even "the entire career". The aim is to bring about a significant improvement in the quality of the country's education system, closely linked to an increase in the professionalism of school staff. This will be ensured through teacher training and the simplification of current public competition procedures. For this reform, the EU Commission has set the goal of recruiting, through the new method, 70,000 teachers by 2024. The new recruitment methods have already been defined in decree law 73 of 2021, while as regards initial education of the teachers the national regulations are not yet totally defined.

5.1 A glance at initial training and recruitment methods in Italy

A brief consideration of initial training and recruitment methods is helpful at this point. The initial education of I and II grade secondary school teachers, up to the 1990s, did not require any specific path for teaching and was almost exclusively addressed to the acquisition of specific disciplinary knowledge. This knowledge was verified on admission to the role through a national qualifying competition based on written and oral tests. With Law 341/1990 (Reform of university didactic systems) Specialization Schools (SSIS) were established (art. 4) as well as ones focused on training of secondary school teachers. The law emphasized the centrality of educational disciplines to teaching and the need to link to disciplinary knowledge in teachers. The requirement to professionalize teaching is underlined by the obligatory nature of the didactic internship.

Although the establishment standard dates from 1990, the SSIS came into effect in the academic year 1999-2000 and, with their nine cycles, are, to date, the longest-lasting training experience for secondary school teachers in Italy. The curricular and organizational structure has been drawn from an original model from which subsequent experiences have never been completely detached (Margiotta, 2003; Balduzzi & Vannini, 2008; Anceschi & Scaglioni, 2010). In 2008, the SSIS experience was concluded and was followed by an absence of any path directing training of secondary school teachers. This gap in training lasted two years. In the academic year 2011-2012, the Active Training Internship (TFA) was established in the Ministerial Decree 249/210. The TFA remained operational until 2015-2016.

Legislative Decree 59/2017 defines the current path for initial training and recruitment for secondary school teachers in Italy. At present, the qualification required for future secondary education teachers is both a master's degree and 24 credits in pedagogical disciplines (Balduzzi, Del Gobbo, & Perla, 2018).

These are mandatory requirements for access to the competition that allows completion of the teaching qualification. A reform is now underway to increase this requirement to 60 credits including a period of internship in school. This is the training necessary to acquire the criteria to access a competition to enter the profession permanently. The requirement to gain 24 credits in pedagogical, psychological and anthropological subjects (PF24) also marks a discontinuity in the professional training of teachers which in Italy has always been consecutive, i.e., with specific paths after graduation. In fact, the legislation has made it possible to acquire the 24 credits in conjunction with regular graduate studies. The ongoing reform appears to be promoting this joint approach to academic and professional studies for entry into teaching. So, aspiring teachers may have earned a master's degree and 24 credits for access to teaching, even if not fully "qualified". These well-qualified, aspiring teachers are included in a list exclusively for fixed-term positions. In Italy, candidate lists are used in addition to competitive examinations. After the competition, candidates with the highest scores are appointed to permanent positions. Candidates who succeed in the competition but were not recruited are placed on other candidate lists that are set at provincial level and include prospective teachers who hold a teaching qualification. These candidates are usually employed on contracts of variable duration (within the limit of 50 % of vacant teaching posts annually available or on short-term contracts by schools). All teachers in permanent positions are appointed to their posts by the education authority. Schools can call on suitable candidates from the candidate list only to fill unmet vacancies and only for fixed-term contracts (Eurydice, 2018).

Candidates who succeed in the competition join a school and begin an induction phase. During the year of induction, National regulations require peer support in schools, provided by qualified teachers (tutors) and school heads (Del Gobbo, et al., 2023). Teacher self-evaluation, classroom observation, and an interview with the evaluation committee are mandatory for appraisal at the end of the probationary period, at the end of induction.

A further form of entry to school teaching is completed by reference to another list of teaching candidates, made up of graduates who have no other specific training, but are willing to fill vacant teaching positions. This list is explained by the definition of "making available" and anyone with a master's degree can be included. A private platform for professionals based in the microstate of San Marino but aimed at the Italian public notes that young graduates or graduates between the ages of 24 and 39, who were excluded from updating the graduation and competitions, are the majority; Particularly the case of candidates over 40 (25.5%) and 50 (8.44%), which include freelancers looking for new opportunities (DRIBE, 2023). Given the shortage of teaching staff, many people teach for long periods, without specific training and coming from different careers.

5.2 What about lateral entry to the teaching profession?

The path to becoming a teacher is complex and variable with reference to career development. There are many "non-traditional" paths of transition from another job to that of a teacher or potentially teachers may carry out other jobs in parallel or as alternative careers during years of precariousness in employment in other fields.

Despite this situation, in Italy, at present there is no formal (or explicit) recognition of the phenomenon of lateral entry to the teacher profession. There is no lack of studies on the individual characteristics of those who choose the teaching profession, but research aimed at describing non-traditional forms of entry into the world of school are sparse (Cavalli & Argentin, 2010; Romano, et al., 2021). At the same time, there are no targeted and specific paths to guarantee the quality of training of those who decide, after previous careers, to pursue teaching.

The characteristics of the initial training are the same for both first- and second-career teachers. Even after entering school, there are no differences in access to training opportunities or differentiation of the continuous professional development offered. Continuing education is also the same for all entrants and it must also be considered that in Italy, the in-school offer for continuous professional development depends on the school. It is at the discretion of the institution *if* and *how* to provide professional support, but with no differences or particular provision for lateral entry teachers.

However, various indicators – here described - suggest that also Italy is interested by the phenomenon of lateral entry to the profession. This is expected to grow over the next few years due to an economic crisis in a range of employment sectors and in the face of critical issues in meeting the demand for teachers.

If we consider, for example, the data relating to the participants in the 2020 selection aimed at recruiting teaching staff for upper secondary school, 430,585 applications were submitted for 33,000 places. Clearly the process of entry is competitive and oversubscribed. 64% of the candidates were women, 36% were men. Most are younger candidates (30.4% of applicants up to 30 years of age, equal to 131,040 applications), 24.1% are aged between 41 and 50 (103,804) while 6.2% are over 50 (26,884). Just three out of 10 candidates were over 40 (Ministero dell'istruzione, 2020). One interpretation assumes that many of the candidates already have teaching experience as substitute teachers, but it may also be that many candidates have done other jobs before deciding to attempt entry into teaching.

Teaching was cited as the first-choice career for 65% of teachers in Italy and for 67% in OECD countries. In terms of why they joined the profession, at least 79% of teachers in Italy cite the opportunity to influence children's development or contribute to society as a major motivation (TALIS, 2018), even if for many of them it is a second choice.

In this scenario, the research area of the SecWell project aims to better understand the correlation between professionalization paths and the motivations behind the choice to become teachers.

6. Discussion and conclusions

The SecWell project has a remit to explore the factors that lead people to choose the teaching profession as a second career, the experiences of transitioning into the teaching profession via lateral entry or traditional pathways into teaching, and to determine actions that Higher Education Initial Teacher Education programs could implement to support second career teachers entering the profession. This paper brings together the very different experiences, approaches and support for initial teacher education in the different partner countries (England, Germany, and Italy) and to provide an opportunity for comparison.

In England, the overview shows the different routes available for entering teacher training and the range of support strategies which future teachers can access. Germany demonstrates a wide variability in approaches due to the federal structure of German teacher education, with some states having educational systems based on teaching provided by teachers without specific qualifications and without support measures. There are also federal states where teachers-in-training are expected to work on the development of the required academic competencies whilst dealing with an extreme workload related to stipulated teaching and training hours. Finally, in Italy where lateral entry programmes do not exist, no specific support strategies are in place for second-career teachers who participate in Initial Teacher Education programmes such as "Scienze della Formazione Primaria" or "Corso di specializzazione per il sostegno," or "Percorso formative da 24 CFU;" furthermore, there is no distinction between first-career and second-career teachers either during their training programme or the induction phase in schools.

Some hypotheses suggesting reasons that lead to the decision to enter teaching have been put forward. These may be linked to socio-cultural background, the randomness of entry, and the societal value dimension of the profession.

Drawing together the differing strategies from the partner countries has highlighted that there is more than one successful mechanism to support teacher recruitment from individuals who have previously had other careers. Given that teacher shortage is a crossnation issue, the alternative perspectives summarised here provide a useful starting point in beginning to identify beneficial features to support the recruitment and development of second-career teachers. Further studies will explore the personal experiences, motivation and learning journeys of second-career teachers from the partner countries to better understand what is important to individuals that choose to train as teachers as a second career.

References

Anceschi, A., & Scaglioni, R. (Eds.). (2010). *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro. L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti*. Napoli: Liguori.

Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino.

Balduzzi, L., & Vannini, I. (Eds.). (2008). *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università di Bologna*. Bologna: CLUEB.

Balduzzi, L., Del Gobbo, G., & Perla, L. (2018). Working in the school as a complex organization. Theoretical perspectives, models, professionalism for the Secondary School. *Form@re*, *18*(2), 1 – 8. https://doi.org/10.13128/formare-23774

Castro, A. J., & Bauml, M. (2009). Why now? Factors associated with choosing teaching as a second career and their implications for teacher education programs. *Teacher Education Quarterly*, *36*(3), 113 – 126. https://eric.ed.gov/?id=EJ858726

Cavalli, A., & Argentin, G. (Eds.). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

Chambers, D. (2002). The real world and the classroom: Second career teachers. *The Clearinghouse, 75*(4), 212 – 217. https://doi.org/10.1080/00098650209604935

Charity Commission for England and Wales. (2023). *Now Teach* [report]. *Register of Charities*. Retrieved March 30, 2023, from https://register-of-charities.charitycommission.gov.uk/charity-search/-/charity-details/5119258

Del Gobbo, G., Frison, D., Salvini, L., Bonistalli, R., Di Pietro, M., Fantozzi, D., Mariotti, E., Montalbano, V., & Roberi, G. (2023). Orientare lo sviluppo professionale dell'insegnante di scuola secondaria neoassunto. Una ricerca collaborativa in Toscana. *Form@re, 23*(1), 170 – 187. https://doi.org/10.36253/form-13842

Department for Education. (2019). *Early Career Framework* [Policy paper]. Department for Education, England. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework

Department for Education. (2021a) *School workforce in England: Reporting Year 2021* [Report]. England: Department for Education. Retrieved December 30, 2022, from https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-workforce-in-england

Department for Education. (2021b) *Subject knowledge enhancement: An introduction* [Guidance]. England: Department for Education. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gov.uk/guidance/subject-knowledge-enhancement-an-introduction

Department for Education. (2022a). *Initial teacher training (ITT) Criteria and supporting advice* [Statutory Guidance]. England: Department for Education. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-criteria/initial-teacher-training-itt-criteria-and-supporting-advice

Department for Education. (2022b). *Funding Initial teacher training (ITT), academic year 2021 to 2022* [Guidance]. England: Department for Education. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gov.uk/government/publications/funding-initial-teacher-training-itt/funding-initial-teacher-training-itt-academic-year-2021-to-2022

Department for Education. (2022c). *Initial Teacher Training Census* [Official Statistics]. England: Department for Education. Retrieved March 30, 2022, from https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/initial-teacher-training-census/2021-22

Department for Education. (2023). Fund your teacher training. *Getintoteachingeducation.gov.uk*. Retrieved March 30, 2023, from https://getintoteaching.education.gov.uk/funding-and-support

DRIBE, Srl. (2023). Messa a disposizione: Dove inviarla, le statistiche di Voglioinsegnare. *Voglioinsegnare.it*. Retrieved December 30, 2022, from https://www.voglioinsegnare.it/messa-a-disposizione/statistiche

Eicker-Wolf, K. (2020). *Schwieriger Weg. Erziehung und Wissenschaf*, *2020*(3), pp. 38 – 39. Retrieved December 30, 2022, from https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/-schwieriger-weg

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice,

Delhaxhe, A., Birch, P., & Piedrafita Tremosa, S. (2019). *Teaching careers in Europe – Access, progression and support*. Publications Office. https://data.europa.eu/-doi/10.2797/309510

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiej nait -Schulmeister, A., De Coster, I., & Davydovskaia, O. (2021). *Teachers in Europe – Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/-doi/10.2797/997402

Hazzan, O., Heyd-Metzuyanim, E., Even-Zahav, A., Tal, T., & Dori, Y. J. (2018). STEM Teachers' SWOT analysis of STEM education: The bureaucratic – professional Conflict. In O. Hazzan, E. Heyd-Metzuyanim, A. Even-Zahav, T. Tal, & Y. J. Dori (Eds.), *Application of Management Theories for STEM Education* (pp. 1 – 23). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68950-0_1

Hunter-Johnson, Y. (2015). Demystifying the mystery of second career teachers' motivation to teach. *The Qualitative Report, 20*(8), 1359 – 1370. https://doi.org/10.4-6743/2160-3715/2015.2267

Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition? [Research report]. *CPRE Research Reports*, RR-82. Retrieved December 30, 2022, from https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/78/

Katsarova, I. (2020). *Teaching careers in the EU: Why boys do not want to be teachers* [briefing]. European Union. https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI(2019)642220

Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development* [Doctoral dissertation]. Leiden University. Retrieved December 30, 2022, from https://hdl.handle.-net/1887/15750

Klemm, K. (2014). *Lehrerinnen und Lehrer der MINT-Fächer: Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens*. Deutsche Telekom Stiftung. Retrieved December 30, 2022, from https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/MINT-Lehrerbedarf_Studie_gesamt.pdf

McInerney, D. M., Ganotice Jr., F. A., King, R. B., Marsh, H. W., & Morin, A. J. (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education, 52*, 11 – 23. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.004

Ministero dell'Istruzione. (2020). *Monitoraggio delle istanze per: Concorsi Ordinari secondaria di I e II grado, Infanzia e Primaria*. Ministero dell'Istruzione. Retrieved December 30, 2022, from https://www.miur.gov.it/documents/-20182/0/Monitoraggio+Istanze+Concorsi.pdf/

MSB NRW, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2009). Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung (OBAS) vom 6 Oktober 2009. *SGV NRW*, B(223). Retrieved December 30, 2022, from https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000076

MSB NRW, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV) vom 25 April 2016. *SGV NRW*, B(223). Retrieved December 30, 2022, from https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_-bes_text?sg=0&menu=1&bes_id=34604&aufgehoben=N&anw_nr=2

Nielsen, A. (2016). Second career teachers and (mis) recognitions of professional identities. *School Leadership & Management, 36*(2), 221 – 245. https://doi.org/10.1080/-13632434.2016.1209180

Now Teach. (2023). About Now Teach. *Nowteach.org.uk*. Retrieved March 30, 2023, from https://nowteach.org.uk/-about-us/

OECD (2001). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2001-en

OECD (2003). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2003-en

Paniagua, A., & Sánchez-Martín, A. (2018). Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals?. *OECD Education Working Papers, 190*. https://doi.org/10.1787/19939019

Romano, B., Bernardi, M., De Simone, G., Gavosto, A., & Gioannini, M. (2021). *Rapporto Scuola Media 2021*. Fondazione Agnelli. Retrieved December 30, 2022, from https://www.fondazioneagnelli.it/2021/09/27/rapporto-scuola-media-2021/

Ruitenburg, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review, 33*, 100389. https://doi.org/-10.1016/j.edurev.2021.100389

Siniscalco, M. T. (2002). *A statistical profile of the teaching profession*. Geneve: ILO.

Skilbeck, M., & Connell, H. (2004). *Teachers for the Future: The Changing Nature of Society and Related Issues for the Teaching Workforce*. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (NJ1).

Shwartz, G., & Dori, Y. J. (2020). Transition into Teaching: second career teachers' professional identity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 16*(11), em1891. https://doi.org/10.29333/ejmste/8502

Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (2019). *Einstellung von Lehrkräften 2018. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 2018*. Berlin: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Retrieved December 30, 2022, from https://www.kmk.org/file-admin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_218_EvL_2018.pdf

Zuljan, M. V., & Pozarnik, B. M. (2014). Induction and early-career support of teachers in Europe. *Journal of Education, 49*(2), 192 – 205. https://doi.org/10.12973/eujem.3.2.67

Why Teachers should consider *User Experience* within Learning Management Systems: A Community of Inquiry approach during COVID-19 containment measures

Perché i docenti dovrebbero considerare l'*Esperienza Utente* all'interno dei Sistemi di Gestione dell'Apprendimento: Un approccio basato sulla *Community of Inquiry* durante le restrizioni per il contenimento del COVID-19

Salvatore Nizzolino
Universitat Oberta de Catalunya – snizzolino@uoc.edu
https://orcid.org/0000-0002-3008-2890

Agustí Canals
Universitat Oberta de Catalunya – acanalsp@uoc.edu
https://orcid.org/0000-0002-1700-3983

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Community of Inquiry (CoI) has been used noticeably to research and practice online and blended education, and in such contexts the Learning Management System (LMS) can profoundly affect learners' performances. Nevertheless, the choice of the most appropriate digital environment often leaves aside the user experience. A review of the available literature shows that usability has not been frequently investigated within the CoI, hence a bibliometric network analysis has been conducted to detect this feature in the research niche. By introducing the concept of affordance, it is possible to recognize the pre-existing status to Social and Cognitive Presence as qualities nested in the digital environment but capable to manifest only when learners act. Following an academic survey carried out during the COVID-19 lockdown in Italy, Teaching Presence was examined within a Moodle-based university environment. Findings suggest that instructors should acknowledge educational and social affordances to incorporate them into instructional design.

La Community of Inquiry è stata frequentemente adottata nella ricerca e nella didattica in contesti educativi online e ibridi, laddove il Sistema di Gestione dell'Apprendimento può condizionare le prestazioni dei discenti. Tuttavia, la scelta dell'ambiente digitale più adeguato spesso prescinde dall'esperienza utente. Una revisione della letteratura evidenzia che l'usabilità è stata considerata solo occasionalmente in questo contesto, pertanto, è stata condotta un'analisi bibliometrica per esaminare la mappatura delle parole chiave e i caratteri salienti dell'affordance circoscritti a quest'ambito di ricerca. L'adozione del concetto di affordance riconosce lo status preesistente alla Social Presence e alla Cognitive Presence come qualità nidificate nell'ambiente digitale, ma in grado di manifestarsi solo quando i discenti agiscono. Un'indagine condotta durante l'adozione delle restrizioni COVID-19 in Italia, consente di osservare la Teaching Presence in una piattaforma Moodle universitaria. I risultati suggeriscono che i docenti dovrebbero riconoscere le affordance educative e sociali per incorporale nella progettazione didattica.

KEYWORDS
Affordance in Education; Instructional Design; User Experience in Education; Learning Management Systems; Bibliographic Network Analysis
Affordance nell'istruzione; Progettazione didattica; Esperienza utente nell'istruzione; Sistemi di gestione dell'apprendimento; Analisi degli accoppiamenti bibliografici

Authorship: S. Nizzolino: Conceptualization; Data Curation; Investigation; Formal Analysis; Original Draft Preparation. A. Canals: Project Administration; Supervision; Validation; Review & Editing.

Citation: Nizzolino, S., & Canals A. (2023). Why Teachers should consider User Experience within Learning Management Systems: A Community of Inquiry approach during COVID-19 containment measures. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 219-230. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_27

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_27

Received: November 20, 2022 • **Accepted**: March 5, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

Concepts such as *usability* and *user experience* are gaining relevance in education to examine human-computer interaction and to explain the features that establish a bond between the digital space and the skills learned in online education environments. Substantial contributions came from studies around virtual learning experiences (Alalwan et al., 2020; Lacka & Wong, 2019; Pellas et al., 2017; Raes et al., 2020); mobile learning (Hao et al., 2019; Jahnke & Liebscher, 2020; Qian & Tang, 2018; Rummler et al., 2020); learning apps and learning management systems (LMS) (Althobaiti & Mayhew, 2016; Brown & Hocutt, 2015; Kazanidis et al., 2018). The concept of "situated learning", applied to a digital context suggests that the agent-environment interactions based on functionalities and aimed to project the learners' performances into the e-learning community, should be considered of paramount importance by the course designer (Oliver & Herrington, 2011). In e-learning spaces we still recognize the conventional roles of instructor and learner: the first as "evaluation actor"; the second as "evaluated subject" who develops and externalizes skills.

Proposals for evaluation still reveal old clues of a cognitive dichotomy internal/external, since they still conceive the learner as an entity who first internalizes and then acts (*see* Lave e Wenger 1991). Conversely, we note that environmental dynamics are not yet properly considered in the design of a remote experience. As Young et al. point out (2002), observations on learners within the learning context should begin to consider the influence of educational design, and how it affects personal attributes conveying limitations and motivations. Indeed, being the online learning-setting a multidimensional experience, we deal also with *user interfaces, functionalities, interaction design, usability, personal perception, responsiveness*, *affordance* and many more elements which converge to form a significative part of the online teaching/learning experience.

The term *affordance*, in particular, defines action possibilities in the physical environment that are objectively measurable but only become manifest in relation to an agent (Gibson, 1977). This concept has been extensively researched and widened to define relations between human behavior and ICT under different subjects and from different angles. Concerning the present work, we will explore the field encompassed by the theories around *affordance* and their implications within the Community of Inquiry framework (CoI). The CoI conceptual model is rooted in John Dewey's education philosophy and Social Constructivism, and it was officially introduced to the international research community in 1999 by Randy Garrison, Terry Anderson and Walter Archer to support high-order teaching/learning experiences (Garrison et al., 1999). CoI promotes the creation of a community of learners committed in exploring, sharing and creating meaning. Such experience requires a high level of commitment to support high order thinking and collaboration (Garrison & Arbaugh, 2007; Garrison & Cleveland-Innes, 2004; 2005; Garrison et al.; 2001; 2002; Kanuka & Garrison, 2004). Frequently, scholars interested in CoI highlight its flexibility, and focus on the possibility of shifting e-learning experiences into collaborative environments where both instructors and students can collaborate in creating knowledge (Redmond & Lock, 2006). The active process of constructing is a counterpoint to the acquisition of knowledge, as education is referred to a content-based experience and teachers focus too much on transferring knowledge instead of fostering co-creation activities (Maddrell et al., 2011).

The CoI framework is based on three overlapping dimensions named 'presences' which are essential to an educational transaction based on knowledge co-creation (Garrison et al., 1999).

- Cognitive Presence (CP) is a vital element in critical thinking, a process and outcome that is frequently presented as the ostensible goal of all higher education (Garrison et al., 2002).
- Social Presence (SP) is the ability of participants to project their personal characteristics into the community (Garrison et al., 2002).
- Teaching Presence (TP) can be summarized as the responsibility to design, facilitate, and direct learning online (Anderson et al., 2001).

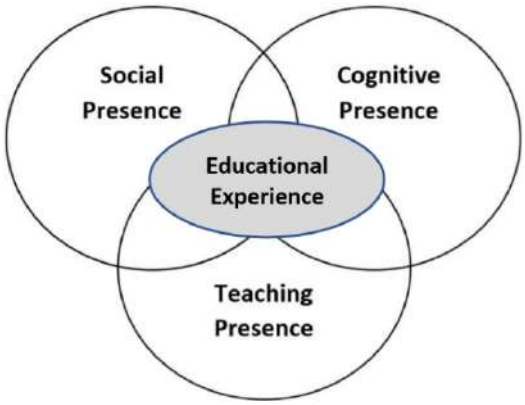


Figure 1. CoI Framework adapted from Garrison et al. (1999)

The continuous interaction among the three presences creates the educational experience within a remote teaching/learning environment. The social-constructivist triadic pattern fosters an active process of building knowledge rather than focusing on the instruction/task context.

The CoI was originally forged for asynchronous computer mediated communication (ACMC), namely, exclusively for text-based learning spaces. Consequently, the LMS chosen by the instructor may mold learners' behaviors, and may generate constraints, obligations, or reductions in degrees of freedom at various stages. This common sense has been triggering a new perspective in the recent years, as we will highlight in the next sections, and giving an impulse to go deeper into students' perception of the learning technologies proposed. Indeed, being *affordance* a wholeness of interrelations between context and agent, the concept is plural, and it always involves two realities, but it only manifests when the agent acts intentionally. Hence, *affordances* are defined by learners' attributes interacting with tools, and as such they are better determined as a dual concept (Young et al., 2002). It follows that when the distinct *affordances* of a LMS are not properly identified and predicted, lear-

ners may not be fully engaged, and the implementation of an inquiry-based learning community may not achieve its full potential. As our survey shows in the next sections, students tend to remain attached to their informal *social affordances* (outside lesson timetable) if they do not find an appealing alternative in the formal education space. In consequence, when designing a CoI-based course environment, giving clear instructions, goals, due dates (Stenbom, 2018) and choosing intuitive e-tools may not be enough to facilitate SP and CP. A learning space implies a changing process where instructor and learners go through a practice of mutual attunement, this correlates the education experience with expectations and anticipations conveyed through digital cockpits.

2. Topics co-occurrences in the Literature Review

2.1 Relevant papers

The cross-disciplinary topic of *affordance* has become increasingly popular in the last two decades, as shown by searches for documents featuring the word "affordance" in title, abstract, or keyword between 2000 and 2022. Results show near-null publications circa 2001 and a steep increase up to almost 2,500 publications featuring the term "affordance" in 2022 alone. Even so, after a bibliographic scrutiny, it is possible to affirm that only a handful of scholars have investigated the significance of *affordance* withing the CoI. It is possible to recognize previous attempts to identify the degree and frequency of students' interaction with certain ICT features as predictors of learning success (Arbaugh & Benbunan-Fich, 2007; Kupczynski et al., 2011); but an *affordance*-based approach involving the CoI has not been object of wide investigation yet.

Our first step was that of choosing the criteria to build a bibliographic database by retrieving data from SCOPUS. The compound terms "Community of Inquiry" AND "affordance" were cross-searched together in title-abstract-keywords, limited to journal and book chapters in English within the timeline 2000-2022. The semantic constructs were inserted in the search box using the double quotations in order to detect them as whole phrases. SCOPUS is notoriously based on SJR indexes and due to its advanced features to refine and categorize targeted results, provides a range of options to download search items in different formats for bibliographic inspections. Only 22 results were returned and subsequent limited to journal articles, for a total of 13 relevant papers. They were all included in our list regardless of the number of citations, being the most recent ones, published in 2022, not cited yet.

The most cited work is a research by Rubin et al. (2013), which recognizes the need to handle LMSs in terms of their *affordances*, so, to distinguish between the physical properties of a ICT object and the learner's perception of those properties. A model based on student's satisfaction is proposed, to measure the level of perceived *affordances* in a learning context where the platforms Blackboard and D2L are adopted. The authors' pilot study includes all the relevant parties concurring to monitor the teaching/learning experience within the CoI, and it is the most complete and rigorous approach available so far among the selected studies. Authors support their hypothesis with extensive pragmatism and root their observations in routine-based examples. This approach makes their study particularly useful to equip instructors with practical guidelines. The major outcomes of this research lays in the conclusion that there is a positive association between the LMS *affordances* and the CoI presences perceived by students. In other terms, a good level of LMS *usability* favors learners' perception of TP, CP and SP due to the ease of use of ICTs to leverage motivation. Another valuable scope of this study is related to the research sample itself, which includes both university instructors and students. So, the research perspective offers a view on the efficiency of teaching within the LMS adopted and the level of students' satisfaction according to certain modifications introduced through the LMS. Accordingly, the study offers a valid kick off to start deepening our theme, as it assigns to Course Design (CD) a pivotal role between TP and the adoption of a certain LMS, as well as the implementation of CoI tightly linked to the learners' satisfaction with the LMS.

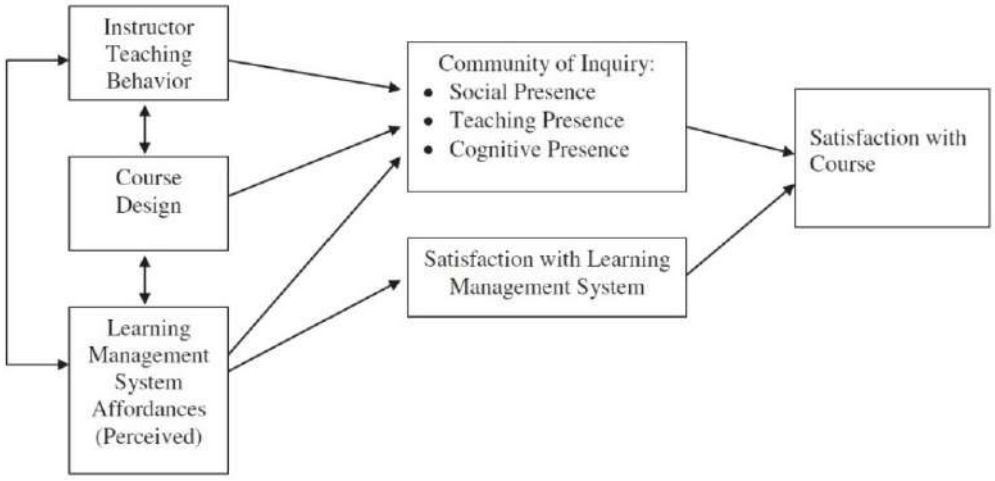


Figure 2. Factors influencing CoI satisfaction (Rubin et al., 2013, p. 51)

Rubin et al. (2013) concluded that the *affordances* of the learning platform directly affect the CoI implementation. Another relevant aspect of this study is that of acknowledging the premise that TP, which includes the design of online instructions, precedes and causes SP and CP. So, the perspective of TP is of paramount importance in the stage of Instructional Design and determine the future success of the CoI. In addition, the fact that TP responded most to these perceptions about technology may be explained by students' tendency to hold educators responsible for organizing resources, including technological features, as part of CD.

The second paper in order of citations, by Blayone et al. (2017), focuses on the democratization of learning through accessible and usable learning environments. The underlying arguments count synchronous and asynchronous *digital affordances* in order to foster self-regulating and transformative learning communities that can be built and sustained in fully online environments. Such communities produce a variety of positive learning outcomes and deepen the democratic functioning of learners and their social contexts. The paper proposes a research agenda stemming from two Canadian Universities actively involved in the implementation of the CoI. Formal and informal *affordances* are considered a matter of negotiation, similarly, the roles of instructor and learner are not fixed but subject to a continuous attunement.

The third paper, by Wang et al. (2016), explores the *affordances* of WeChat for the development of CoI in a learning community of English as a Foreign Language (EFL). First, their work broadened the scope of research from the study of asynchronous text-based interaction to that of semi-synchronous text-and-audio-based interaction. This investigation has strengthened the research on language learning associated with CoI, which has been dominated by studies in other disciplinary areas. Indeed, the particular influence between the subject taught and the implementation of CoI, is a topic often overlooked. The article opens up some new perspectives and issues not yet addressed. For example, if a learning environment where students develops a high self-regulation (so, a higher level of CP), requires a lower level of TP. And if a high degree of CP improves SP or not.

Both the fourth and fifth papers, in order of citations (Rambe, 2012) and (Lin et al., 2016) examines the adoption of Facebook to pursue the CoI-related statement of "meaningful learning". These studies stand in contrast to the traditional view that sees social networks as frivolous and useful means for activities unrelated to effective learning. This works exhibit the controversy of certain frames of mind claiming innovation but avoiding disruptive novelties, such as the adoption of informal technologies. While Facebook represents a flexible tool that can be adapted and even reconstructed as a student-managed space, students should be able to self-manage their own reflective capacity, to reflect on their own achievements and learning, in order to connect learning and personal context. Such a networking-based tool requires teachers to provide only informational cues that encourage students to seek new information about particular concepts and build knowledge through mutual exchange. This practice is in line with the "deep and meaningful learning" professed by the CoI principles. The research experience by Lin et al. (2016), as the previously cited paper by Wang (Wang et al., 2016) took place in an EFL context. In addition, another recent paper in our list of results focuses on the same topic and the same learning context: Facebook as medium to facilitate EFL (Ud Duha et al., 2022). These studies improve our understanding of the application of the CoI framework in a social media platform in general. More specifically, they also provide insights into the effectiveness of the CoI framework in facilitating language learning through the features of the most popular Social Network Sites (SNSs). They also provide cues and ideas for teachers on how to structure discussion-based activities on SNSs and adopting the CoI to teach language skills. It is worth noticing the aspect of observing CoI through the lens of the specific subject taught, since it is a matter frequently overlooked in the investigations around the framework (Nizzolino, 2020).

Most of the research on CoI has been accomplished within asynchronous contexts, being the model originally conceived for text-based ACMC. Conversely, other papers in our list investigated the framework within synchronous learning experiences, claiming that the arrival of popular synchronous communication tools implies that CoI needs verification under these new modes. More specifically, Giesbers et al., (2014) found controversial results which conflicts to the CoI assumption that students may reach a higher and meaningful learning degree by projecting their identities in the community. The results of this study are based on a seven-year teaching experience related to an online summer course in economics. Among the factors that may negatively influence synchronous exchanges, and that the original CoI did not embrace, there is the complex construct of individual emotional dispositions. In fact, the perceived *affordances* are influenced by conventions and/or cultural expectations (Rubin et al., 2013) and these dimensions may vary a lot according to the individual background. For instance, when streaming one's own image in videoconferencing, some individuals may find it a challenging duty. Also, the perceived ease of using audiovisual technology and the perceived usefulness of meeting other participants in streaming videoconferences may discourage some participants who are less confident in using ICT and have difficulty engaging in synchronous cognitive discourse. Those findings are similar to certain results of our e-survey (explained in the next section) indicating that social interactions may be hindered by certain synchronous activities. The paper by Giesbers et al., (2014) and all the ones previously mentioned, provides practical details on instructional scaffolding strategies. More in general, this set of studies is characterized by an on-the-job orientation and a more pragmatic cut in comparison to the dominant body of literature theorizing the CoI.

2.2 Co-occurrences Networks

After a one-by-one analysis of the relevant small group of publications, a set of similarity metrics based on the concepts of co-occurrences and bibliographic coupling have been carried out to visualize the net-

work maps based on bibliographic data. Our intent is that of detecting the keywords associated to both *affordance* and CoI, in order to understand the intellectual map of this research-niche. Keywords association to scientific papers, either author's or indexed keywords, are a common method to filter publications under the umbrella of a certain theme or field. Among the various bibliometric techniques, such as the co-citation analysis or co-author analysis, keyword co-occurrences are content-based, and is among the most suitable to detect the semantic structure underlaying a body of publications (Zhao et al., 2018). Identifying topics and themes based on their frequency, usually by examining a selection of articles one by one, disregards the iterative linking of specific keywords and ignores how semantic similarities contribute to linking articles within a comprehensive domain. Sharing of keywords within a community of authors may reveal a recurring conceptual structure that is sometimes more regular than what emerges from mere observation of topic trends. In a network-based approach to bibliographic analysis the nodes are keywords, so all the metrics applied to rank nodes and edges became keyword-ranking measures. In the next analysis, the metrics adopted to rank the degree of relatedness are *Degree Centrality* and *Ego-Centric Network* (also known also *Ego-network*). A combination of more metrics is always advisable, since only one is not sufficient to define all attributes of network components (Yan & Ding, 2009). Co-occurrence networks may include also some dis-connected items, that in our case represents keywords used only once and never re-used in further couplings. These isolated components have been excluded by our maps, since they were not functional to our analysis. The procedure is the following:

1. The data sample was refined and extracted from Scopus in text format (*.csv).
2. The text format was submitted to the VOSViewer mapping algorithm (van Eck & Waltman, 2010) and processed to generate a co-citation analysis based on a minimum citation threshold 1.
3. A final co-citation network was generated in VOSViewer and a Pajek (*.net) file was then extracted and imported into the network analysis tool NetDraw.
4. In NetDraw, a selection of node centrality measures, including Degree Centrality and *Ego-Network* were calculated to identify the keyword relatedness in the co-citation network.

Measure	General definition	How it applies to bibliometrics
Degree Centrality	Degree centrality defines the node ranking by the number of links connecting a node to the rest of the network. If the network is directed (meaning that ties have arrow heads showing direction), then the degree centrality can be determined as spreading towards the node (InDegree) and from the node (OutDegree).	The more a keyword is tied to others (co-occurrences) the bigger the node size. The highest ranked keywords are those with more couplings (links) with all the other keywords. The highest ranked keywords usually correspond to the major topics characterizing the research field.
Ego-Centric Network	It is a particular type of sub-network which maps the direct connections of and from the perspective of a single node (an "ego").	From the perspective of a single keyword, it is possible to isolate the sub-group of direct co-occurrences. This allows to encompass the specific set of themes bonding with that given keyword across the entire network.

Table 1. Definitions of the applied metrics and how they suit bibliographic analysis

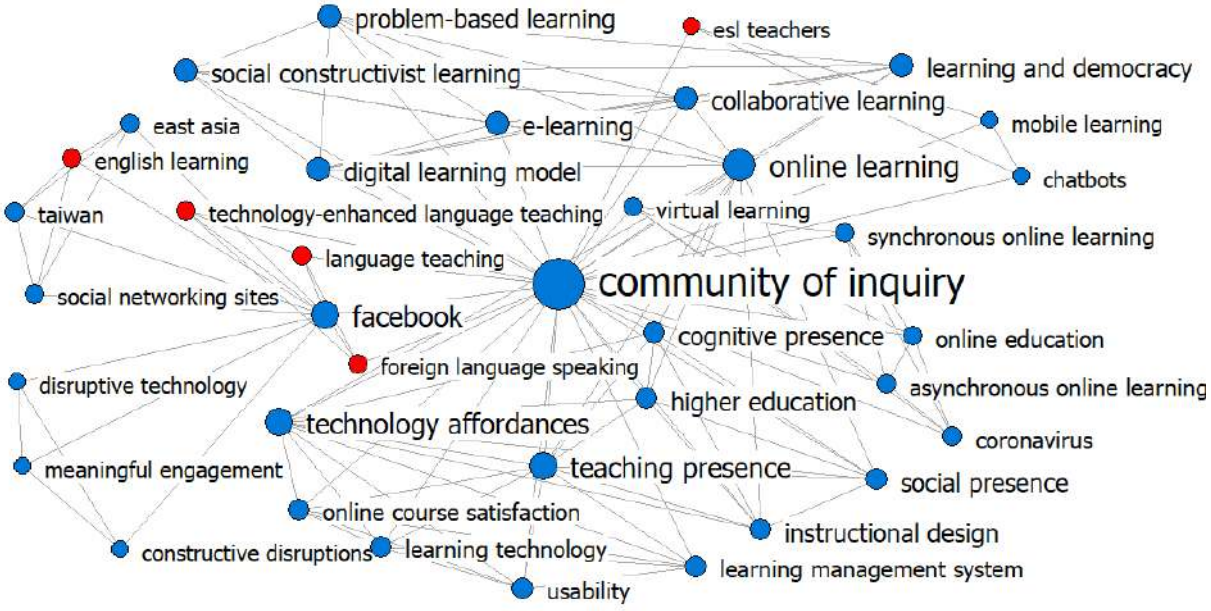


Figure 3. Co-occurrence network of the most frequently used authors' keywords from the 13 selected papers. The red nodes highlight the terms related to the subject of English as a Foreign Language which emerges as particularly representative in the selected body of literature

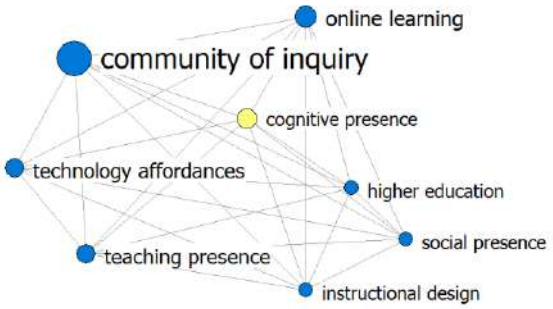


Figure 4. Ego-network of the Keyword *Cognitive Presence*

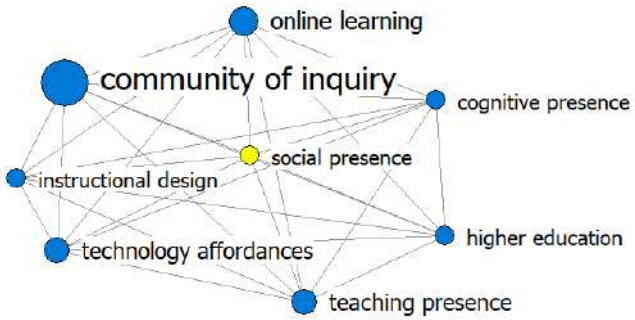


Figure 5. Ego-network of the Keyword *Social Presence*

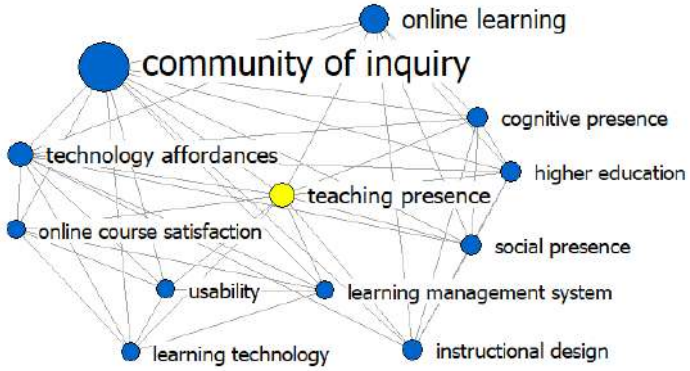


Figure 6. Ego-network of the Keyword Teaching Presence. Node-size attribute based on Degree Centrality

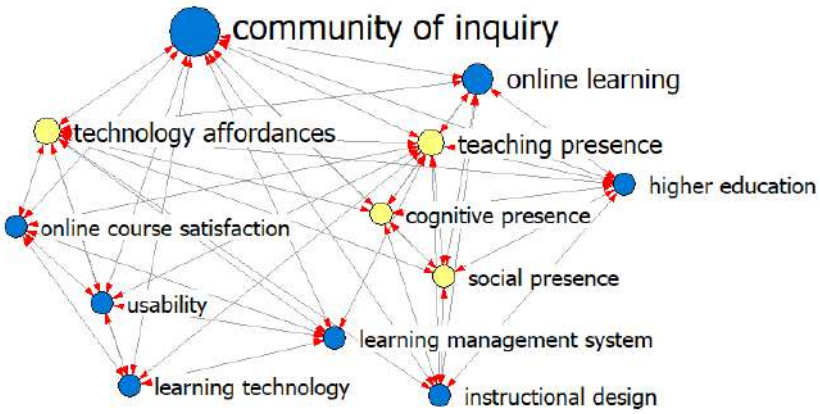


Figure 7. Ego-network of Technology Affordances highlighting the number of links (red arrowheads) from and to the three presences of CoI

According to the three *Ego-networks* based on the three CoI presences, CP directly links to 7 keywords, similarly SP links to 7, whilst TP establishes the highest number of direct links with a total of 11 nodes. In addition, the *Ego-Network* of *Technology Affordances* presents the highest number of links to TP, confirming that TP has been predominantly used as the main standpoint in the 13 papers to examine the concept of *affordance*. So, this set of 11 node-topics (including the three CoI presences) gains relevance in the present work and in future research projects, within a context including both *affordance* and CoI: *learning technology; instructional design; higher education; learning management systems; usability; online course satisfaction; online learning; higher education*. It is worth mentioning the fact that in this handful of publications, the context of foreign language learning, specifically English as a Foreign or Second Language, relates to 5 on 13 papers (Chuah & Kabilan, 2021; Nizzolino & Canals, 2021; Lin et al., 2016; Pellas & Boumpa, 2017; Ud Duha et al., 2022). In fact, there are five Keywords associated to this paradigm (red nodes in Figure 4): *English Learning*, *ESL teachers*, *Foreign Language Speaking*, *Language Teaching*, *Technology-Enhanced Language Teaching*. These 5 studies focused on foreign language teaching may represent the tendency of language instructors and researchers to look for community-based learning environments, due to the social nature of language learning itself. This particular disposition in the language learning field may leverage favourable collaborations to investigate LMS *affordances* and CoI elements.

3. Rationale and Research Questions

The bond between emotions and the CoI environment has been increasingly investigated (Cleveland-Innes & Campbell, 2012; Stenbom et al., 2016; Majeski et al., 2018), but more in general, emotions and skill-learning have been massively researched during the past three years, due to the impact caused by the pandemic. During the 2020, from March 8 Italy was sealed off, starting from the northern regions (*Lombardia, Emilia-Romagna, Liguria, Piemonte, Veneto* and *Friuli-Venezia Giulia*). From March 10 the measure was extended to the rest of the country's 14 regions. Students and their families lived in total isolation for almost 2 months. Schools and universities remained closed until September 2020, working only remotely. Taking into account holidays and other planned school interruptions, Italian students lost 65 days of regular schooling to combat covid-19 and also the 8th and 13th grade final exams were mostly performed online. The impact of Emergency Remote Education (ERE) offered the possibility to observe a massive adoption of ICT solutions in mandatory and academic education, and the impact is still generating an increasing number of works and studies (Manca & Delfino, 2021). The opportunity to implement the basic principle of the CoI framework conveyed into the present work.

Accordingly, this study aims at exploring the matter of *affordance* in LMSs through the lens of the CoI, by the following research questions:

1 Which elements may concur to define the *affordance* within the CoI framework?

And consequently,

2. Which factors should be considered when selecting a LMS to facilitate *affordance* and foster the three CoI presences?

Concerning the first RQ, we took the intellectual features emerging from the niche-academia around the concept of *affordance* within the CoI framework, and used them as macro-concepts to encompass our theoretical assumptions and targets. This perspective, jointly with the scrutiny of the small set of papers available, returns a scenario which still offers promising opportunities for further research. The second RQ exploits a survey conducted at *Sapienza University of Rome*, during the 2020 lockdown in Italy, and oriented to measure the level of *social affordances* perceived by students within the Moodle-based LMS adopted.

4. Results and Discussion

In this section our observations arise from a past e-survey[1] taken in 2020 in two university courses of EFL, in *Sapienza University of Rome* (Italy) which used a hybrid delivery format, face-to-face and ACMC space, due to Covid-19 containment measures in force. During the first academic semester, the national lockdown was over but university students were allowed to attend face-to-face and access university facilities only by showing the vaccine-certificate.

The 102 respondents were freshmen from two EFL courses, where one of the authors served as an English Professor and Tutor[2]. During the first semester of 2020, all academic courses were delivered online through the *Sapienza University* Zoom application, other G-Suite tools and the Moodle based eLearning *Sapienza* platform. Students were asked to access the survey using their official *Sapienza* email domain and complete a set of questions regarding their online experience.

The e-survey was framed on open-ended, multiple choice and *likert-scale* questions; 40 in total. It was conducted through a Google Form during the timeframe September/October 2020, corresponding to the first academic semester. Leaving aside some marginal demographic responses, 35 questions are relevant to the present analysis. Only those including key-data are extracted and grouped according to the concepts discussed step by step.

- *Number of respondents:* 102.
- *Age range:* 18 – 22 (82.4%); 23 – 27 (16.7%); 28 – 32 (0.9%).
- *Stage in academic pathway (by %):* Freshmen, recently enrolled at the Bachelor's 75.5; Freshmen, recently enrolled at the Master's Degree 21.6; Bachelor's Degree 3d year 1; Still deciding between BD and MD 1; Not yet formally enrolled 1.

1 The results are available as supplementary materials in this article's page, accessible through the article's DOI URL. An interactive on-line version is available at https://tinyurl.com/2p8cdcbf.

2 The Author designed and carried out two EFL courses in the Faculty of Engineering and the Faculty of Economics.

The item that closed the survey, a six multiple-choice with an open-ended option, is probably the most relevant to start our process of reflection.

- Item 40: *Define the primary element for an effective Remote Learning*. Responses were: (1) *Teacher* 41.4%; (2) *Interaction between teacher and e-tools* 21.2%; (3) *My study method* 21.2%; (4) *Interaction between e-tools and my study method* 7.1%; (5) *E-tools (softwares, apps, devices)* 6.1%; (6) *Interaction between e-tools and students' group* 5.1%. The first and second replies focusing on teachers' role collect together 62.6% of total responses. In addition, being the last option an open response, it received 7 replies, which is worth reporting since 6 of them mentioned "the teacher": *A combination of all the items above; Interaction between teacher and students using e-tools effectively; I think both the teacher and my study method are fundamental; The teacher and my method of study; Interaction and dialogue between teacher and students; The teacher and an appropriate study method; The teacher is the core element, but students are also motivated by.*

Despite 97.1% of all students were university freshmen and had experienced almost three months of forced remote learning just a few months earlier (in their high school final year), that experience had not changed their perception of the centrality of the teachers' role. In fact, a specific question (No. 4) addressed the matter of ERE already experienced.

- Item 4: *Did you experience online-learning before the first academic semester of 2020?* Responses were: *Yes, for 3 months* 34.4%; *Yes for 4 months* 23.5%; *No* 17.6%; *Yes, for more than 4 months* 12.7%; *Yes, for 2 months* 6.9%; *Yes, for 1 month* 3.9%; *Only for an exam* 1. This item makes explicit reference to the 2020 Italian lockdown, when the whole education sector was obliged to move online. The different responses are due to the fact that Italian Regions were entitled to partially modify the lockdown restrictions according to local needs and situations, so the consistency of the remote learning was not always uniform.

The following two items explicitly made reference to *usability* and *affordance*.

- Item 24: *The eLearning Sapienza platform is easy to use*. Responses: *Strongly agree* 24.5%; *Agree* 42.2%; *NAND* 21.6%; *Disagree* 9.8%; *Totally Disagree* 2.0%.
- Item 28: *Did you use a Forum to practice English prior to attending this course?* 78.4% replied *Never*; 14.7 % *Once*; 7.8% *More than once*.

According to item 28 most of respondents had never used a forum for e-learning purposes, nevertheless they declare to be at ease with the functionalities selected by the instructor and including a regular use of a forum. Despite the fact that the forum was an unknown learning tool for most of the students, this scenario should not represent a drawback, since skills and confidence in using an e-learning tool are not the consequential results of the total hours of previous practice (Sun et al., 2018).

While students declared that the forced remote learning were not dramatically changing their learning habits, the vast majority complained about the interruption of face-to-face interactions with their peers (60.8%) and with the teacher (54.9%). Socialization was perceived as a motivating factor and was informally carried out in student's groups on Instant Messaging services (IM); mainly WhatsApp, Instagram and occasionally by Facebook. At a first glance, this shows that the formal e-learning space designed by the instructor was not matching students' demand for social interactions and was not empowering their informal community. As is known, when implementing the CoI framework we have to set the proper conditions to allow SP to flourish, namely a "*degree to which learners feel socially and emotionally connected with others in an online environment*" (Cleveland-Innes & Campbell, 2012, p. 272). Consequently, the structural relationships of the SP elements, *Affective Expression*, *Open Communication* and *Group Cohesion* (Stenbom, 2018) were not properly activated yet.

A specific set of items were framed to detect social elements, mostly the need to project learners' personality in the community, according to the construct of SP.

- Item 15: *How many course mates were my previous personal acquaintances?* Resulting ratios were: *Nobody* 17.6%; *One* 18.6%; *Two* 20.6%; *More than one* 43.1%.
- Item 16: *I miss the opportunity to socialize with other students face-to-face*. Resulting ratios were: *Strongly agree* 31.4%; *Agree* 29.4%; *NAND* 25.5%; *Disagree* 8.8%; *Totally Disagree* 4.9%.
- Item 17: *I miss the opportunity to share my learning experiences with other students face-to-face*. Resulting ratios were: *Strongly agree* 32.4%; *Agree* 26.5%; *NAND* 23.5%; *Disagree* 11.8%; *Totally Disagree* 5.9%.
- Item 19: *I miss the interaction with the teacher face-to-face*. Responses ratio were: *Strongly agree* 23.5%; *Agree* 31.4%; *NAND* 25.5%; *Disagree* 17.6%; *Totally Disagree* 2.0%.

As responses show, a LMS framed by basic tools such as an asynchronous Moodle Forum and synchronous regular Zoom sessions does not offer sufficient *social affordances* to replace a satisfactory social interaction. The next multiple-choice question asked the respondents to provide suggestions to improve the course design (this task engages the CP), but surprisingly preferences did not favor synchronous solutions.

- Item 36: *Besides the Forum, what tool do you think may enhance this online course? (multiple choices are possible)*. Responses' ratios were: *Pdf resuming lesson contents* 65.7%; *Recorded video lessons* 60.8%; *Chat active during lessons* 40.2%; *Distance work-groups (out of lesson timetable)* 24.5%; *Recorded podcast lessons* 17.6%; *Recorded podcast lessons* 12.7%.

Most students selected proposals for asynchronous study and self-paced learning, such as lessons recorded in video formats and pdf summarizing lesson contents. So, on one hand students claim that the lack

of social interactions affects their learning experience, but on the other hand, they are in favor of asynchronous learning solutions. In this context, this incongruence may suggest that social needs might correspond to a more common feeling of being part of a community. This result is totally in line with those scholars who affirm that SP in the CoI model has been overestimated (Annand, 2011) and is not including individual emotional attributes (Majeski et al., 2018). In fact, another multiple-choice question asked if students had created a specific IM group for the English course they were attending, but 27.5% answered "no"; 28.4% answered that it was not necessary since they kept on using the IM groups already in place; eventually a 43.1% replied they did not know anything about a new group. The avoidance of setting up a new IM subgroup may reveal the students' strategy to keep ties and continuity within the existing online community previously built up with their peers through familiar IM and SNSs. This aspect suggests that the formal environment designed by the instructor should be merged with IM solutions aimed to allow informal interactions only, leaving aside formal tasks and evaluations. For instance, the use of WhatsApp for educational purposes in a variety of contexts has been widely researched, but a more extensive adoption of this IM within formal education spaces is being affected by common *biases* among educators (Coleman & O'Connor, 2019). On the other hand, without a direct instructor's incentive, the standardized informal interactions may neither change nor generate new social spaces spontaneously. In fact, as the following multiple-choice question reveals, students' IM groups seldom are built up by structured interactions.

- Item 33: *If you are a member of a social media group of students, how did you get to know it? (multiple choices possible)*. Responses' ratio: Informally, I've heard of it from friends or other students 84.3%; Chatting out of the classrooms & university's premises 14.7%; I received an invitation from the students' representative 10.8%; A notice on the University bulletin boards 2.9%; A teacher's mediation 2.0%.

As a matter of fact, it is evident that teachers did not act as informal agents to build up the students' community and this result conflicts with the CoI fundamentals. SP is indicated by three subcategories: *affective expression, open communication, group cohesion*. TP is defined by three subcategories: *design and organization, facilitation of discourse, direct instruction*. CP is framed by four subcategories: *triggering events, exploration, integration, resolution* (Garrison et al., 1999; Anderson et al., 2001; Garrison et al., 2010; Garrison, 2009; Garrison et al., 2010). Needless to say, if TP does not favor group cohesion within the formal timetable by harmonizing the principles of SP and CP, it will not be capable to incubate a good exchange among the three dimensions.

5. Bridging the Formal-Informal gap

Not enough exploration has been carried out of the connection between formal, non-formal and informal learning (Greenhow & Lewin, 2016). A stronger focus on these dynamics is needed since the progressive adoption of MOOCs, SNSs, learning apps and other e-learning methodologies is blurring the border between institutional education and learners' personal sphere, making the traditional dichotomy between formal and informal learning increasingly fuzzy (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Greenhow & Lewin, 2016; Madge et al., 2009). Therefore, users' perspective of the e-learning context is already expanding outside the formal environment (school and university) and starts including communication as part of the learning experience (Al-Aufi & Fulton, 2015). This communication implies the exchange of contents framed by different coordinates.

Synchronous and Asynchronous paradigms linked to formal, non-formal and informal moments in the Blended Learning course under analysis are the following:

1. Synchronous Formal "face-to-face" – Within lesson timetable
2. Synchronous Formal "online" – Within lesson timetable
3. Synchronous Non-Formal – Within lesson timetable
4. Asynchronous Formal – Within lesson timetable
5. Synchronous Non-Formal – Outside lesson timetable
6. Asynchronous Formal – Outside lesson timetable
7. Synchronous Informal – Outside lesson timetable
8. Asynchronous Informal – Outside lesson timetable

The Synchronous Formal moments *par excellence* are the face-to-face lessons or the synchronous remote sessions by Zoom, which are not investigated in this chapter.

Pace, emotions and expectations in the eight above cases imply the adoption of different e-tools, which are defined by the instructor who maintains complete or undirect control (1 to 6), whilst in the last two cases (7, 8) they may be proposed by the instructor but stay beyond his/her direct control. Indeed, in the last two cases, instructors do not monitor the process, thus, there is no possibility to observe communications and interactions. While the scenarios from 1 to 6 depict the average situation of a teacher assigning tasks to be performed by a due date, the 7th and 8th are related to spontaneous learners' interactions by IM and SNSs. Needless to say, that informal communication leads to other social affinities, ties and interconnections whose cognitive effects may be discovered only by the "interview tool-box". In a broad Constructivist perspective, a part of the learners' free time may be interpreted as an extension of the formal learning moment; with all the implications that such a concept may bring into a possible research perspective. Other aspects lay in the restrictions imposed to the use of social media in the formal context, while students are used to unrestricted access during the informal interactions in their free time (Mpungose, 2020). Other informal implications are related to the process of acquiring new knowledge which is connected to the learners' possibility to interact with one another and to the sense of increased possibility to express themselves through digital interactions (Moghavvemi et al., 2017).

CoI Presences	MoodleMain Board	Moodle Forum	Moodle Collaborative Glossary	Multimedia Repository	ChatApp	MobileApp #1	MobileApp #2
CP	M	H	H	M	M	H	H
SP	L	H	L	L	H	L	L
TP	H	M	M	L	U	U	U
	2-3-4-6	2-3-4-6	2-3-4-6	2-3-4-6	7-8	7-8	7-8

Table 2. Levels of potential involvement associated to the CoI presences: *High, Medium, Low, U (Undetected)*. The last three tools on the right are out of teacher's direct control, being totally labelled as *Informal*, thus, they can be monitored only through an individual *qualitative interview*. The last line is a cross-reference matrix between the digital tools adopted and Synchronous and Asynchronous paradigms linked to formal, non-formal and informal moments in the Blended Learning course under analysis. The three tools on the right are not monitored by the instructor as they are totally informal and external to the lesson timetable

In the Moodle-based LMS adopted, the major drawback lays on the sharp separation between formal and informal *affordances*. It is not difficult to imagine the massive use of *emoticons* and/or *emojis* in students IM groups (informal) while they are totally absent in the Moodle forum (formal).

Having clear learning objectives not detached by social needs may assist the instructor in the basic CD. It helps with the creation of effective teaching/learning interactions by adopting specific e-tools and IM features. By using action verbs taken from Bloom's Taxonomy, instructors may predict the relation between the capabilities of the learner (agent), the properties of the e-tool (object) and the possibilities perceived by learners (*affordance*) in order to select those e-tools which are appropriate to foster the three CoI presences. Regardless of the configuration of an *Action > Activity > eTool*, all instructors should follow the golden rule that "*in terms of practical implications, assessment and feedback are high on the priority list for students and educators, as these link directly to student success and to the success of a course, programme, faculty and university*" (Nguyen et al., 2017, p. 714)

By adopting a configuration of two or more e-tools, the context forces instructors and learners to use predetermined interaction models and course formats. The *affordances* established in such a way may negatively impact flexibility and usability for all agents: administrators, instructors, and students. Therefore, a tool should be selected in relation to a variety of courses and combinations of tasks. For instance, a web-based learning platform should provide features for supporting inquiry learning, so it requires different sections for news and announcements, to store course notes; synchronous and asynchronous tools such as forum, email, bulletin board, and chat; features to create and manage online quizzes and online submissions. Needless to say, in a CoI-based context all these *affordances* must contribute to boost SP and to follow up social dynamics.

6. Conclusions

As our survey reveals, the *social affordances* stemming from our Moodle-based LMS were affected by the students' perception of the teaching/learning context as formal and not suitable to fuel their informal social needs. It is no coincidence that the most relevant contexts associated to *social affordances*, in the Literature Review, involved SNSs like Facebook, WeChat and streaming platforms like Twitch. Several researchers have been coupling the *social affordances* provided by popular community-building-tools with the adoption of the CoI principles. It means that a successful LMS, introducing also the CoI model, needs to distinguish between *educational* and *social affordances* and should introduce features and tools capable to encourage both types of interactions. Being the two classes of *affordances* not always equally available in a LMS, instructors may choose to merge different tools and create a learning ecosystem, similar to the one suggested in *Table 2*.

The CoI framework may be examined when a specific software or application is implemented in a course, from and within the functionalities of that specific medium. *Usability* and *user experience* may be adopted as "research categories" in a new cross-border approach to examine the three elements of the CoI framework in a set of coexisting and coextensive features, thus, in a viable way to deploy simultaneous eye views: on the three CoI dimensions, on the LMS, on students' interaction; so, reproducing and/or expanding the pilot experience by Rubin et al. (2013). It would be advisable to explore more "affordance models" to study the CoI implementation from and within every single feature or function of a certain LMS, before selecting the most suitable one for designing a course.

References

Al-Aufi, A., & Fulton, C. (2015). Impact of social networking tools on scholarly communication: A cross-institutional study. *Electronic Library*, *33*(2), 224 – 241. https://doi.org/10.1108/EL-05-2013-0093

Alalwan, N., Cheng, L., Al-Samarraie, H., Yousef, R., Ibrahim Alzahrani, A., & Sarsam, S. M. (2020). Challenges and Prospects of Virtual Reality and Augmented Reality Utilization among Primary School Teachers: A Developing Country Perspective. *Studies in Educational Evaluation*, *66*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100876

Althobaiti, M. M., & Mayhew, P. (2016). Assessing the usability of learning management system: User experience study. *Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social-Informatics and Telecommunications Engineering, LNICST*, *160*, 9 – 18. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28883-3_2

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Network*, *5*(2), 1 – 17. https://doi.org/10.24059/OLJ.V5I2.1875

Annand, D. (2011). Social presence within the community of inquiry framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *12*(5), 38 – 54. https://doi.org/10.19173/IRRODL.V12I5.924

Blayone, T. J. B., vanOostveen, R., Barber, W., DiGiuseppe, M., & Childs, E. (2017). Democratizing digital learning: theorizing the fully online learning community model. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *14*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-017-0051-4

Brown, M. E., & Hocutt, D. L. (2015). Learning to Use, Useful for Learning: A Usability Study of Google Apps for Education. *Journal of Usability Studies*, *10*(4), 160 – 181. https://dl.acm.org/doi/abs/10.5555/2817322.2817327

Chuah, K. M., & Kabilan, M. K. (2021). Teachers' Views on the Use of Chatbots to Support English Language Teaching in a Mobile Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *16*(20), 223 – 237. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i20.24917

Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *13*(4), 269 – 292. https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234

Coleman, E., & O'Connor, E. (2019). The role of WhatsApp® in medical education; A scoping review and instructional design model. *BMC Medical Education*, *19*(1). https://doi.org/10.1186/s12909-019-1706-8

Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, *15*(1), 3 – 8. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002

Garrison, D. R. (2009). Communities of Inquiry in Online Learning. In *Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition* (pp. 352 – 355). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-60566-198-8.ch052

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *Internet and Higher Education*, *2*(2 – 3), 87 – 105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *International Journal of Phytoremediation*, *21*(1), 7 – 23. https://doi.org/10.1080/08923640109527071

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2002). Critical Inquiry in a Text-Based Environment. *The Internet and Higher Education*, *2*(2 – 3), 87 – 105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *Internet and Higher Education*, *13*(1 – 2), 5 – 9. https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2009.10.003

Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*, *10*(3), 157 – 172. https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2007.04.001

Garrison, D. R, & Cleveland-Innes, M. (2004). Critical factors in student satisfaction and success : Facilitating student role adjustment in online communities of inquiry. In J. R. Bourne, & J. C. Moore (Eds.), *Elements of quality online education: into the mainstream* (pp. 29 – 38).

Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. *International Journal of Phytoremediation*, *21*(1), 133 – 148. https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1903_2

Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological Psychology* (pp. 67–82). Lawrence Erlbaum Associates.

Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D. T., & Gijselaers, W. (2014). Why increased social presence through web videoconferencing does not automatically lead to improved learning. *E-Learning and Digital Media*, *11*(1), 31 – 45. https://doi.org/10.2304/elea.2014.11.1.31

Giesbers, Bas, Rienties, B., Tempelaar, D. T., & Gijselaers, W. (2014). Why increased social presence through web videoconferencing does not automatically lead to improved learning. *E-Learning and Digital Media*, *11*(1), 31 – 45. https://doi.org/10.2304/ELEA.2014.11.1.31

Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, *41*(1), 6 – 30. https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954

Hao, Y., Lee, K. S., Chen, S. - T., & Sim, S. C. (2019). An evaluative study of a mobile application for middle school students struggling with English vocabulary learning. *Computers in Human Behavior*, *95*, 208 – 216. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.013

Jahnke, I., & Liebscher, J. (2020). Three types of integrated course designs for using mobile technologies to support creativity in higher education. *Computers and Education*, *146*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103782

Kanuka, H., & Garrison, D. R. (2004). Cognitive presence in online learning. *Journal of Computing in Higher Education*, *15*(2), 21 – 39. https://doi.org/10.1007/BF02940928

Kazanidis, I., Pellas, N., Fotaris, P., & Tsinakos, A. (2018). Facebook and Moodle Integration into Instructional Media Design Courses: A Comparative Analysis of Students' Learning Experiences using the Community of Inquiry (CoI) Model. *International Journal of Human-Computer Interaction*, *34*(10), 932 – 942. https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1471574

Kupczynski, L., Kupczynski, L., Gibson, A. M., Ice, P., Richardson, J., & Challoo, L. (2011). The Impact of Frequency on Achievement in Online Courses: A Study from a South Texas University. *Journal of Interactive Online Learning*, *10*(3), 141 – 149. Retrieved December 30, 2022, from https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/10.3.3.pdf

Lacka, E., & Wong, T. C. (2019). Examining the impact of digital technologies on students' higher education outcomes: the case of the virtual learning environment and social media. *Studies in Higher Education*, 1 – 14. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698533

Lave, J., & Wenger E. (1991/2006). *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.

Lin, V., Kang, Y. C., Liu, G. Z., & Lin, W. (2016). Participants' Experiences and Interactions on Facebook Group in an EFL Course in Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher*,

25(1), 99 – 109. https://doi.org/10.1007/s40299-015-0239-0

Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: "It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work." *Learning, Media and Technology*, *34*(2), 141 – 155. https://doi.org/10.1080/17439880902923606

Majeski, R. A., Stover, M., & Valais, T. (2018). The Community of Inquiry and Emotional Presence. *Adult Learning*, *29*(2), 53 – 61. https://doi.org/10.1177/1045159518758696

Manca, S., & Delfino, M. (2021). Adapting educational practices in emergency remote education: Continuity and change from a student perspective. *Br J Educ Technol*, *52*, 1394 – 1413. https://doi.org/10.1111/bjet.13098

Moghavvemi, S., Paramanathan, T., Rahin, N., & Sharabati, M. (2017). Student ' s perceptions towards using e-learning via Facebook Sedigheh Moghavvemi , Tanuosha Paramanathan , Nurliana Md Rahin &. *Behaviour & Information Technology*, *0*(0), 1 – 20. https://doi.org/10.1080/0144929X.2017.1347201

Mpungose, C. B. (2020). Are social media sites a platform for formal or informal learning? Students' experiences in institutions of higher education. *International Journal of Higher Education*, *9*(5), 300 – 311. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p300

Nguyen, Q., Rienties, B., Toetenel, L., Ferguson, R., & Whitelock, D. (2017). Examining the designs of computer-based assessment and its impact on student engagement, satisfaction, and pass rates. *Computers in Human Behavior*, *76*, 703 – 714. https://doi.org/10.1016/J.CHB.2017.03.028

Nizzolino, S. (2020). Teacher Networking, Professional Development, and Motivation Within EU Platforms and the Erasmus Plus Program. *Collaborative Convergence and Virtual Teamwork for Organizational Transformation*, 195 – 218. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4891-2.CH010

Nizzolino, S., & Canals, A. (2021). Social network sites as community building tools in educational networking. *International Journal of E-Collaboration*, *17*(4), 132 – 137. https://doi.org/10.4018/IJeC.2021100110

Oliver, R., & Herrington, J. (2011). Using Situated Learning as a Design Strategy for Web-Based Learning. *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*, 178 – 191. https://doi.org/10.4018/978-1-878289-59-9.CH011

Pellas, N., & Boumpa, A. (2017). Blending the CoI model with Jigsaw technique for pre-service foreign language teachers' continuing professional development using Open Sim and Sloodle. *Education and Information Technologies*, *22*(3), 939 – 964. https://doi.org/10.1007/s10639-016-9465-1

Pellas, N., Kazanidis, I., Konstantinou, N., & Georgiou, G. (2017). Exploring the educational potential of three-dimensional multi-user virtual worlds for STEM education: A mixed-method systematic literature review. *Education and Information Technologies*, *22*(5), 2235 – 2279. https://doi.org/10.1007/s10639-016-9537-2

Qian, K., & Tang, J. (2018). Researching mobile-assisted English language learning among adult distance learners in China: Emerging practices and learner perception of teacher role. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, *8*(3), 1 – 28. https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2018070101

Raes, A., Vanneste, P., Pieters, M., Windey, I., Van Den Noortgate, W., & Depaepe, F. (2020). Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students' engagement and the effect of quizzes. *Computers and Education*, *143*. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2019.103682

Rambe, P. (2012). Constructive disruptions for effective collaborative learning: Navigating the affordances of social media for meaningful engagement. *Electronic Journal of E-Learning*, *10*(1), 132 – 146. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ969451.pdf

Rubin, B., Fernandes, R., & Avgerinou, M. D. (2013). The effects of technology on the community of inquiry and satisfaction with online courses. *Internet and Higher Education*, *17*(1), 48 – 57. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.006

Rubin, Beth, Fernandes, R., & Avgerinou, M. D. (2013). The effects of technology on the Community of Inquiry and satisfaction with online courses. *The Internet and Higher Education*, *17*(1), 48 – 57. https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2012.09.006

Rummler, K., Grabensteiner, C., & Schneider-Stingelin, C. (2020). Mobile learning for homework: Emerging cultural practices in the new media ecology. *Comunicar*, *28*(65), 101 – 110. https://doi.org/10.3916/C65-2020-09

Stenbom, S. (2018). A systematic review of the Community of Inquiry survey. *Internet and Higher Education*, *39*, 22 – 32. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.06.001

Sun, Z., Lin, C. - H., Wu, M., Zhou, J., & Luo, L. (2018). A tale of two communication tools: Discussion-forum and mobile instant-messaging apps in collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, *49*(2), 248 – 261. https://doi.org/10.1111/BJET.12571

Ud Duha, M. S., Richardson, J. C., Ahmed, Z., & Yeasmin, F. (2022). The Use of Community of Inquiry Framework-Informed Facebook Discussion Activities on Student Speaking Performances in a Blended EFL Class. *Online Learning Journal*, *26*(4), 94 – 117. https://doi.org/10.24059/olj.v26i4.3490

van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, *84*(2), 523 – 538. https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3

Wang, Y., Fang, W.-C., Han, J., & Chen, N.-S. (2016). Exploring the affordances of we chat for facilitating teaching, social and cognitive presence in semi-synchronous language exchange. *Australasian Journal of Educational Technology*, *32*(4), 18 – 37. https://doi.org/10.14742/ajet.2640

Yan, E., & Ding, Y. (2009). Applying centrality measures to impact analysis: A coauthorship network analysis. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(10), 2107–2118. https://doi.org/10.1002/asi.21128

Young, M. F., DePalma, A., & Garrett, S. (2002). Situations, interaction, process and affordances: An ecological psychology perspective. *Instructional Science*, *30*, 47 – 63. https://doi.org/10.1023/A:1013537432164

Zhao, W., Mao, J., & Lu, K. (2018). Ranking themes on co-word networks: Exploring the relationships among different metrics. *Information Processing & Management*, 54(2), 203–218. https://doi.org/10.1016/j.ipm.2017.11.005

Teachers' assessment practice during distance education: Analysis of the data on online learning experiences in middle schools in the Veneto Region

La pratica valutativa degli insegnanti durante la DaD: analisi dei dati sulle esperienze di didattica a distanza nella scuola secondaria di primo grado della Regione Veneto

Silvia Paramatti
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova – silvia.paramatti@studenti.unipd.it
https://orcid.org/0009-0005-2991-3609

Cristina Zaggia
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova – cristina.zaggia@unipd.it
https://orcid.org/0000-0002-1779-6119

Beatrice Doria
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova – beatrice.doria@phd.unipd.it
https://orcid.org/0000-0002-3894-9460

Valentina Grion
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova – valentina.grion@unipd.it
https://orcid.org/0000-0002-2051-1313

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The empirical research begins by analyzing SIRD's survey of school practices during the school closure caused by COVID-19 pandemic. New research questions emerged from this analysis: we designed a study to investigate whether assessment practices, including those supported by technology, were maintained upon return to the classroom. Specifically, the goal of the research is to promote awareness of what has changed during and after the lockdown (over a period of about two years). Through the data obtained, this study emphasizes that effective practices have been put in place and that some of them are currently being integrated while others could be integrated in the future.

La ricerca empirica vede come punto di partenza l'indagine promossa dalla SIRD riferita ai mesi che hanno caratterizzato il momento in cui la scuola è stata chiusa per il contenimento della pandemia da COVID-19. Da essa si sono generati nuovi questi di ricerca relativi alla valutazione degli apprendimenti post Covid. Essi hanno dato vita ad un approfondimento relativo ai processi valutativi per verificare se le pratiche, anche con il supporto di tecnologie, si sono mantenute nel ritorno in classe. Lo scopo della ricerca è promuovere la consapevolezza in merito a quanto sia stato attivato nel periodo di DaD durante il lockdown e dopo si esso. I dati ottenuti hanno permesso di verificare se sia stato possibile attivate pratiche efficaci, identificandole e monitorando gli impatti a breve termine delle scelte didattico-metodologiche applicate per mettere in evidenza quali di esse si siano dimostrate efficaci e siano state integrate nella pratica didattica attualmente in uso e quali possano essere integrate in futuro.

KEYWORDS
Learning assessment, Distance learning, Secondary school, Qualitative analysis, Effects of DaD after lockdown
Valutazione degli apprendimenti scolastici, Didattica a distanza, Scuola secondaria di primo grado, Analisi qualitativa, Impatto DaD dopo il lockdown

Citation: Paramatti, S., Zaggia, C, Doria, B., & Grion V. (2023). Teachers' assessment practice during distance education: Analysis of the data on online learning experiences in middle schools in the Veneto Region. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 231-238. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_28

Acknowledgments: Desideriamo ringraziare tutti gli insegnanti che hanno contribuito alla ricerca rispondendo al questionario loro proposto, grazie per la vostra disponibilità e il vostro fondamentale contributo.

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_28

Received: November 20, 2022 • **Accepted**: March 5, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico rappresenta un passaggio delicato e difficoltoso che ha il compito di saper cogliere l'interazione di processi di tipo cognitivo, emotivo, motivazionale, sociale attraverso i quali si sostanzia il processo di apprendimento.

Bezzi scrive:

> L'obiettivo formativo della valutazione è molto evidente: far capire a chi di dovere cosa abbia funzionato e cosa no, perché impari e migliori. Il giudizio valutativo, in questo caso, non è temuto, e anzi è desiderato: si vuol capire per migliorare […] quello che cambia è l'impostazione a monte, le motivazioni della valutazione, e conseguentemente la sua accettabilità da parte di chi è coinvolto come valutato (Bezzi, 2007, p. 46).

Il luogo fondamentale in cui si svolge il processo di valutazione è l'ambiente di apprendimento che oggi grazie alle potenzialità delle tecnologie informatiche estende i propri confini dalla classica aula in cui i soggetti coinvolti interagiscono in presenza fisica, allo spazio "diffuso" in cui gli attori si incontrano e interagiscono tra loro sia in tempo contiguo che in differita, dando vita a classi virtuali, rispettivamente con attività in modalità sincrona e asincrona (Doria et al., 2021).

All' interno dell'ambiente virtuale possono avvenire processi idonei a favorire la costruzione della conoscenza in modo cooperativo attraverso negoziazione sociale delineandosi in tal modo la centralità del soggetto in ambienti capaci di supportare lo sviluppo e la costruzione condivisa di significati, ma anche la comprensione, l'applicazione e la rielaborazione autonoma dei contenuti (Giganti, 2021).

L'e-learning supporta la possibilità di rendere le lezioni interattive, in cui la flessibilità delle attività di apprendimento collaborativo e la frequente interazione dei partecipanti, offrono al docente l'opportunità di monitorare e valutare in itinere lo stato di avanzamento dell'insegnamento/apprendimento e dei processi di acquisizione delle conoscenze di ogni partecipante. Al contempo, la partecipazione attiva arricchisce l'ambiente formativo e dà modo ai partecipanti di affrontare l'argomento di studio con diversi punti di vista: il proprio e quello degli altri (Soerio et al., 2020; Jonassen et al., 1993; Biasi, Ciraci & Marella, 2020).

Nell'ambiente didattico virtuale le nuove tecnologie permettono di usare strumenti per la comunicazione e strumenti per la produttività promuovendo l'acquisizione nei discenti di alcune tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente che il Consiglio Europeo (Council of the European Union, 2018) indica come combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione, emozioni e comportamenti sociali correlati, nello specifico le competenze digitali e la capacità di imparare ad imparare (Soerio et al., 2020; Gaebel et al., 2021; Ubachs, 2021).

Tali indicazioni sono state riprese in modo chiaro nelle linee guida ministeriali emanate in occasione dell'emergenza sanitaria della primavera 2020. In esse viene ribadita la necessità di rendere gli alunni protagonisti, di realizzare percorsi interdisciplinari, di trasformare la lezione attraverso l'uso di tecniche di coinvolgimento attivo e partecipato, l'apprendimento cooperativo, la flipped classroom, indicate come utili all'acquisizione di abilità, conoscenze e competenze disciplinari e trasversali, e si propone l'utilizzo di rubriche di valutazione e diari di bordo.

Nel documento ministeriale *Allegato A* delle *Linee guida per la didattica digitale integrata*, inizialmente pensate specificatamente per la scuola primaria poi estese a tutti gli ordini, viene dedicato ampio spazio anche alla valutazione. Viene sollecitato un approccio non tradizionale alla valutazione che deve possedere alcuni principi cardine quali la trasparenza, la continuità, la tempestività, lo scambio di feedback, l'attenzione per ogni singolo alunno.

La valutazione nei percorsi di e-learning si basa sulla qualità degli artefatti digitali prodotti dai discenti, su monitoraggio e tracciamento sia della loro partecipazione che dei percorsi effettuati nonché della prestazione individuale e di gruppo (Serbati et al., 2022).

Progettare e realizzare interventi formativi a distanza, resi possibili grazie all'uso della tecnologia, porta la scuola in una dimensione nuova e richiede per questo l'adozione di differenti pratiche per il suo svolgimento e per la valutazione degli apprendimenti (Lucisano, 2020; Ciurnelli & Izzo, 2020).

Il ruolo della pratica valutativa cambia con un passaggio marcato verso approcci maggiormente partecipativi, necessari a favorire il coinvolgimento delle persone private dai contatti e dalle potenzialità della vicinanza fisica, tanto che essa, molto più che essere il tassello finale del processo di insegnamento-apprendimento, si inserisce a pieno titolo anche nella progettazione e nella realizzazione delle azioni d'insegnamento/apprendimento per ottenere il monitoraggio e il miglioramento continuo degli apprendimenti con il successo nel percorso formativo (Grion & Serbati, 2019; Grion et al. 2022).

Così intesa, quindi, la valutazione è una parte integrante dell'esperienza di formazione del discente, attraverso la quale può imparare egli stesso a valutare in modo etero diretto, ma anche autodiretto, capace di favorire la crescita personale, ponendosi obiettivi, autovalutando i progressi ottenuti in un processo di orientamento in continua evoluzione (Calonghi, 1983; Grion et al., 2020).

All'interno di questo quadro teorico di riferimento si è inteso andare ad indagare le pratiche valutative degli insegnanti della scuola secondaria durante e dopo il periodo della chiusura fisica delle scuole a causa della pandemia Covid19. La ricerca ha preso vita a partire dai dati che la SIRD aveva messo a disposizione in relazione alla ricerca «Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19» svolta dall'8 aprile al 15 giugno 2020.

La ricerca si è svolta in due fasi:

- la prima diretta a verificare quali pratiche valutative i docenti della scuola secondaria di primo grado della Regione Veneto hanno messo in atto durante il Lockdown;
- la seconda mirata ad approfondire alcuni degli elementi critici emersi durante questa prima analisi.

Scopo del presente articolo è quello di presentare la seconda fase, visto che i risultati ottenuti dalla prima sono in linea con quanto già rilevato e pubblicato dalla SIRD (a partire dai dati divulgati nella conferenza stampa del 22 luglio 2020).

2. Il contesto della ricerca: breve sintesi di quanto svolto e rilevato nella prima fase

La prima fase della ricerca, si è realizzata con l'analisi qualitativa delle risposte che gli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado della Regione Veneto hanno fornito alla SIRD rispondendo al questionario online divulgato dalla stessa nei mesi Aprile/Giugno 2020. Il questionario voleva rilevare le pratiche e i cambiamenti resisi necessari nel mondo della scuola e nei diversi insegnamenti per la realizzazione di una didattica in situazione di emergenza.

Le domande di ricerca alle quali si è cercato di trovare risposta sono le seguenti:

- *Che tipo di pratiche valutative e quali strumenti sono stati utilizzati nella DaD in periodo di lockdown?*
- *La DaD ha indotto i docenti ad assumere comportamenti valutativi diversi da quanto mettevano in atto nell'attività in presenza? Eventualmente, quali?*

Dopo una prima lettura dei dati quantitativi messi a disposizione da SIRD, utile per comprendere meglio il quadro di riferimento e la cornice in cui si inseriva la nostra analisi, abbiamo proceduto a un'analisi qualitativa delle risposte fornite dai docenti alle sei domande aperte che indagavano i punti di debolezza, di forza e le criticità incontrate dagli alunni ed uno spazio per le libere considerazioni volontarie.

Gli esiti dell'analisi sulle risposte date dai 963 docenti rispondenti della secondaria inferiore della Regione Veneto sono in linea con quanto emerso a livello nazionale dall'analisi svolta dalla stessa SIRD e confermano come per affrontare la nuova situazione si è reso necessario, ad opera degli insegnanti, apportare modifiche e adattamenti che, tra gli aspetti di maggiore interesse, hanno riguardato prevalentemente:

- la programmazione didattica in relazione a: ore trascorse in DaD, aspetti legati alla valutazione e strategie didattiche adottate;
- gli strumenti tecnologici a cui i docenti hanno fatto ricorso, quali: piattaforme digitali, classe virtuale, e-mail e registro elettronico. In generale emerge che gli strumenti interattivi sono stati usati per promuovere un apprendimento in cui è stata comunque prevalente la modalità di tipo trasmissivo;
- le strategie didattiche più usate sono anche in questo caso di tipo tradizionale, quali: spiegazioni in presenza, trasmissione ragionata di materiali, intervento successivo alla spiegazione;
- le modalità di valutazione degli studenti attraverso per lo più compiti scritti, test, ricerche e lavori pratici, interrogazioni, rubriche di valutazione.

3. La seconda fase della ricerca

Durante lo svolgimento della prima fase di ricerca, si sono originati nuovi quesiti, per rispondere ai quali si sono formulate le seguenti domande di ricerca:

Q1 La relazione educativa ha subito variazioni? Eventualmente quali?
Q2 La DaD attivata nel lockdown ha favorito l'uso, da parte degli insegnanti, di nuove forme di valutazione degli apprendimenti scolastici degli alunni? Eventualmente quali?
Q3 Tale valutazione si è ampliata ed è stata arricchita attraverso l'uso delle TIC? Eventualmente quali?
Q4 Se ci sono state nuove pratiche, didattiche e valutative, apportate in DaD, possono essere a corredo della formazione in presenza? Ossia: dopo il lockdown sono state integrate nei processi di apprendimento o sono state abbandonate per ritornare alle pratiche normalmente adottate prima del loro uso durante il periodo pandemico?

Al fine di rispondere alle stesse è stato ideato un questionario che integra domande aperte e chiuse (su scala Likert a quattro livelli). Il questionario è stato dunque costruito sulla base dei dati empirici della precedente ricerca con l'obiettivo di approfondire alcune delle questioni critiche emergenti. Esso è stato sottoposto ad un panel di cinque esperti (insegnanti e ricercatori in area educativa) per garantirne la validità di contenuto.

Successivamente è stato somministrato online, in forma anonima, attraverso l'uso di Google Moduli. A tutti gli Istituti Comprensivi della Regione tra il 16 e il 28 Dicembre 2022, insieme ad una formale lettera di spiegazione del lavoro di ricerca in corso, è stata inviata una mail con preghiera di distribuzione a tutti gli insegnanti, che vi avrebbero trovato il link di accesso immediato al questionario. Esso è stato aperto alla compilazione fino al 20 di Gennaio 2022.

Gli Istituti Comprensivi che sono stati raggiunti dalla proposta di collaborazione sono stati 386 e ad essi è stato chiesto di divulgarla ai docenti delle 656 scuole secondarie di primo grado ad essi appartenenti.

I questionari compilati ricevuti sono stati elaborati attraverso statistiche e grafici in riferimento ai dati quantitativi, mentre il software Atlas.ti (Friese, 2020) ha supportato lo svolgimento dell'analisi qualitativa alle domande aperte attraverso una prima individuazione di ampie categorie tematiche dalle quali sono poi stati individuati alcuni codici più specifici (Tarozzi, 2008).

4. Risultati

I questionari ritornati compilati sono in totale 143, di cui l'80% di rispondenti donne; le età più rappresentate ricadono nella fascia 51 – 60 anni (37,8%) e 41 – 50 (35%); per la maggior parte sono di insegnanti di area disciplinare letteraria-storica-filosofico-umanistica (48%) e tecnico-scientifico-matematica (28%). Le percentuali di risposte ottenute per ogni Provincia sono: Padova (25%), Treviso (21%), Vicenza (18%), Venezia (12%), Vicenza (11%), Rovigo (10%), Belluno (3%).

L'analisi delle risposte ricevute alle domande chiuse ha evidenziato i seguenti aspetti:

- si conferma, da parte dei docenti, essere preferita l'attribuzione dei propri feedback agli alunni: essi restano dunque i detentori del potere sulla formazione di giudizi e voti. Questo trova conferma anche nel maggior consenso che hanno accordato all'affermazione riguardo al fatto che l'importanza della sola conoscenza dei criteri di valutazione sia maggiormente condivisa rispetto all'affermazione relativa alla loro fattiva co-costruzione collaborativa con i ragazzi;
- nel raffronto tra i tre periodi indagati (prima, durante e dopo la DaD attivata in lockdown), in merito alle metodologie di valutazione adottate, con valori diversi, in alcuni casi anche se di poco, il periodo in DaD ha visto diminuire l'utilizzo di tutti i metodi di valutazione proposti, ad avvalorare il fatto che in tale lasso di tempo non sia stato agevole attuare pratiche di peer review, feedback tra pari, autovalutazione, rubriche di valutazione metodi utili a dare agli studenti un ruolo attivo e centrale nel processo di apprendimento e valutazione come vorrebbe l'approccio formativo: tali pratiche che hanno avuto una notevole diminuzione di utilizzo.
- Il feedback fornito dai docenti risulta essere molto usato indipendentemente dal periodo considerato.
- Tra gli strumenti per la pratica didattica collaborativa, le mappe cognitive risultano essere le maggiormente impiegate e già in uso anche prima di attivare la DaD, l'utilizzo dello spazio Drive vede un fortissimo aumento dalla DaD che resiste a tutt'oggi, come le infografiche ed i quiz.
- I rispondenti attribuiscono importanza al carattere d'invito (affordance) posseduto dalle tecnologie nei confronti dei giovani, questo ne valida la possibilità di essere inserite in modo proficuo nei percorsi di apprendimento, mentre poco riconoscimento viene attribuito agli artefatti digitali prodotti, che non risultano essere usati quali risorsa per una valutazione più ampia e globale del percorso svolto dagli alunni.

Il quadro generale emerso mette in luce i sentimenti espressi dai docenti nei confronti della pratica valutativa in cui hanno posto in evidenza come essa rappresenti per molti dei rispondenti la parte meno gradita dei loro compiti. Nel periodo di svolgimento della DaD, i docenti sono stati accompagnati da un atteggiamento di diffidenza che ha prodotto resistenze verso la valutazione degli apprendimenti, tanto da indurre una parte, seppur minima, di essi a dichiarare di averla semplificata o addirittura sospesa e di non aver trovato strumenti valutativi digitali adeguati:

> Rischio di insegnare più spesso con lezioni frontali, meno efficaci. Mancanza di laboratori manuali. Mancanza di relazione reale. Impossibilità di valutare oggettivamente compiti e lavori.

Alcune risposte consentono di definire le difficoltà incontrate dai docenti nell'attuare la valutazione degli apprendimenti, in modo particolare viene attribuito un carattere di carente o mancante oggettività, attendibilità, veridicità, chiarezza.

> Interrogare in DAD non equivale ad interrogare in presenza. Dare agli studenti un modulo Google o una scheda da compilare in un tempo determinato non assicura che lo portino a termine "onestamente" senza copiare. Si devono, a mio parere, modificare le modalità di valutazione in DAD.

Diverse risposte indicano la convinzione che la valutazione debba avvenire in presenza, in quanto il concetto di valutazione degli apprendimenti resta fondamentalmente di stampo tradizionale; la valutazione a distanza ha dato ai docenti la percezione di non averne il controllo, di non poter "vedere" direttamente la situazione e per questo spesso è subentrato il dubbio in relazione all'autenticità di compiti, test e performance prodotti dagli alunni: «La difficoltà del controllo dei ragazzi (dietro lo schermo, anche se acceso, potevano fare di tutto)».

Accanto ad una prevalente idea "tradizionale" di valutazione, sono emersi alcuni elementi innovativi che coesistono in modo sinergico con la prima, come si può evincere dalle seguenti risposte ottenute alla domanda di fornire la propria definizione di valutazione che viene vista come:

> Strumento per testare quanto è rimasto agli studenti degli argomenti fatti cercando di incoraggiarli a migliorare sempre», «L'attività scolastica che permette di monitorare la maturazione di conoscenze e competenze e che fornisce all'alunno elementi motivazionali», «Feedback agli alunni per migliorare l'impegno e motivazione. Strumento di verifica dell'efficacia delle proposte didattiche in itinere e a fine anno scolastico.

La maggior parte dei commenti espressi per definire la valutazione è tuttavia di carattere negativo: la valutazione svolta a distanza è percepita come difficile, poco realistica, per alcuni rappresenta un compito gravoso e poco gradito. Per definirla, la parola più ricorrente è verifica, molto usate anche misurazione, che danno rimandi a un approccio ed uso della pratica valutativa che possiamo definire di tipo tendenzialmente sommativo.

I commenti positivi, espressi in poche risposte, mettono in luce come essa possa rappresentare una possibilità per dare valore, per conoscere, conoscersi e crescere, utile a favorire la consapevolezza degli obiettivi raggiunti.

> Per me la valutazione è la possibilità di «dare valore» ad un processo o ad un risultato/traguardo.

Le risposte ottenute in riferimento alla prima domanda di ricerca, Q1, volta ad indagare la relazione educativa nei tre periodi di riferimento hanno mostrato come per i docenti la qualità della stessa si sia fortemente impoverita nel periodo di DaD.

> La DAD è stato uno sfacelo emotivo e relazionale», «La comunicazione è divenuta molto più essenziale e a tratti asettica», «Mancanza di comunicazione vera, umana, calda e partecipata che si ha quando si è uno di fronte all'altro, quando dallo sguardo e dal tono di voce si percepisce, nei propri alunni: la non comprensione, l'insicurezza, la stanchezza, la

> frustrazione, la gioia, la passione, il bisogno di parlare.... elementi essenziali per poter attivare un percorso efficace di apprendimento. Senza una comunicazione vera non c'è apprendimento, soprattutto nella fascia d'età dei bambini e adolescenti», «Nessun rapporto personale, nessuna socialità, maggiore frustrazione e calo della volontà e capacità di apprendere.

Solo pochi di essi riferiscono aspetti positivi.

> Le relazioni si sono mantenute cordiali e produttive anche a distanza. Cercavo di essere umanamente ancora più vicina nel tentativo di colmare le lacune sociali ed empatiche a cui la dad ci costringeva», «Le richieste di aiuto sono aumentate e così la maggior vicinanza emotiva. La consapevolezza, da parte degli alunni e delle famiglie, del valore del lavoro dell'insegnante è aumentata e ha reso più empatica la relazione reciproca», «Ha potenziato la fiducia reciproca: la dad si è spesso basata sul legame diretto e le individualità, con il loro bagaglio di fragilità, sono state messe a nudo.

Essi non negano che la didattica online abbia supportato la continuità scolastica e relazionale in un momento in cui, in assenza di strutture informatiche e telematiche non ci sarebbe stato niente, ma attribuiscono a tali strutture importanti limiti ribadendo la fondamentale necessità e l'insostituibile valore dello scambio che avviene in presenza. La soluzione è valutata come positiva solo alla luce dell'impossibilità di attivarne di differenti.

> (Le TIC) Sicuramente hanno favorito la relazione ma si è confermato fondamentale l'aspetto della presenza fisica. La lezione in presenza è insostituibile: gli alunni fanno molta meno fatica a seguirti e ad assimilare i contenuti. Quello che si fa in presenza in un'ora, in DAD si fa almeno in due ore», «Le tecnologie hanno favorito la relazione ma ora c'è bisogno di vicinanza fisica, di empatia non mediata», «Durante la dad le tecnologie hanno favorito la relazione con gli alunni poiché è stata possibile solo virtualmente, ma la dad in sé è nociva per le relazioni.

In riferimento alla seconda domanda di ricerca, Q2, non tutti gli insegnanti dichiarano di aver variato le modalità attraverso cui hanno messo in pratica la valutazione degli apprendimenti, ma chi tra essi lo ha fatto (pochi) è ricorso ad un maggiore uso del digitale e di strumenti quali test, quiz e trasformando le verifiche da scritte ad orali. La maggior parte dichiara di aver praticato interventi che l'hanno resa via via maggiormente formativa, quali una maggiore attenzione alla partecipazione e al senso di responsabilità dimostrato dagli alunni, all'impegno mostrato, all'interazione e agli interventi effettuati.

> La valutazione era formativa, non più solo sommativa. Nelle attività asincrone ho cercato di valutare le abilità con l'assegnazione di compiti di realtà. Ho utilizzato le tabelle di autovalutazione per far crescere in loro la consapevolezza del progredire delle conoscenze.

Molti insegnanti raccontano di essersi focalizzati più sul processo di apprendimento che sul prodotto finale raggiunto, altri di aver dato più peso alla comprensione e applicazione di contenuti e meno al possesso di nozioni, con il coinvolgimento in compiti di realtà e la valorizzazione del lavoro svolto.

> «Non potendo sempre fare verifica o interrogare in DAD, ho preferito valutare impegno, attenzione e pertinenza degli interventi», «Valutazione più attenta all'aspetto della responsabilità individuale e della partecipazione», «Ho valorizzato la presenza degli alunni, il lavoro svolto più che le conoscenze», «Mi sono focalizzata più sul processo che sul prodotto», «Più attenzione nella partecipazione e interazione».

Tra i docenti c'è anche chi ha fatto partecipare maggiormente gli alunni al momento della valutazione, con la maggior condivisione dei criteri di valutazione e attivando momenti di feedback tra pari e all'autovalutazione. In alcune risposte compaiono tra gli strumenti inseriti nel processo valutativo le tabelle di autovalutazione, ritenute utili per far crescere nei discenti la consapevolezza del progredire delle conoscenze, le check-list di revisione e valutazione di competenze e l'implementazione d'uso di modelli - da guidati a via via più autonomi su uno stesso argomento.

> Ho condiviso maggiormente le griglie di valutazione e offerto maggiori feedback personali, check-list di revisione e valutazione di competenze più che di conoscenze.

Partecipazione/impegno	14
Più formativa	12
Nessuna	12
Più orali che scritti	8
Più digitali	8
Più feedback	8
Test	7
Valutazione competenze	7
Valutazione sostenibile	6
Attenzione al processo	6

Tabella 1. Quotation domanda 17: "Come eventualmente è stata variata la pratica valutativa"

Tali indicazioni sono evidenziate nella *Tabella 1* in cui sono riportati i codici individuati ed applicati per l'analisi delle risposte alla domanda numero 17 del questionario con il rispettivo numero di volte in cui lo stesso è stato applicato alla risposta.

In merito alla terza domanda di ricerca, Q3, grazie alle risposte ricevute è stato possibile evidenziare come la pratica valutativa non si sia generalmente arricchita molto attraverso l'uso delle TIC, se non in merito all'impiego di test e quiz online, affiancati da interrogazioni orali effettuate in videoconferenza. C'è comunque stata una minoranza di docenti capaci di integrare la pratica valutativa con strumenti e approcci che ne definiscono innovazioni compatibili con una valutazione sostenibile, volta a promuovere nei ragazzi la consapevolezza rispetto al percorso di apprendimento, con pratiche orientate all'acquisizione da parte dei discenti di competenze auto-valutative, attraverso strumenti quali check list, condivisione e in rari casi co-costruzione dei criteri adottati per valutare, infine impegnandoli in compiti di realtà.

> Più autovalutazione, più uso di modelli da guidati a via via più autonomi su uno stesso argomento, più compiti di realtà o autentici pur avendoli sempre usati», «Ho dato maggiore importanza a rubriche e criteri di valutazione da condividere con studenti e famiglie», «Ho lavorato molto sui feedback e sulle verifiche in 4 fasi: produzione, feedback, revisione, consegna», «Ho cominciato a far partecipare maggiormente gli alunni al momento della valutazione», «Dando più feedback agli studenti, valutando in itinere, dando compiti di realtà», «Più comprensione e applicazione di contenuti e meno nozionistica.

Le risposte fornite in riferimento al quarto quesito Q4, fanno emergere le prospettive future di utilizzo e integrazione delle nuove prassi attivate. Assenti, comunque, le affermazioni riguardanti specificamente la valutazione.

> Tutti gli studenti hanno sperimentato le TIC applicate alla didattica. Il patrimonio così costruito si conserverà anche dopo l'emergenza», «Scoperta di innovazioni tecnologiche che possono rendere più accattivante l'apprendimento, anche non in DAD», «(Le TIC) Sono ottimi strumenti per potenziare la lezione in presenza, si può integrare alcune cose con un lavoro che passa con questi strumenti», «Maggior dimestichezza con l'uso del pc. Piattaforme note per la condivisione di materiali anche nei periodi senza dad», «Il lockdown è stato negativo per tutti, ma senza tecnologie non avremmo mantenuto un rapporto. Dopo, l'uso della tecnologia è diventato fondamentale e ha cambiato per tutti il modo di fare scuola», «Potenziamento della conoscenza e dell'utilizzo degli strumenti informatici e di modalità alternative di insegnamento e valutazione», «La relazione che comunque non è stata interrotta la registrazione delle lezioni la tecnologia che apre a nuove possibilità didattiche.

5. Discussione e conclusioni

Nella formazione online e nei nuovi approcci alla valutazione, si ha la possibilità di attribuire agli alunni un ruolo centrale e attivo nel percorso di apprendimento che i docenti, in veste di facilitatori, progettano e realizzano con l'obiettivo di sviluppare nei discenti competenze di varia natura, spendibili in tutti i contesti della vita che li rendano cittadini attivi e partecipi alla vita nella società che si configura come globalizzata e iperconnessa.

L'ambiente di apprendimento, sia esso in presenza o virtuale, deve possedere delle precise caratteristiche per dimostrarsi favorevole allo sviluppo di percorsi di apprendimento significativi. In esso, l'atto valutativo è un mezzo utile ad attribuire valore e si realizza all'interno di un rapporto bidirezionale tra più soggetti in cui valutare non è solo un modo per "promuovere o bocciare", ma piuttosto un atto nel quale docenti e studenti sono co-partecipanti (Dann, 2018).

Una valutazione nuova, in chiave formativa e sostenibile, si avvale di metodi e strumenti nuovi, avviene in contesti non tradizionali, essa è parte integrante del percorso di insegnamento/apprendimento, per questo si attua in tutto il suo svolgersi, si sostanzia in compiti di realtà e vede l'alunno al centro del proprio percorso formativo quale attore principale (McDowell, 1998). Anche nel processo valutativo le relazioni dovrebbero veicolare condivisione, coinvolgimento, confronto, co-costruzione implicando, dunque, attività di valutazione tra pari e autovalutazione (Grion & Restiglian, 2019; McDowell, 1998), portando all'acquisizione di quella che Sadler (1989) suggerisce come "expertise valutativa" e che Grion e Serbati (2019) definiscono così:

> quella competenza di cui gli studenti necessiterebbero per comprendere effettivamente i criteri valutativi ed essere conseguentemente in grado di utilizzare il feedback loro fornito dall'insegnante per colmare la lacuna attuale e migliorare la propria prestazione di apprendimento (p. 76).

Le autrici, riferendosi ancora a Sadler (2009), aggiungono che a tal fine

> è necessario che gli studenti siano coinvolti in attività di co-costruzione dei criteri, di elaborazione di rubriche, di discussione sulla qualità e gli standard dei compiti, di analisi di exemplar e, successivamente, di applicazione di questi stessi criteri e standard per svolgere attività di co/auto-valutazione e di valutazione fra pari (Grion & Serbati, 2019, p. 79).

Nonostante i dati riportati siano relativi ad un caso singolo con tutti i limiti che questo comporta, essi consentono comunque di esplorare un argomento poco indagato e di favorire alcune importanti riflessioni in quanto conoscere gli esiti delle pratiche sviluppate consente una valutazione di strumenti, pratiche e modalità che possono divenire di riferimento per orientare progettazione e riprogettazione didattica.

In riferimento al primo quesito *La relazione educativa ha subito variazioni? Eventualmente quali?* Sono

emerse risposte che confermano come la didattica a distanza abbia permesso di mantenere il contatto e portare avanti i programmi e sia stata in parte vista come supportiva della relazione educativa, ma solo ed esclusivamente in quanto la situazione non offriva alternative. Dalla quasi totalità dei docenti, infatti, si è rivelata come preferita la modalità in presenza. La relazione educativa sviluppatasi nel contesto online viene descritta come fredda, distaccata e genericamente peggiorata.

Alla domanda *La DaD attivata nel lockdown ha favorito l'uso, da parte degli insegnanti, di nuove forme di valutazione degli apprendimenti scolastici degli alunni? Eventualmente quali?*, alla luce delle riflessioni discusse e sulla base dei dati raccolti, analizzati e presentati, emerge che i docenti hanno avuto la necessità di adattarsi alla situazione, una parte di essi ha sminuito il valore dell'atto valutativo, percepito come meno efficace, meno oggettivo e poco realistico ma allo stesso tempo alcuni di essi hanno dichiarato di aver reso la valutazione maggiormente formativa, supportando tale affermazione con esempi di attività didattiche e di valutazione che effettivamente la rendono tale (attribuendo maggiore peso al percorso svolto dai ragazzi, alla loro puntualità nelle consegne, al loro impegno, ai lavori svolti, agli apprendimenti informali e alle valutazioni in itinere). Va rilevato, comunque, che anche fra quelli che hanno comunicato di avere reso la valutazione maggiormente formativa, paradossalmente tale aspetto non viene valorizzato quale indice di un cambiamento positivo, ma piuttosto di una necessità "loro malgrado". Ciò fa presumere la permanenza, nella scuola secondaria di primo grado, di una cultura valutativa profondamente ancorata alla visione tradizionale, tendenzialmente poco innovativa e, come abbiamo visto, legata alla possibilità di impostare momenti strutturati di controllo in presenza quali indice di misurazione a termine del percorso. Con buona probabilità, essersi trovati di fronte all'impossibilità di proseguire in tal senso e con l'obbligo di cambiare e di farlo velocemente, non ha permesso ai docenti di rendersi effettivamente conto del valore positivo che tale mutamento in alcuni casi ha contribuito a promuovere.

In risposta alla domanda *Tale valutazione si è ampliata ed è stata arricchita attraverso l'uso delle TIC? Eventualmente quali?* emerge che alle TIC viene riconosciuta la possibilità di incidere positivamente sulle competenze trasversali e con buona probabilità possiamo ipotizzare che la scarsa dimestichezza dei docenti nell'uso delle stesse abbia influito sul mancato riconoscimento delle loro potenzialità a fini didattici e valutativi in quanto spesso usate impropriamente in modo frettoloso, confuso e poco efficace.

In riferimento all'ultimo quesito, *se ci sono state nuove pratiche, didattiche e valutative, apportate in DaD, possono essere a corredo della formazione in presenza*? *Oggi sono integrate nei processi di apprendimento o sono state abbandonate e tutto è tornato come prima del loro uso?* é opportuno evidenziare l'aspetto forse più importante, che consiste nel lento processo di cambiamento che si è avviato e che ha comunque portato oggi ad avere livelli di gradimento e di utilizzo in ogni caso maggiori rispetto a prima dell'emergenza, di metodi didattici quali flipped classroom, laboratori e comunità di pratica, strumenti per la pratica didattica collaborativa quali mappe cognitive, infografiche, quiz e strumenti per la pratica valutativa indicati in rubriche di valutazione, exemplar, feedback tra pari, autovalutazione degli alunni, costruzione collaborativa dei criteri, peer review, conoscenza dei criteri valutativi, feedback dato dai docenti. Questi ultimi, strumenti e pratiche, anche se con valori diversi paragonati con il loro uso nel periodo precedente al lockdown, hanno comunque tutti visto un incremento d'uso nel periodo di rientro in presenza che è seguito alla chiusura pandemica, a dimostrazione che oggi non solo sono più conosciuti e integrati nella pratica educativa e formativa della scuola, ma che sono accettati e probabilmente entrati di fatto nella cultura didattica e valutativa scolastica.

Presumibilmente il calo del loro uso che si è verificato nel pieno del lockdown, è imputabile anche alla carenza di device e l'instabilità di reti e connessioni. Meriterebbe, inoltre, ulteriore approfondimento il livello di preparazione e formazione posseduto e percepito dagli inseganti e offerto loro dalle scuole. Come infatti precisano Grion e Serbati (2019)

> Una buona valutazione non può essere ottenuta senza le buone pratiche messe in atto dai docenti, i quali, dunque, non possono che essere coinvolti e convinti nella realizzazione delle stesse. I docenti dovrebbero perciò rendersi complici nella (ri-)definizione di scopi e obiettivi valutativi, nella selezione dei metodi e degli strumenti, in una raccolta di dati relativi al momento valutativo, che possa fornire informazioni per adattare, migliorare le azioni future (Grion & Serbati, 2019, p. 50).

Nell'integrare l'uso delle tecnologie nella prassi didattica, il docente deve mutare il proprio approccio all'insegnamento, spostandosi da un modello verticale di tipo trasmissivo del sapere a uno più orizzontale (Toto, 2019). Egli deve avere sviluppato skills sulle tecnologie della comunicazione e sulle dinamiche interpersonali che le tecnologie determinano, deve anche diventare moderatore del dialogo, facilitatore delle attività e consigliere degli alunni, tutto ciò al fine di creare un vero e proprio ambiente di apprendimento collaborativo (Trentin, 2020):

> Le TIC rispondono a modelli funzionali di tipo generale che prescindono dai sistemi educativi e quindi sono destinate a sicuri insuccessi tutte quelle iniziative che tendono a imporle senza preventive scelte pedagogiche e precise analisi delle esigenze didattiche che possono effettivamente richiedere l'introduzione. Il primo passo verso una reale innovazione didattica che faccia leva sulle potenzialità delle nuove tecnologie è il comprendere a fondo il perché e il come usarle (Trentin, 2014, p. 33).

Così come evidenziato in alcune risposte della ricerca e come evidenziato da altre ricerche condotte in epoca Covid (Di Palma, Belfiore, 2020) l'esperienza vissuta ha sicuramente dato la possibilità a studenti e insegnanti di aumentare la propria curiosità e conoscenza; ha offerto la possibilità di aumentare il livello di esperienza e sicurezza nell'uso di pratiche nuove e integrate con le tecnologie maggiormente collabora-

tive e orientate ad una fattiva nuova modalità di praticare la didattica e la valutazione degli apprendimenti nelle scuole italiane. Questo, tuttavia, non prescinde dalla necessità di fare leva su questi stimoli per impostare un profondo lavoro di formazione dei docenti alla messa in pratica di modalità valutative, oltre che formative, di qualità, anche in contesti a distanza. In tale direzione, risulta sicuramente condivisibile il monito di Di Palma e Belfiore (2020, p. 178), che in conclusione di un simile lavoro di ricerca, svolto con gli studenti, sottolineano che

> *Tutti sono chiamati al monito di non perdere l'opportunità che questa trasformazione didattica imprevista e forzata diventi innovazione: le famiglie, le istituzioni politiche, i decision makers scolastici, i docenti, gli stessi studenti hanno l'obbligo morale di impegnarsi affinché le novità introdotte siano perfezionate e diventino risorse innovative al servizio della tradizione.*

Riferimenti bibliografici

Bezzi, C., (2007). *Cos'è la valutazione: Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: FrancoAngeli.

Biasi, V., Ciraci, A. M., & Marella, D. (2020). Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali di apprendimento e della didattica online nella formazione terziaria: una indagine esplorativa. *ECPS Journal*, *21*, 211 – 232. https://doi.org/10.7358/ecps-2020-021-bias

Calonghi, L. (1983). *Valutare: risultati docimologici e indicazioni per la scheda*. Novara: Istituto geografico De Agostini.

Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) (ST/9009/2018/INIT). *Official Journal of the European Union*, *2018*(189), 1 – 13. Retrieved Decemeber 30, 2022, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG

Ciurnelli, B., & Izzo, D. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong, Lifewide Learning*, *17*(36), 26 – 43. https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.535

Dann, R. (2018). *Developing feedback for pupils learning: Teaching, learning and assessment in schools*. London: Routledge.

Doria, B., Grion, V. & Serbati, A. (2021). Processi valutativi a distanza e percezioni degli studenti in un corso universitario on line. *Nuova Secondaria*, *39*(3), 148 – 161.

Di Palma, D., & Belfiore, P. (2020). Technology and didactic innovation in school at the time of covid-19: an evaluation of the educational effectiveness in the student perspective. *Formazione & insegnamento*, *18*(2), 169 – 179. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_15

Friese, S. (2020). *ATLAS.ti 8 Windows: User Manual – updated for program version 8.4*. ATLAS.ti Scientific Software Development. Retrieved December 30, 2022, from http://downloads.atlasti.com/docs/manual/atlasti_v8_manual_en.pdf

Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H., & Morrisroe, A. (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions* [Survey report]. European University Association absl. Retrieved December 30, 2022, from https://eua.eu/resources/publications/954:digitally-enhanced-learning-and-teaching-in-european-higher-education-institutions.html

Giganti, M. (2021). La valutazione e l'auto-valutazione nella Didattica a Distanza: quali trasformazioni nei rapporti tra scuola, famiglia e territorio. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive. E-book Sessioni Junior* (pp. 72 – 78). Retrieved December 30, 2022, from https://www.siped.it/wp-content/uploads/2021/10/2021-10-08-Siped-Congresso-Nazionale-Milano-Atti-Junior-Volume-3.pdf

Grion, V., & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson

Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Grion, V., Serbati, A, Sambell, K., & Brown, S. (2020). Valutazione e feedback in DAD in tempo di emergenza: strategie d'azione nei contesti universitari. In P. Limone, G. Toto, N. Sansone (Eds.), *Didattica universitaria a distanza: tra emergenza e futuro* (pp. 75 – 90). Bari: Progedit.

Grion, V., Serbati, A. & Cecchinato, G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento*. Roma: Carocci.

Jonassen, D., Mayes, T., & McAleese, R. (1993). A Manifesto for a Constructivist Approach to Uses of Technology in Higher Education. In T. M. Duffy, J. Lowyck, D. H. Jonassen, T. M. Welsh (Eds.), *Designing Environments for Constructive Learning*, (pp. 231-247). Berlin: Springer.

Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19, *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, *16*(36), 3 – 25. https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.551

McDowell, L. (1998). Editorial. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *23*(4), 335 – 338

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, *5*(1), 77 – 84. https://doi.org/10.1080/0969595980050104

Soeiro, A., Blaschke, L. M., Brown, M., & Farrell, O. (2020). EDEN webinar series: Education in time of a pandemic. How to design and manage assessment for online learning. *Eden-online.org*. European Distance and ELearning Network – EDEN. Retrieved December 30, 2022, from https://www.eden-online.org/eden-webinar-series-education-in-time-of-a-pandemic-onlinetogether-covid19-summary/

Serbati, A., Grion, V., Li, L., & Doria, B. (2022). Online assessment: exemplars as the best sources for comparison processes? In M. E. Auer, A. Pester, D. May (Eds.), *Learning with Technologies and Technologies in learning. Experience, Trends and Challenges in Higher Educartion* (pp. 419 – 434). Cham, SW: Springer.

Tarozzi, M. (2008). *Cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

Toto, G. A. (2019). *Expertise docente. Teorie, modelli didattici e strumenti innovativi*. Milano: FrancoAngeli.

Trentin, G. (2014). Come trasformare un'esigenza estrema in una straordinaria opportunità di innovazione didattica e crescita professionale per i docenti. *TD Tecnologie Didattiche*, *22*(1), 31 – 38. Retrieved December 30, 2022, from https://www.itd.cnr.it/download/Trentin%20-%20TD%2061.pdf

Trentin, G. (2020). *Didattica con e nella rete: Dall'emergenza all'uso ordinario*, Milano: FrancoAngeli.

Ubachs, G. (2021). Impact of COVID-19 pandemic in the growth of open, online, blended and flexible learning in the European region. In A. Tait (Eds.), *Report from the ICDE quality network: Global quality perspective on open, online and flexible learning 2020*, International Council for Open and Distance Education, Norway.

Reflective practices in teacher education for and through technologies
Pratiche riflessive nella formazione degli insegnanti per e attraverso le tecnologie

Nadia Sansone
Dipartimento di Scienze Giuridiche ed Economiche, Unitelma Sapienza Università di Roma – nadia.sansone@unitelmasapienza.it
https://orcid.org/0000-0002-3413-7983

Manuela Fabbri
Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna – m.fabbri@unibo.it
https://orcid.org/0000-0001-7037-5746

Ilaria Bortolotti
Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Sapienza Università di Roma – ilaria.bortolotti@uniroma1.it
https://orcid.org/0000-0002-3271-5989

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In this paper we describe a training course for in-service teachers in which reflective processes gain value within a community of practice nurtured by collaborative activities and constant confrontation about one's professionalism embodied in the creative and design actions solicited by the course itself: a Level I university master's degree, delivered in e-Learning mode and based on an experiential training model and inspired by the Trialogical Learning & Assessment Approach, whereby learners are called upon to create shared and meaningful objects together, through the mediation of digital tools and by participating in diversified activities of reflection, revision and improvement of their own products, with the aim of experimenting with methodologies and technologies useful for modifying their teaching in a socio-constructivist direction.
The paper reports the results of a qualitative study carried out through content analysis of the utterances of teachers urged to reflect on their own learning journey.

In questo lavoro si descrive un percorso di formazione per insegnanti in servizio in cui i processi riflessivi acquisiscono valore all'interno di una comunità di pratiche alimentata da attività collaborative e da un confronto costante sulla propria professionalità incarnata nelle azioni creative e progettuali sollecitate dal percorso stesso: un Master universitario di I livello, erogato in modalità e-Learning e basato su un modello di formazione esperienziale e ispirato al *Trialogical Learning & Assessment Approach*, per cui i discenti sono chiamati a realizzare insieme oggetti condivisi e significativi, attraverso la mediazione di strumenti digitali e partecipando ad attività diversificate di riflessione, revisione e miglioramento dei propri prodotti, con l'obiettivo di sperimentare metodologie e tecnologie utili a modificare la propria didattica in direzione socio-costruttivista.
Nel contributo si riportano gli esiti di uno studio qualitativo effettuato tramite analisi del contenuto degli enunciati degli insegnanti sollecitati a riflettere sul proprio percorso di apprendimento.

KEYWORDS
Reflective practices, Trialogical approach to learning and assessment, Teachers' Master, Online training, Community of practice
Pratiche riflessive, Approccio trialogico all'apprendimento e alla valutazione, Master insegnanti, Formazione online, Comunità di pratiche

Authorship: Conceptualization (N. Sansone); Methodology (N. Sansone); Data analysis (M. Fabbri, I. Bortolotti), Writing – First Draft (N. Sansone), Writing – Review and editing (M. Fabbri, I. Bortolotti).

Citation: Sansone, N., Fabbri, M., & Bortolotti I. (2023). Reflective practices in teacher education for and through technologies. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 239-246. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_29

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_29

Received: September 15, 2022 • **Accepted**: December 29, 2022 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: i pilastri di un rinnovamento

1.1 Professionalità del docente e pratiche riflessive

La capacità riflessiva, intesa come l'attitudine del docente all'analisi e alla riflessione ricorsiva sulle proprie pratiche, è una delle competenze irrinunciabili della professionalità del docente, nonché tematica ricorrente all'interno dell'attuale dibattito nazionale ed internazionale sulla qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti di ogni ordine e grado (Striano, 2001; Capperucci, 2007; Lyons, 2010; Pultorak, 2010; Vannini, 2019).

La pratica riflessiva si esplicita, in concreto, nella capacità di riflettere sull'esperienza facendo inferenze e distanziandosi dalla pratica attraverso il ricorso alla teoria, in vista di arrivare ad una formalizzazione dei saperi d'azione (Schön, 1993; Pescheux, 2007). A tale proposito, già Dewey (1951) sottolinea quanto il pensiero riflessivo connetta conoscenza e azione, teoria e pratica, evidenziando la necessaria ricorsività tra i due termini, in vista di favorire il ritorno riflessivo sull'esperienza, anche alla luce delle conoscenze teoriche. Per Nuzzaci (2009) «la riflessione critica è [...] una sistematica valutazione dell'esperienza che considera un evento, una situazione ecc. da diversi punti di vista allo scopo di identificare fondamentali assunzioni, influenze e personali significati per far agire l'esperienza facilitando l'apprendimento» (Nuzzaci, 2009, pp. 35–51). Si tratta, quindi, di una competenza centrale ed estremamente richiesta al professionista dell'educazione che intenda assumersi la responsabilità di potenziare la qualità delle proprie prestazioni professionali (Perla, 2019), in special modo in considerazione degli attuali scenari sociali e culturali connotati da complessità e da una forte eterogeneità dell'utenza scolastica. Riprendendo Glatthorn (1995), il concetto di 'sviluppo professionale' si riferisce, infatti, alla «crescita professionale che un insegnante ottiene in ragione dell'esperienza accumulata negli anni e della riflessività sistematica esercitata su quell'esperienza» (p. 41); tale riflessione sulla pratica, quindi, entra a far parte dell'identità professionale del docente (Perrenoud, 2001) e appare direttamente collegata, da una parte con l'implementazione del proprio livello di competenza, di autonomia e di responsabilità, dall'altra, con il raggiungimento del successo educativo degli studenti.

Nel panorama internazionale della ricerca e della pratica educativa degli ultimi trent'anni si è verificata, del resto, un'importante svolta epistemologica, ovvero l'affermarsi di un approccio riflessivo che vede il docente in quanto attore sociale che apprende continuamente dall'esperienza in una dimensione di lifelong learning, agendo in un sistema di vincoli e condizioni, integrando teoria e pratica in maniera coerente, ciclica, ricorsiva. La stessa definizione di didattica in quanto ricerca sull'insegnamento (Castoldi, 2015) introduce e legittima il profilo del docente in quanto ricercatore e progettista riflessivo, in grado di costruire attivamente ed utilizzare nuove forme di conoscenza, attraverso pratiche costruttive e ricostruttive di saperi e conoscenze mediate dai processi riflessivi (Fabbri, 2014). È di Schön (1993), in particolare, il concetto di riflessione in azione per cui l'insegnante «modella la situazione, ma in conversazione con essa, cosicché i propri modelli e apprezzamenti sono anch'essi foggiati dalla situazione. I fenomeni che egli cerca di capire sono in parte sue elaborazioni; egli è nella situazione che cerca di comprendere. L'azione, attraverso la quale si verifica la sua ipotesi, è anche una mossa attraverso la quale cerca di realizzare un cambiamento intenzionale nella situazione, e un'indagine attraverso la quale la esplora» (Schön, 1993, p. 169). La professionalità docente si esplicherebbe, quindi, nel momento in cui la conoscenza tacita diviene, da una parte, esplicita e dichiarata attraverso un processo di riflessione sulle proprie pratiche, non solo in un momento successivo all'evento educativo in quanto reinterpretazione critica dell'esperienza, ma anche, appunto, in situazione; dall'altra, situata e dinamica, in quanto il docente attribuirebbe significato alle proprie pratiche educative attraverso la modifica delle modalità e finalità didattiche in base alle variabili contestuali, in linea con l'idea di un sapere professionale empiricamente situato e sostenuto da forme di razionalità riflessiva, attraverso una regolazione continua di ragionamento mentale e azione nel contesto reale (Michelini, 2016).

In questo quadro appare dunque urgente immaginare percorsi di formazione in cui affiancare allo sviluppo di competenze squisitamente disciplinari quello di competenze riflessive legate alla comprensione situata delle problematiche dell'insegnamento, alla scelta consapevole delle metodologie didattiche, alle capacità relazionali per la gestione del gruppo classe e dei pari professionali, in vista di supportare in maniera concreta e puntuale l'azione didattica, gestendo imprevisti e cambiamenti in maniera adeguata e sostenibile (Baldacci, 2013). Nello specifico, in ambito di formazione iniziale ed in servizio è importante prevedere l'introduzione di dispositivi riflessivi e partecipativi (Fabbri, 2009), all'interno di contesti formativi situati e proattivi. Diventano, quindi, centrali, da un lato, il concetto di comunità di pratica (Wenger, 2006), dall'altro, quello relativo alle didattiche attive e socio-costruttive: la comunità di docenti, all'interno di contesti professionali e professionalizzanti, condivide e si interroga sulle pratiche attraverso la negoziazione e costruzione attiva e sociale di conoscenza «che conducano ad una co-progettazione trasformativa dei singoli attori in una comunità di apprendimento, che collegialmente riflette sui processi, sui dispositivi e sugli ambienti adattandoli ai contesti e ai loro compiti funzionali» (Nuzzaci, 2009, p. 59).

1.2 Innovare le pratiche didattiche attraverso un uso riflessivo della tecnologia

L'uso corretto e significativo della tecnologia nella didattica è una questione rilevante nella società moderna. Recenti studi affermano che la maggior parte degli insegnanti utilizza le tecnologie (es. LIM, personal computer, strumenti web e così via) per supportare metodi tradizionali di insegnamento e apprendimento, senza sfruttare il loro vero potenziale (Petrucco & Grion, 2015). Piuttosto, la tecnologia dovrebbe essere utilizzata come strumento per mediare la costruzione di esperienze collaborative di creazione di conoscenza (Scardamalia & Bereiter, 2006) e promozione di abilità utili ai futuri cittadini. In un precedente studio (Sansone et al., 2019) ci siamo chiesti perché ancora oggi accade questo e abbiamo rintrac-

ciato alcune possibili spiegazioni. La prima è legata al tipo di formazione che gli insegnanti ricevono prima di intraprendere il servizio professionale. Ci sarebbe, cioè, una generale tendenza a strutturare i percorsi di formazione come corsi in cui l'importanza teorica e metodologica delle tecnologie non viene posta al centro dei contenuti di apprendimento. I futuri insegnanti sono, cioè, immersi in training tecnici in cui acquisiscono passivamente informazioni su una varietà di software o applicazioni tramite lezioni "how-to" (Tondeur et al., 2017). Di conseguenza, manca per loro la possibilità di comprendere e sperimentare una serie di implicazioni che possono derivare solo dalla pratica (Sansone & Ritella, 2020), come ad esempio:

a) come, perché e quando introdurre la tecnologia, considerando la specifica disciplina, il tipo e il numero di studenti, nonché gli obiettivi di apprendimento;
b) il reale valore aggiunto dei diversi ambienti e strumenti così come i vincoli – basti pensare alle risorse di tempo e impegno necessarie per pianificare e condurre attività potenziate dalla tecnologia;
c) i modi specifici in cui la tecnologia può supportare partecipazione attiva e promozione di competenze chiave negli studenti.

Da quanto sin qui detto, appare evidente come l'impiego efficace delle tecnologie nella pratica didattica dipenda, da un lato, dalla possibilità di sperimentare in prima persona strumenti e ambienti, dall'altro dal poter apprendere sia gli aspetti tecnici, sia quelli metodologici legati al loro uso, sollecitando processi riflessivi ricorsivi all'interno dell'ambiente di mediazione. A questo proposito, val la pena sottolineare come l'introduzione di strumenti e ambienti digitali a scuola non sia sufficiente per impattare positivamente le pratiche educative, ovvero per orientarsi verso modelli pedagogici meno trasmissivi e più capaci di promuovere un apprendimento significativo di conoscenze e competenze. Si tratta, innanzitutto, di concepire l'apprendimento come partecipazione significativa a pratiche sociali in cui i discenti si impegnano in interazioni produttive e collaborative finalizzate al raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento (Brown & Campione, 1994; Cesareni et al., 2018).

1.3 Il Trialogical Learning & Assessment Approach per la formazione degli insegnanti

Rinnovare le pratiche educative rivolte agli studenti richiede un passaggio preliminare: trasformare i percorsi di formazione insegnanti nella direzione di comunità di pratiche e apprendimento mediate da un uso socio-costruttivista delle tecnologie. In questo lavoro si descrive un percorso online di formazione per insegnanti in servizio in cui i processi riflessivi acquisiscono valore all'interno di una comunità di pratiche alimentata da attività collaborative e da un confronto costante sulla propria professionalità incarnata nelle azioni creative e progettuali sollecitate dal percorso stesso. Questo tipo di percorso è saldamente ancorato a un modello teorico che vede nei processi riflessivi collaborativi il suo cuore pulsante: il Trialogical Learning & Assessment Approach (TL&AA) (Sansone & Grion, in stampa), un modello integrato di insegnamento, apprendimento e valutazione in cui vengono potenziati processi di valutazione sostenibili e formativi. Questo approccio, infatti, è il risultato di una rilettura del Trialogical Learning Approach (TLA) (Paavola & Hakkarainen, 2004) alla luce del recente Assessment for Learning (AfL) (Sambell et al., 2013) e del Sustainable Assessment (SA) (Boud, 2000). Il TLA è trialogico nel senso che integra approccio "monologico" (cioè, conoscenza individuale e processi concettuali) e "dialogico" (cioè, cognizione distribuita e interazioni sociali/materiali), con un terzo elemento: i processi intenzionali coinvolti nella produzione collaborativa di artefatti di conoscenza condivisi e utili per la comunità *(Figura 1)*.

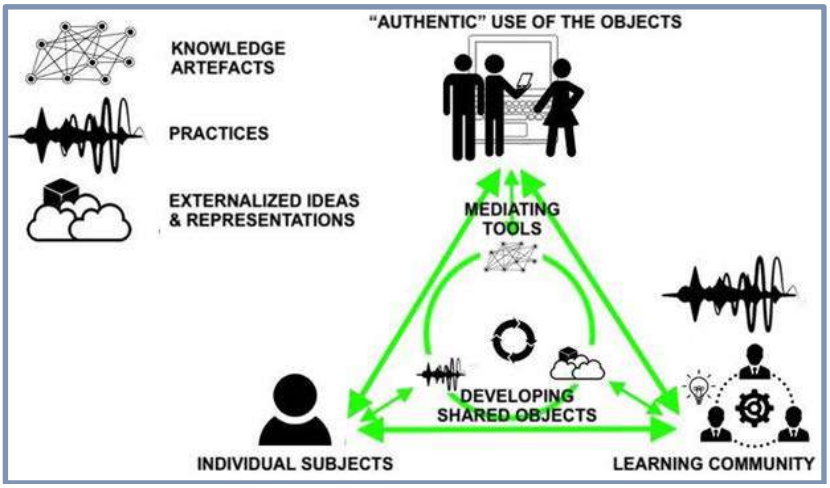


Figura 1. L'Approccio Trialogico all'Apprendimento

L'obiettivo dell'approccio trialogico è quello di incentivare il ruolo attivo del discente, prendendo le distanze, perciò, dalla metafora classica della "trasmissione" della conoscenza (Sfard, 1998), basata su una visione meccanicistica dell'apprendimento, il cui scopo è incrementare le conoscenze degli studenti, intesi come ricettori passivi di un sapere precostituito ed infuso dal docente, e, infine, acquisito individualmente. In questa cornice teorica, invece, la conoscenza non è data a priori, ma costruita nell'interazione col mondo fisico-sociale, per cui l'accento non è più sull'individuo, quanto piuttosto sul gruppo e sul contesto. L'apprendimento diventa essenzialmente sociale; non è più il frutto di un mero atto cognitivo, ma della partecipazione a determinate attività o discorsi. Accanto alla scelta di precise tecniche didattiche, è quindi importante definire il ruolo delle tecnologie, scegliendo quali e quando usarle al fine di favorire l'apprendimento collaborativo e partecipativo.

Queste, in sintesi, sono le caratteristiche dell'apprendimento trialogico: una didattica, cioè, che ha come obiettivo fondamentale la costruzione di "oggetti" – materiali o immateriali – che siano realmente utili, interessanti e motivanti: un sito web, una mostra, un prototipo, un progetto didattico, un ricettario, un eserciziario, un ebook, etc. Intorno alla costruzione di tali oggetti, si mobilitano strategie di lavoro sia individuali che collaborative, si innescano processi creativi e si punta a sostenere le competenze digitali attraverso un uso didattico delle tecnologie.

Se, del resto, abbracciamo una visione e interpretazione dei processi di apprendimento intesi come insieme di pratiche attive e collaborative di creazione e riflessione sull'esperienza, siamo inevitabilmente condotti a rivedere il paradigma valutativo, adottando modelli in grado di considerare la combinazione di nuove e diverse dimensioni che entrano in gioco: processi e prodotti, azioni individuali e di gruppo, strumenti e attori di mediazione. Occorre, quindi, effettuare un passaggio da una valutazione positivista volta a certificare quantitativamente il risultato dell'apprendimento al termine del corso, verso una valutazione costruttivista che si inserisce essa stessa nelle strategie didattiche sotto forma di attività di osservazione, compiti autentici e sperimentazione di capacità critiche. Ed è qui che avviene la trasformazione concettuale dell'approccio trialogico all'apprendimento (TLA) in approccio trialogico all'apprendimento e alla valutazione (TLA&A), andando cioè a connettere saldamente le attività formative con quelle valutative e auto-valutative. Un percorso di formazione ispirato a questo modello, quindi, è un percorso in cui i discenti - gli insegnanti - sono da subito coinvolti in una molteplicità di attività che sollecitano un coinvolgimento attivo attraverso specifici dispositivi didattici (es. *portfoli* digitali, diari di apprendimento, *rubrics*, *exemplars*, discussioni tra pari e con gli esperti) che supportano i processi riflessivi in una doppia direzione: verso l'interno, ovvero il proprio percorso di apprendimento e partecipazione alle attività di classe e di gruppo, e verso l'esterno, ovvero i prodotti che si stanno creando e la comunità di apprendimento di appartenenza. Del resto, proprio l'attività creativa che conduce alla costruzione collaborativa dell'oggetto trialogico - nel caso degli insegnanti, una co-progettazione didattica - rappresenta quel compito autentico in grado di verificare il livello e la qualità dell'apprendimento sottostante, oltre che di chiamare con sé ulteriori attività valutative formative: dall'osservazione di *exemplars* utili alla costruzione condivisa dell'oggetto (Serbati et al., 2022), alla negoziazione dei criteri di autovalutazione (Serbati & Grion, 2019) all'applicazione di conseguenti *rubrics* foriere di quel feedback auto-generato (Nicol, 2020, 2021), in cui ha luogo il vero "cambiamento cognitivo", ovvero l'apprendimento.

2. Lo studio

2.1 Contesto: il Master TASK

Il contesto di questa ricerca è dato dal Master universitario di I livello "Tecnologie per l'apprendimento e per lo sviluppo di competenze" (TASK), erogato in modalità e-Learning dall'ateneo Unitelma Sapienza di Roma. Il percorso si basa su un modello di formazione esperienziale e metodologicamente fondato, per cui i discenti - insegnanti in servizio di ogni livello - sono chiamati a realizzare insieme oggetti condivisi e significativi, attraverso la mediazione di strumenti digitali e partecipando ad attività diversificate di riflessione, revisione e miglioramento dei propri prodotti. Infatti, alla fruizione autonoma dei contenuti teorici in modalità di autoapprendimento, il Master TASK affianca specifiche attività online, le e-tivities (Sansone, 2020) al fine di promuovere competenze professionali e, soprattutto, di offrire l'occasione di sperimentare quelle metodologie e tecnologie che gli insegnanti potranno poi riportare nella propria pratica didattica, avendone provato direttamente potenzialità e vincoli e – soprattutto – avendo riflettuto in itinere e a posteriori sul valore della singola metodologia o tecnologia (Sansone & Ritella, 2020).

Il master TASK è strutturato in cinque moduli: 1. le teorie dell'apprendimento ed il ruolo delle tecnologie, 2. le tecnologie nella didattica, 3. le tecniche e le strategie didattiche attive, 4. la progettazione e la valutazione, 5. le piattaforme, gli ambienti e gli strumenti. All'interno di ciascun modulo la didattica si svolge attraverso un ciclo che alterna erogazione di contenuti e attività individuali e collaborative. All'in-

terno del ciclo didattico, le pratiche riflessive accompagnano ciascuno step (*Figura 2*).

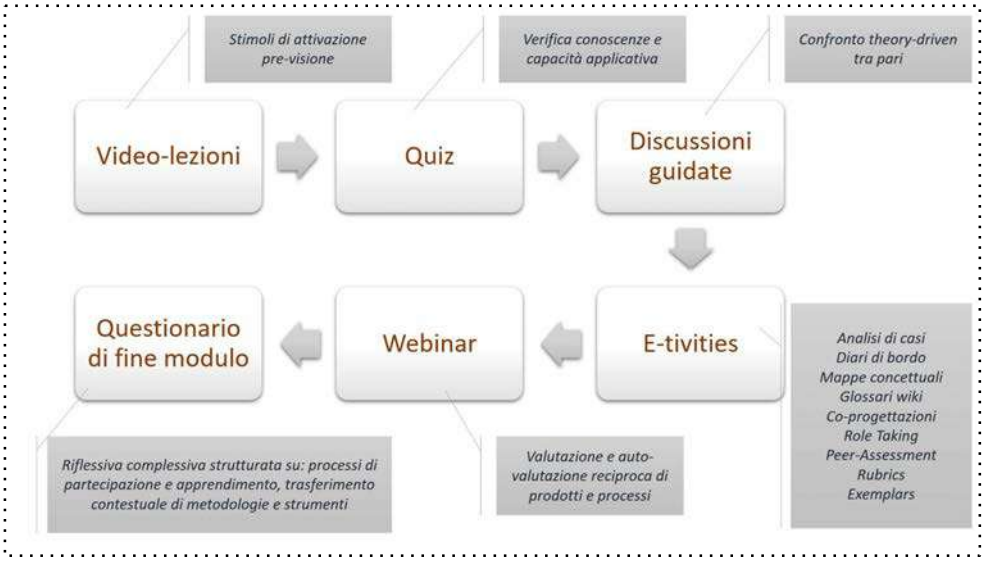


Figura 2. Il ciclo didattico del Master TASK e corrispondenti pratiche riflessive.

Come rappresentato in figura, gli insegnanti sono accompagnati in un percorso di progressivo approfondimento teorico e metodologico che prende le mosse dalle pillole contenute nelle video-lezioni e poi cristallizzate nei quiz somministrati automaticamente in piattaforma. Ciascuna pillola è preceduta dalla presentazione di domande di attivazione circa i contenuti ed è seguita da quiz che permettono di auto-verificare l'acquisizione delle conoscenze e la capacità di immaginare possibili applicazioni, grazie a feedback formativi puntuali rilasciati automaticamente dalla piattaforma.

Al momento erogativo in auto-apprendimento segue la didattica attiva: discussioni strutturate in cui gli insegnanti sono sollecitati a riflettere sulla propria esperienza alla luce delle teorie e metodologie apprese e opportunamente richiamate; un set articolato di e-tivities individuali e collaborative ad alta strutturazione in cui sperimentare direttamente tecnologie e metodologie: dalla creazione di lezioni interattive alla progettazione di serious games, dall'uso di lavagne interattive al coding, il tutto rivestendo ruoli, partecipando a sessioni di peer-feedback e compilando diari di bordo; webinar in cui gli insegnanti interagiscono in modo sincrono e sono guidati in attività di commento reciproco e riflessione collegiale attorno al percorso di apprendimento, ai propri prodotti, alla contemporanea attività professionale quotidiana.

Al termine del Modulo, ciascun insegnante è invitato a svolgere un'ultima attività: la riflessione sul Modulo. Un insieme di stimoli aperti e chiusi guidano i discenti a riflettere su contenuti, attività, metodologie alla luce della propria esperienza e vissuto professionale, soffermandosi sugli aspetti relazionali e sociali dell'esperienza di apprendimento e sulla propria traiettoria di sviluppo. Il questionario di fine modulo è erogato tramite *Google Forms*.

Nel complesso, il ciclo didattico incoraggia ed agevola un confronto costante sulla propria professionalità incarnata nelle azioni creative e progettuali sollecitate dal percorso stesso.

2.2 Obiettivi e metodo

Lo studio qui presentato mira ad evidenziare i processi riflessivi messi in campo dagli insegnanti partecipanti al Master TASK (a.a. 2020-2021) durante uno dei momenti a ciò preposto: il Questionario di fine modulo. In questo strumento, come anticipato, oltre a stimoli finalizzati a comprendere il livello di partecipazione e gradimento del modulo, nonché la percezione di apprendimento di conoscenze e competenze, sono presenti stimoli volti ad elicitare una riflessione specifica:

- sulle possibilità di trasferire in pratica gli apprendimenti e problematizzare le specificità di queste applicazioni: in quali casi e come si immagina di utilizzare una certa tecnologia? quali ostacoli e difficoltà si intravedono nell'uso di una tecnica collaborativa? quali vincoli organizzativi e risorse di contesto vanno considerate?
- sulla capacità del percorso del master di impattare la professionalità degli insegnanti e rafforzare la propria cassetta degli strumenti
- sulle personali strategie di apprendimento e partecipazione al Master in ottica di individuazione delle aree di miglioramento e potenziamento per i moduli successivi

Le risposte a questi stimoli sono state quindi oggetto di un'analisi di natura prettamente qualitativa, finalizzata ad individuare ed esplorare in dettaglio i significati emergenti nelle riflessioni dei partecipanti. In particolare, abbiamo osservato le 129 risposte offerte ai Questionari di fine modulo 1, 2, 3, 4[1], che appaiono distribuite come in *Tabella 1*:

1 Nell'edizione del Master considerata, i questionari di fine Modulo 3 e 4 sono accorpati in un unico dispositivo.

Modulo	N	%
1	50	21,28%
2	52	44,26%
3/4	27	34,47%
Totale	129	100,00%

Tabella 1. Le risposte ai Questionari di fine modulo

Seguendo un approccio basato sulla Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998), tre giudici indipendenti, attraverso diversi cicli di lettura del corpus dei dati, hanno finalizzato un sistema di categorie, composto da tre categorie e 11 indicatori (*Tabella 2*):

Categoria	Indicatore
Riflessione su sé stessi	Professionalità Individuale (PI)
	Se stessi nel Master (SS)
	Identificazione degli apprendimenti (IA)
	Applicazione pratica degli apprendimenti (AP)
	Valore percepito del confronto e delle contaminazioni (CC)
Riflessione sul Master	Metodologie sperimentate (MT)
	Argomenti teorici (AT)
	Percorso (TK)
	Approccio esperienziale (AE)
	Approccio collaborativo (AC)
Riflessioni Aspecifiche	Aspecifica (AA)

Tabella 2. Il sistema di categorie per l'analisi del contenuto delle risposte degli insegnanti

Ogni risposta è stata suddivisa in segmenti, in funzione della molteplicità ed eterogeneità dei concetti espressi dai rispondenti. Al fine di verificare la validità della categorizzazione effettuata dai due giudici che hanno applicato il sistema, è stato calcolato – coerentemente con quanto previsto nelle categorizzazioni di natura qualitativa - l'indice di accordo intergiudice K di Cohen (K= 0.99; % di accordo= 99.79%)[2].

3. Risultati

L'analisi del contenuto delle 129 risposte degli insegnanti ha generato 265 segmenti riconducibili ai diversi indicatori delle tre categorie individuate, per una media di circa due riflessioni distinte per ciascuna risposta. A fine modulo gli insegnanti, stimolati a soffermarsi sulla parte di percorso appena svolto, riflettono su aspetti differenti, spesso sovrapposti o intrecciati, in cui la dimensione individuale soggettiva richiama o è richiamata da quella di contesto ("Il Master TASK [...] è soprattutto una grande opportunità che mi permette di relazionarmi con colleghi e professionisti che mi arricchiscono come persona e come docente") o in cui il presente del Master anticipa il futuro della quotidianità professionale ("il Master mi sta dando la possibilità di confrontarmi e crescere grazie a nuove esperienze. Spero di poter iniziare presto a prendere confidenza con diversi strumenti per la didattica alla scuola primaria").

Guardando ai singoli segmenti (*Tabella 3*), notiamo immediatamente come la maggioranza contenga enunciati riconducibili alle Riflessioni su se stessi (59.24%), in particolare su Se stessi nel Master (SS) (N=43; 27.39%) ("Grazie agli interventi degli insegnanti e ai webinar in modalità sincrona sono riuscita a comprendere e pormi nuove domande, a dissipare dubbi e a sviluppare nuove riflessioni") ("opportunità di sentirsi parte di un tutto dove non esistono ruoli predefiniti e ognuno può essere semplicemente ciò che è; per tutto questo penso che per me potrebbe diventare un punto di svolta, professionalmente e non") e su come gli Apprendimenti possano essere applicati praticamente nella propria pratica professionale (AP) (N=42; 26.75%) ("Le conoscenze teoriche acquisite mi saranno utili anche per sperimentare in classe la metodologia jigsaw per un'attività di matematica").

Categoria	Indicatore	N	% sul totale di categoria	% sul totale di segmenti
Riflessione su sé stessi	Professionalità Individuale (PI)	32	20.38%	12.07%
	Se stessi nel Master (SS)	43	27.39%	16.23%
	Identificazione degli apprendimenti (IA)	25	15.92%	9.43%
	Applicazione pratica degli apprendimenti (AP)	42	26.75%	15.85%
	Valore percepito di confronto e contaminazioni (CC)	15	9.55%	5.66%
	Totale Riflessione su sé stessi	***157***	***100%***	***59.24%***
Riflessione sul Master	Metodologie sperimentate (MT)	5	4.67%	1.88%
	Argomenti teorici (AT)	9	8.41%	3.40%
	Percorso (TK)	64	59.81%	24.15%
	Approccio esperienziale (AE)	20	18.69%	7.55%
	Approccio collaborativo (AC)	9	8.41%	3.40%
	Totale Riflessione sul Master	***107***	***100%***	***40.38%***
Riflessioni Aspecifiche	Aspecifica (AA)	1	100%	0.38%
	Totale Riflessioni Aspecifiche	***1***	***100%***	***0.38%***
Totale		265		100%

Tabella 3. Distribuzione dei segmenti

2 Sui dati raccolti non sono state operate altre analisi statistiche sia per la relativa esiguità del campione, sia per la mancanza di una letteratura puntuale sul tema specifico dello studio, quindi non costituente una banca dati affidabile e rigorosa per operare eventuali confronti.

Dalle Riflessioni su Sé stessi si passa a quelle sul Master (40.38%), nello specifico riguardanti il percorso nel complesso (TK) (N=64; 59.81%): "Quando ho iniziato il master TASK lo pensavo forse un po' più impegnativo degli altri corsi on line, per la durata e perché erogato da un'Università, ma non avrei certo immaginato che mi avrebbe costretta a così tanta riflessione su di me. Avevo completato qualche mese prima la formazione GPU erogata dall'Indire, che pure è di qualità, sono previsti webinar e ha richiesto notevole impegno, ma nulla a che vedere, TASK è un altro mondo. Per gli argomenti, per come sono esposti, per le attività collegate, tanto coinvolgenti quanto faticose, per la ricchezza e la varietà dei contenuti, per l'attualità innovativa dei tanti strumenti messi in grado di padroneggiare"). Del Master si problematizza e osserva poi l'approccio esperienziale (AE) (N=20; 18,69%) ("Ciò che sto apprezzando in particolare è la possibilità di mettere immediatamente in pratica le conoscenze. Il mio timore iniziale era proprio quello che dalla teoria non si passasse al contesto reale, ma il Multimedia Context è stato l'occasione per mettersi alla prova e testare nella pratica le conoscenze acquisite") e quello collaborativo (AC) ("Il lavoro collaborativo, per esempio, che è uno degli aspetti nei quali le tecnologie aiutano di più, specie se proposto a persone che svolgono anche altre attività, può essere molto arricchente ma richiede tempo. È un tempo speso bene comunque"; "Il Master TASK [...] è soprattutto una grande opportunità che mi permette di relazionarmi con colleghi e professionisti che mi arricchiscono come persona e come docente").

Una percentuale marginale e trascurabile di segmenti non è stata ricondotta ai 10 indicatori individuati, rientrando in una categoria Aspecifica (IA), indice di una riflessione molto precisa e ben focalizzata: "Questo percorso ha costituito un inizio. Mi ha fornito tanti aspetti sui quali riflettere, che spesso si danno per scontati: dal significato di apprendimento, alla co-costruzione di significati, all'uso consapevole delle tecnologie, agli spunti su nuove metodologie. Ogni aspetto che abbiamo trattato non è che una porta che affaccia su nuovi, sterminati mondi".

4. Conclusioni

Rinnovare le pratiche didattiche è un obiettivo irrinunciabile del nostro sistema educativo, inestricabilmente legato alla trasformazione dei percorsi di formazione degli insegnanti, in cui risulta sempre più necessario affiancare allo sviluppo di competenze squisitamente disciplinari quello di competenze riflessive legate alla comprensione situata delle problematiche dell'insegnamento (Sansone & Ritella, 2020). Favorire il ritorno riflessivo sull'esperienza (Dewey, 1951) è uno dei passaggi fondamentali per potenziare la qualità delle prestazioni professionali degli insegnanti (Perla, 2019), implementando da un lato il livello di competenza, autonomia e responsabilità, dall'altro e conseguentemente, il raggiungimento del successo educativo degli studenti (Perrenoud, 2001).

In questo lavoro abbiamo descritto un percorso di formazione per insegnanti in servizio in cui i processi riflessivi acquisiscono valore all'interno di una comunità di pratiche alimentata da attività collaborative e da un confronto costante sulla propria professionalità incarnata nelle azioni creative e progettuali sollecitate dal percorso stesso: un Master universitario di I livello, erogato in modalità e-Learning e basato su un modello di formazione esperienziale e ispirato al Trialogical Learning & Assessment Approach, per cui i discenti sono chiamati a realizzare insieme oggetti condivisi e significativi, attraverso la mediazione di strumenti digitali e partecipando ad attività diversificate di riflessione, revisione e miglioramento dei propri prodotti, con l'obiettivo di sperimentare metodologie e tecnologie utili a modificare la propria didattica in direzione socio-costruttivista.

Lo studio qualitativo qui presentato mira ad evidenziare i processi riflessivi messi in campo dagli insegnanti partecipanti al Master TASK (a.a. 2020-2021). Nel complesso, questa prima osservazione mostra una traiettoria riflessiva prevalentemente rivolta all'interno, verso il proprio universo di azioni passate e future, apprendimenti attuali e desiderati, sviluppo professionale e uscita da una comfort zone popolata di pratiche, strumenti e conoscenze note, verso un mondo di possibilità rischiose, ma forse proprio per questo percepite come affascinanti: "Ogni aspetto che abbiamo trattato non è che una porta che affaccia su nuovi, sterminati mondi"; "Ho potuto riflettere sul mondo della scuola e sulla strada che sta percorrendo. Forse con il nostro contributo, nel nostro piccolo, qualcosa possiamo cambiare". Dalla riflessione verso l'interno si guarda poi al contesto che ha reso possibile la riflessione stessa, il percorso del Master, esercitando la propria competenza valutativa più storica, quella dell'insegnante pronto a individuare criticità, eppure generoso di complimenti quando si sente parte di un contesto comodo e sicuro in cui dichiarare apertamente bisogni, perplessità e richieste: "All'inizio di questa esperienza ho pensato di mollare... ora sono felice di farne parte e mi sta offrendo nuovi punti di vista, spunti di lavoro, ma soprattutto la possibilità di arricchimento personale".

In conclusione, riteniamo che la ricchezza e profondità delle osservazioni elaborate dagli insegnanti confermi l'importanza di allestire ambienti di apprendimento in cui sia non solo continuamente sollecitata quella riflessione sull'esperienza alla base di ogni apprendimento, ma anche strutturata e guidata affinché permetta sempre più a ciascun insegnante di riconoscere il proprio potenziale e i propri bisogni di sviluppo, all'interno di un contesto in cui non sentirsi soli o impreparati ad affrontare novità metodologiche, ma supportati da una rete di pari che condividono lo stesso cammino.

Riferimenti bibliografici

Anderson, T., Howe, C., Soden, R., Halliday, J., & Low, J. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science*, *29*, 1–32. https://doi.org/10.2304/plat.2001.1.1.37

Baldacci, M. (Ed.) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.

Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for Learning Society. *Studies in Continuing Education*, *22*(2), 151–167. https://doi.org/10.1080/713695728

Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229–270). Cambridge, MA: The MIT Press.

Capperucci, D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta il contributo dell'experiential learning e dell'approccio riflessivo*. Pisa: ETS.

Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.

Cesareni, D., Ligorio, M. B., & Sansone, N. (2018). *Fare e collaborare. L'approccio trialogico nella didattica*. Milano: FrancoAngeli.

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Fabbri, L. (2009). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Fabbri, L. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Ghaye, T. (2010). *Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action*, second edition. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203833322

Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed.) (pp. 41–46). London: Pergamon Press.

Lyons, N. (Ed.) (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. Boston: Springer.

Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*, *11*(3), 279–290. https://doi.org/10.1080/13562510600680582

Michelini, M. C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.

Nicol, D. (2013). Resituating Feedback from the Reactive to the Proactive. In D. Boud, & E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and Professional Education* (pp. 34–49). London: Routledge.

Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparator processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46*(5), 756–778. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314

Nicol D. (2021). Guiding learning by activating students' inner feedback. Times Higher Education. Retrieved September 15, 2022, from https://www.timeshighereducation.com/campus/guiding-learning-activating-students-inner-feedback

Nuzzaci, (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Italian Journal of Educational Research, I*, 59–75. Retrieved September 30, 2022, from https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/310

Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessivita e insegnamento. *Studium Educationis*, *12*(3), 9–28. Retrieved September 30, 2022, from https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/686

Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2004). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, *14*(6), 535–557. https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0

Perla, L. (Ed.) (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento scolastico*. Brescia: Morcelliana.

Pescheux, M. (2007). *Analyse des pratiques enseignantes en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique du FLE*. Paris: L'Harmattan.

Petrucco, C., & Grion, V. (2015). An exploratory study on perceptions and use of technology by novice and future teachers: More information and less on-line collaboration?. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, *6*(3), 50–64. https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2015070104

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.

Pultorak, E. G. (2010), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first century teachers and students*. New York: Rowman & Littlefield Education.

Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Routledge.

Sansone N., Cesareni D., Bortolotti I., & Buglass S. (2019). Teaching technology-mediated collaborative learning for trainee teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, *28*(3): 381–394. https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1623070

Sansone, N., & Grion, V. (in press). The Trialogical Learning & Assessment Approach: Design Principles for Higher Education. *QWERTY, 17*(2).

Sansone, N., Bortolotti, I., & Fabbri, M. (2021). Il peer-assessment nella formazione insegnanti: accorgimenti e ricadute, in *Education Sciences and Society, 12*(2). https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12481

Sansone N., & Ritella G. (2020). Formazione insegnanti «aumentata»: integrazione di metodologie e tecnologie al servizio di una didattica socio-costruttivista. *QWERTY, 15,* 70–88. https://doi.org/10.30557/QW000023

Sansone N. (2020). E-tivity. In P. Limone, G. Toti, & N. Sansone (Eds.), *Didattica universitaria a distanza. Tra emergenza e futuro* (pp. 61–74). Bari: Progedit.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In Sawyer, K. (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97–118). New York, NY: Cambridge University Press.

Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Serbati, A., Grion, V., Li, L., & Doria, B. (2022). Online assessment: exemplars as the best sources for comparison processes? In M. E. Auer, A. Pester, & D. May (Eds.), *Learning with Technologies and Technologies in learning. Experience, Trends and Challenges in Higher Education* (pp. 419–434), Switzerland: Springer.

Serbati, A., & Grion, V. (2019). IMPROVe: Six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, *19*(3), 89–105. http://dx.doi.org/10.13128/form-7707

Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher*, *27*(2). 4–13. https://doi.org/10.2307/1176193

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

Tondeur, J., Pareja Roblin, N., van Braak, J., Voogt, J. & Prestridge, S. (2017). Preparing beginning teachers for technology integration in education: ready for take-off?. *Technology, Pedagogy and Education*, *26*(2), 157–177. https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1193556

Vannini, I. (2019). Valutare per apprendere e progettare. In E. Nigris, B. Balconi, & L. Zecca (Eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica: Progettare, documentare e monitorare*. (pp. 250–276), Milano-Torino: Pearson.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

‘Things of science’: Scientific materials and tools for teaching at the Costa Technical Institute in Lecce at the end of the 19th century

‘Cose di scienza’: Materiali scientifici e strumenti per la didattica dell’Istituto Tecnico Costa di Lecce alla fine del XIX secolo

Anna Maria Colaci
Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università del Salento – annamaria.colaci@unisalento.it
https://orcid.org/0000-0002-8527-8444

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The technical institutes, created to train young people for a specific profession or art and with the aim of increasing and disseminating the teachings necessary for perfecting factories, industries and trades, have represented since the Casati law an alternative for those who had no aptitude for high school or could not access it and were present in the major provincial capitals. The contribution aims to examine the documentation preserved in the Lecce State Archives concerning the layout and activities of the Costa institute, with its physical-mathematical and commercial and accounting courses, whose establishment began in 1884. Technical institutes have always used teaching objects and materials that were indispensable in the laboratories and for practical technical teaching. This research will use archive material containing documentation on the scientific and didactic instruments and materials used in the Lecce technical institute’s laboratories and the texts used.

Gli istituti tecnici, nati per formare i giovani ad una specifica professione o arte e con lo scopo di accrescere e divulgare gli insegnamenti necessari al perfezionamento di fabbriche, industrie e mestieri, rappresentano fin dalla legge Casati un’alternativa per coloro che non avevano attitudine per il liceo o non potevano accedervi ed erano presenti nei maggiori capoluoghi di provincia. Il contributo si propone di disaminare la documentazione conservata presso l’Archivio di Stato di Lecce riguardante l’impianto e l’attività dell’istituto Costa, con i relativi indirizzi: fisico-matematico e di commercio e ragioneria, i cui lavori per la sua istituzione cominciarono nel 1884. Gli istituti tecnici hanno da sempre utilizzato oggetti didattici e materiali indispensabili nei laboratori e per l’insegnamento tecnico pratico. La presente ricerca utilizzerà il materiale archivistico contenente la documentazione riguardo agli strumenti e ai materiali scientifici e didattici utilizzati all’interno dei gabinetti dell’istituto tecnico leccese e ai testi utilizzati.

KEYWORDS
Technical Institute, Science, Scientific materials, School history, School objects
Istituto tecnico, Scienze, Materiali scientifici, Storia della scuola, Oggetti scolastici

Citation: Colaci, A.M. (2023). ‘Things of science’: Scientific materials and tools for teaching at the Costa Technical Institute in Lecce at the end of the 19th century. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 247-254. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_30

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_30

Received: March 14, 2023 • **Accepted**: April 19, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

A partire dal 1861, anno in cui fu sancita la nascita dell'Italia come Stato nazionale, al Risorgimento politico si affiancò un Risorgimento economico e educativo che rese necessario un completo riassetto del sistema scolastico nazionale. La nuova legge quadro sulla scuola italiana fu la Legge n. 3725 del 13 novembre 1859, la nota Legge Casati (Regno di Sardegna, 1859b), dal nome del proponente Ministro dell'istruzione Gabrio Casati (1798–1873), inizialmente promulgata nel Regno di Sardegna e, successivamente estesa, da Re Vittorio Emanuele II (1820–1878), a tutto il territorio nazionale (Regno di Sardegna, 1859b). La Legge Casati «esprimeva una visione rigidamente elitaria, tipica di una società oligarchica, nella quale la borghesia ormai egemone tendeva ad assimilarsi, per comportamenti e valori, ai vecchi ceti aristocratici» (De Fort, 2017, p. 209). Gran parte degli articoli che componevano il testo di legge era, infatti, dedicato alla formazione universitaria e all'istruzione secondaria classica; la legge, tuttavia, si occupò anche dell'istruzione elementare, normale e, al Titolo IV, l'istruzione tecnica. La Legge Casati definiva il fine dell'istruzione tecnica nel fornire «ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci e alla condotta delle cose agrarie, la conveniente cultura generale e speciale» (Regno di Sardegna, 1859b, Art. 272) riconoscendola, tuttavia, come gerarchicamente inferiore al percorso classico (Bertagna, 2009; De Fort, 2017; Montecchi, 2018; Soldani, 1981). L'importanza di una formazione bivalente e, quindi, che fosse in grado di arginare il problema dell'analfabetismo e contemporaneamente mirata ad una formazione specifica di carattere professionale, rappresentava, dunque, un input decisivo verso il superamento di un problema, legato all'istruzione, di quella fetta di popolazione che, per svariati motivi, non era stata correttamente alfabetizzata. Lotta all'analfabetismo e formazione professionale rappresentavano un obiettivo che il Regno d'Italia, in primis, ed i comuni e le Province, per ovvia conseguenza, dovevano realizzare. Morandi (2014) apre un sipario interessante su tale questione mettendo in luce come l'importanza tra "istruzione e pratica" fosse già all'attenzione dell'iniziativa regia, evidenziando la differenza tra scuole e istituti tecnici e scuole professionali. Tale differenza si riconosce non solo nell'impostazione più teorica che le prima avevano rispetto alle seconde ma anche «soprattutto per la rilevanza, sociale ed economica, delle mansioni cui abilitavano» (Morandi, 2014, p. 100) e per le applicazioni che esse avevano sul tessuto economico della nazione: «Questi insegnamenti saranno dati, tanto nel primo quanto nel secondo grado, sotto l'aspetto dei loro risultamenti pratici, e particolarmente sotto quelli delle applicazioni di cui possono essere suscettibili nelle condizioni naturali ed economiche dello Stato». (Regno di Sardegna, 1859b, Art. 276).

La legge Casati distingueva l'istruzione tecnica in due gradi, entrambi di durata triennale: scuole tecniche e istituti tecnici. Le scuole tecniche, fin dal principio, assunsero caratteristiche che le allontanarono dagli obiettivi strettamente professionali per i quali furono create, diventando scuole "post-elementari" di cultura generale, inferiori alle scuole secondarie classiche che prevendevano lo studio del latino e portavano al proseguimento degli studi universitari (De Fort, 2011). Infatti, le materie oggetto di studio erano così fissate dalla Legge n. 3725/1859:

> 1. La lingua italiana (la francese nelle provincie in cui è in uso questa lingua); 2. La lingua francese; 3. L'aritmetica e contabilità; 4. Gli elementi di algebra e di geometria; 5. Il disegno e la calligrafia; 6. La geografia e la storia; 7. Elementi di storia naturale e di fisico-chimica; 8. Nozioni intorno ai doveri ed ai diritti dei cittadini (Regno di Sardegna, 1859b, Art. 274).

Una formazione più mirata ad esisti professionalizzanti era invece fornita dagli istituti tecnici, le cui materie, secondo l'Art. 275 della legge, dovevano essere:

> 1. La letteratura italiana (la francese nelle provincie in cui è in uso questa lingua); 2. Storia e geografia; 3. Le lingue inglese e tedesca; 4. Istruzioni di diritto amministrativo e di diritto commerciale; 5. Economia pubblica; 6. La materia commerciale; 7. Aritmetica sociale; 8. La chimica; 9. La fisica e la meccanica elementare; 10. Algebra, geometria piana e solida e trigonometria rettilinea; 11. Disegno ed elementi di geometria descrittiva; 12. Agronomia, e storia naturale (Regno di Sardegna, 1859b. Art. 274).

Il primo Regolamento per gli istituti tecnici, emanato con Regio Decreto n. 4315 del 19 settembre 1860 (V.E.II 1860) dal Ministro della pubblica istruzione del Regno di Sardegna Terenzio Mamiani (1799–1885), successore di Casati, divideva gli istituti tecnici in quattro sezioni: Sezione fisico-matematica; Sezione amministrativo-commerciale; Sezione agronomica. Sezione chimica. Attraverso la Circolare n. 85 del Ministero dell'Istruzione Pubblica del 2 settembre 1860 (MIP, 1860, p. 171) fu ridimensionata anche la struttura del grado superiore dell'istruzione tecnica: la legge Casati prevedeva, all'Art. 273, che fosse di durata triennale, il nuovo regolamento modificò le sezioni Amministrativo-commerciale, Chimica e Agronomica strutturandole in un biennio, lasciando la forma triennale esclusivamente per la sezione Fisico-Matematica.

Il nuovo regolamento trasmesso con la Circolare n. 85 fu approvato con Regio decreto n. 4315 del 19 settembre 1860 (V.E.II, 1860). Esso prevedeva, inoltre, che gli istituti fossero a intero carico dei comuni, delle provincie e degli alunni e che «a seconda dei bisogni locali, l'istituto tecnico può essere completo o restringersi ad una o più sezioni» (V.E.II, 1860, Art. 15).

Tuttavia, dalla *Relazione sopra agli Istituti Tecnici del Ministro dell'Agricoltura, dell'Industria e del Commercio*, Gioacchino Napoleone Pepoli (1825–1881), discussa nel Parlamento italiano il 4 luglio 1862 (MIP, 1860), emerge come, di queste quattro, solo due sezioni erano effettivamente frequentate da un numero sufficiente di allievi, la sezione amministrativo-commerciale e la sezione fisico-matematica (Soldani, 1981). Le restanti due sezioni, scrive il Ministro Pepoli, restavano spesso quasi totalmente deserte, da ciò egli dedusse che: «o l'ordinamento degli insegnamenti agronomico e chimico è difettivo, o che non sentesi

ancora dalla nostra gioventù la necessità dei medesimi, o che non è ben nota l'utilità e lo scopo» (MIP, 1860, p. 12).

A causa del loro carattere prevalentemente tecnico, inizialmente tali istituti furono gestiti, come da Regio Decreto n. 347 del 28 novembre 1861 (V.E.II, 1861), dal Ministero dell'Agricoltura, dell'Industria e del Commercio, solo con il Regio Decreto n. 4220 dell'8 settembre 1877, furono portati sotto la gestione del Ministero della Pubblica Istruzione: «Passano alla dipendenza del Ministero della Pubblica Istruzione tutti gli Istituti Tecnici, le scuole speciali per l"insegnamento industriale, commerciale e professionale» (V.E.II, 1877, Art. 3).

Per quanto riguarda la diffusione sul territorio italiano degli istituti tecnici dalla *Relazione* del Ministro emerge che nel 1862 erano già attivi sul territorio solo sei istituti, tutti nel centro-nord del paese ed istituiti precedentemente all'Unità d'Italia: l'Istituto tecnico di Genova (C.A., 1846; allineato ai programmi torinesi nel successivo V.E.II, 1856), Torino (V.E.II, 1852), Firenze (L.II, 1853), Milano (Regno di Sardegna, 1859b, Art. 310), Reggio e Piacenza (Governatore delle Regie Provincie dell'Emilia, 1860a), Forlì (Governatore delle Regie Provincie dell'Emilia, 1860b). Nella relazione, tuttavia, emerge anche che tra il 1862 e il 1863 si aprirono i lavori per l'apertura di nuovi istituti tecnici nelle maggiori città di tutto il territorio nazionale nelle città di Bergamo, Cagliari, Napoli, Messina, Palermo, Ancona, Bologna, Vigevano, Brescia, Cremona, Reggio, Carrara, Fabriano, Pesaro, Jesi, Terni, Catania, Livorno.

Un nuovo regolamento che definiva i programmi d'insegnamento e le disposizioni regolamentari didattiche per le Scuole tecniche e per gli Istituti tecnici del Regno d'Italia entrò in vigore con il Regio Decreto 21 giugno 1885 n. 3413 a firma del ministro della pubblica istruzione Michele Coppino (1822–1901) (U.I., 1885a). Gli istituti tecnici furono riorganizzati in cinque sezioni: Fisico-matematica, Agrimensura, Agronomia, Commercio e Ragioneria e Industriale. Le prime quattro avevano un piano di studi comune a tutti gli istituti del Regno, l'ultima presentava programmi speciali a seconda dei bisogni e delle particolarità dei luoghi dove sorgeva. Il regolamento stabiliva, inoltre, gli sbocchi occupazionali di ogni sezione. Il Diploma di perito agrimensore abilitava all'esercizio della professione omonima che comprendeva la consegna e la riconsegna degli stabili, la costruzione di fabbricati rurali, piccoli acquedotti, sistemi di irrigazione e strade vicinali. Il Diploma di perito agronomo abilitava alla conduzione delle aziende agrarie e piccole industrie che avevano attinenza all'agricoltura. Il Diploma di Perito in Commercio e Ragioneria, che si divideva a sua volta in pubblica e privata, consentiva l'accesso alla conduzione di aziende commerciali e industriali ed era titolo necessario per il proseguimento della carriera nelle amministrazioni private e pubbliche. Il Diploma di perito industriale abilitava all'esercizio di speciali professioni a seconda dell'orientamento che al corso era dato delle speciali necessità del territorio ove sorgeva.

Per quanto concerne il piano di studi, alcuni insegnamenti erano comuni a tutte le sezioni, compresa quella industriale: chimica generale ed elementi di chimica organica, disegno ornamentale geometrico e mano libera, fisica elementare, geografia, lettere italiane, lingua francese, matematica, algebra e geometria, storia generale e storia naturale, botanica e zoologia. Ogni sezione era poi caratterizzata da speciali insegnamenti come costruzioni e tipografia per le sezioni di Agrimensura e Agronomia, computisteria, statistica ed economia per Commercio e Ragioneria ed elementi di logica ed etica per la sezione Fisico-matematica. Il regolamento del 1885 entrò in vigore, come si vedrà dall'analisi della documentazione d'Archivio, in contemporanea all'impianto dell'Istituto tecnico Costa di Lecce.

2. L'impianto dell'Istituto Tecnico di Lecce

La ricerca, in corso, sull'istruzione tecnica e sui materiali e gli oggetti didattici in uso all'interno degli Istituti tecnici attivi nella ex provincia di Terra d'Otranto, che fino agli anni Venti del Novecento comprendeva non solo la provincia di Lecce ma anche i territori delle attuali provincie di Taranto e Brindisi, ha avuto avvio dal ritrovamento, all'Interno dell'Archivio di Stato di Lecce, di alcuni fascicoli contenenti la documentazione di archivio riguardante l'istituto tecnico del capoluogo di provincia.

Come emerge dalle carte conservate all'interno del fondo della Provincia di Terra d'Otranto, in un fascicolo datato 1884 1888, il progetto per l'impianto in Lecce di un istituto tecnico governativo fu presentato al Consiglio Provinciale di Terra d'Otranto dal Professor Giuseppe Ceschi, titolare dell'insegnamento di matematica nel Regio Liceo di Lecce, il 10 marzo 1884. Scrive Ceschi

> L'idea di questo istituto mi è nata qui dove se ne sente maggiormente il bisogno, e l'hanno approvata molte ragguardevoli persone, le quali mi incoraggiato a fondare fin dal passato 1° novembre il primo corso. Questa istituzione sarà utilissima ai giovani che non hanno attitudine per gli studi classici, a quelli che compiono i corsi della scuola tecnica e dispenserà molte famiglie che non hanno i beni di fortuna dal mandar fuori di Lecce i figli a studiare. E tacendo del bene che verrebbe a Lecce dal concorso di studenti, i quali farebbero circolare una massa di capitali in ogni classe di industrianti, dirò solo che un Istituto Tecnico sarà di lustro alla Città e all'intera Provincia e desterà anche in questi luoghi la coltura degli studi che tornano di maggior utile alla società (Ceschi, 1884).

L'idea progettuale prevedeva che l'istituto fosse aperto con le sole due sezioni di fisico-matematica e commercio e ragioneria con lo scopo di, come emerge dal Disegno per l'impianto in Lecce d'un Istituto tecnico governativo. Il progetto fu stilato tenendo conto, in primo luogo, il numero degli Istituti tecnici presenti nel Regno: «ben 33 Provincie inferiori per popolazione e per commercio a questa di Terra d'Otranto hanno Istituti tecnici governativi» e, in secondo luogo, il numero di alunni che frequentavano il liceo «e la poco buona prova di molti di essi», segno «evidente della necessità di aprire una via a tutti quelli che non sono chiamati agli studi classici» (*Disegno per l'impianto in Lecce d'un Istituto tecnico governativo*, 1884).

Ciò emerge anche da una Deliberazione del Consiglio Comunale di Lecce datata 21 ottobre 1884, che accolse la proposta di Ceschi e la sua ragione di rispondere alla «necessità di promuovere con ogni sforzo l'insegnamento delle scienze positive come mezzo efficace a preparare per la nostra città una nuova attività per la sua vita economica e commerciale» ritenendo che

> L'impianto dell'Istituto medesimo torni utilissimo perché, mentre risponde alla necessità di completare l'istruzione ricevuta nella scuola tecnica, giova grandemente a rivolgere la gioventù alo studio allo studio delle scienze positive, le quali hanno tanta parte nello sviluppo delle forze economiche e commerciali poco progredite nella nostra provincia, che à un'eccessiva tendenza per le scienze ideali e speculative (Consiglio Comunale di Lecce, 1884).

Il consiglio Comunale, inoltre, suggerì che alle due sezioni precedentemente proposte fosse aggiunta anche quella agronomica.

In un verbale del Consiglio provinciale di Terra d'Otranto datato 26 giugno 1885 si legge che, in seguito all'approvazione delle autorità ministeriali e comunali, fu deliberato l'impianto in Lecce di «un istituto tecnico con le tre sezioni […] incominciando col solo primo corso nell'anno scolastico 1885–1886 e procedendo gradatamente negli anni successivi all'apertura degli altri corsi» (Consiglio Provinciale di Terra d'Otranto, 1885).

Inoltre, da una nota ministeriale datata 22 ottobre 1885 si apprende che Preside e titolare dell'insegnamento di matematica dell'Istituto fu il Professor Giuseppe Ceschi.

3. Materiali scientifici e didattici all'Interno dell'Istituto Costa di Lecce

Per l'apertura, la gestione e i materiali scientifici di cui dotare il neonato istituto la succitata nota ministeriale fa riferimento al nuovo Regolamento per le Scuole tecniche e per gli Istituti tecnici e nautici del Regno approvato con Regio Decreto n. 3413 del 21 giugno 1885 (U.I, 1885a). Tale Regolamento stabiliva la divisione della gestione degli istituti tecnici e indicava che ogni istituto

> Deve avere una conveniente biblioteca, provvista anche di pubblicazioni periodiche, e collezioni di materiale scientifico opportuno a quegli insegnamenti che, per la loro natura, hanno bisogno di dimostrazioni e di esperienze durante le lezioni. Deve avere i laboratori tanto ad uso dell'insegnante per apparecchiare gli esperimenti a sussidio e compimento delle lezioni orali, quanto per le esercitazioni e le manipolazioni prescritte agli alunni. Inoltre, ove è in atto una sezione agraria, deve esservi il podere colla relativa azienda (U.I., 1885b, Art. 10).

Il Comune doveva provvedere a mobili e materiali non scientifici, attrezzature ginniche, oggetti di segreteria, registri, illuminazione e riscaldamento. Alla Provincia, invece, spettava invece di fornire, come da Art. 10 precedentemente citato, i testi e le pubblicazioni per la biblioteca e i materiali scientifici:

> Agli apparati occorrenti ai laboratori, alla conduttura dell'acqua e del gas, e ad ogni altro arnese speciale per la preparazione degli esperimenti, per le esercitazioni degli alunni e per l'uso di macchine o strumenti, a tutto ciò, infine, che non va compreso sotto il nome di mobili, i quali sono a carico del Comune […] [oltre che] alle spese per gli annuali esperimenti, per le esercitazioni pratiche dentro e fuori dell'Istituto, per le escursioni scientifiche, per gli oggetti da darsi in premio agli alunni, e, infine a quelle piccole spese eventuali straordinarie che possono occorrere per la direzione amministrativa, didattica e disciplinare dell'Istituto (U.I., 1885b).

Gli istituti tecnici, infatti, per loro natura ed indirizzo scientifico, hanno da sempre utilizzato oggetti didattici e materiali indispensabili nei laboratori e per l'insegnamento tecnico pratico. All'interno delle carte conservate presso l'Archivio di Stato di Lecce, due fascicoli, il primo contrassegnato con la dicitura "Escursioni scientifiche" datato 1887 1894 e il secondo, dedicato al materiale scientifico, datato 1889 1892, ci aiutano a ricostruire quali fossero gli strumenti e i materiali a disposizione di insegnanti ed alunni all'interno dell'istituto leccese.

Il Regolamento del 1885 stabiliva che il governo degli istituti tecnici fosse affidato a delle Giunte di Vigilanza composta da commissari ministeriali, provinciali e comunali e dal preside dell'istituto stesso:

> In ogni città, ove ha sede un Istituto tecnico o altra Scuola di istruzione industriale e professionale, vi ha una Giunta di vigilanza, la quale, salvo disposizioni particolari, viene costituita: di due commissari da parte del Governo, eletti dal Ministro; di uno da parte della provincia, deputato provinciale, eletto dalla Deputazione; di uno da parte del comune, assessore eletto dalla Giunta municipale; del preside dell'Istituto o, in sua assenza, di chi ne fa le veci (U.I., 1885b, Art. 29).

La documentazione reperita in archivio ha per oggetto le richieste inoltrate alla Provincia per l'acquisto di materiali scientifici, indispensabili per lo svolgimento di parte degli insegnamenti impartiti all'interno dell'istituto e verbali delle tornate della Giunta di Vigilanza dell'Istituto.

Si legge in una *Nota* inviata, in data 13 novembre 1891, al Presidente della Deputazione Provinciale di Lecce[1] dal Presidente della Giunta di Vigilanza dell'Istituto:

> Essendosi completata in questo anno la sezione fisico-matematica, occorre provvedere al materiale scientifico speciale per l'insegna-

1 Le Deputazioni Provinciali furono istituite con la Legge 3702 del 23 ottobre 1859, la "Legge Rattazzi": Una legge del Regno di Sardegna, poi estesa a tutto il Regno d'Italia per ridisegnare la geografia amministrativa del paese (GRS, 1859a).

> mento della Fisica, che trovasi indicato in un elenco compilato dal Ministero della Pubblica Istruzione. […] Per l'adempimento di tale oggetto la Giunta, nella tornata del dì 8 corrente ha deliberato di domandare alla Onorevole Deputazione Provinciale che lo acquisto di una parte del materiale anzidetto, di cui fo tenere a V. S. Ill.ma apposito elenco (Presidente della Giunta di Vigilanza dell'Istituto Tecnico Provinciale Oronzo Gabriele Costa, 1891).

L'elenco di materiale scientifico per la Sezione Fisico-Matematica a cui la comunicazione riporta come necessari per lo svolgimento delle lezioni i seguenti materiali:

> Telescopio Foucault modificato da Bourbouze[2] a specchio parabolico in vetro argentato; Bilancia di Coulomb[3] con divisione incisa sulla cassa di cristallo; Reostato a liquido di Horsford[4] con cassa parallelepipeda in cristallo; Ponte di Wheatstone[5], modello piccolo a 20 rocchetti; Bussola dei seni e tangenti, sistema Siemens e Halske[6][;] Reocordo modificato da Neumann[7][;] Voltametro[8] con tre campanelle graduate (*Elenco di materiale scientifico dell'Istituto Tecnico Costa*, 1890).

Tale materiale fu ordinato presso il "Tecnomasio Italiano" di Milano, fondato nel 1863 a Milano come officina di ottica e di meccanica di precisione.

Non solo gli insegnamenti di fisica, anche altre materie impartite all'interno dell'Istituto Costa di Lecce richiedevano l'acquisto di materiali specifici: per l'insegnamento di costruzioni furono richiesti campioni di marmo provenienti dalle cave di Carrara e Seravezza, campioni di tufo di Napoli e di pietre provenienti dal Vesuvio, e un corredo di diversi attrezzi in ferro; per l'insegnamento di scienze naturali furono ordinati da artigiani locali uccelli imbalsamati (picchi, canarini, pulcini, uccelli esotici ecc.) commissionati al signor Luigi Cafiero, mammiferi imbalsamati (come gatti, cani e teste di cinghiale o cervo) dal signor Giuseppe Alessandrelli e vari atlanti di geologia ed etnografia; per il gabinetto di chimica i materiali utilizzati riguardavano sostanze chimiche pure «da servire come reagenti e per preparazioni ed esperimenti» (Istituto Tecnico Costa, 1890), apparecchi per preparazioni di gas, di acidi, per reazioni, combustioni, per dimostrare le combinazioni, per riscaldamento, fornelli e bilance. Tutta la strumentazione riguardante il Gabinetto di Chimica venne ordinata dalla ditta Leonardi e Zambelli di Torino.

Infine, ulteriori oggetti ad uso di strumenti e insegnanti furono i testi conservati all'interno della biblioteca, provenienti dalla Libreria Ulrico Hoepli di Milano (*Ordine libreria Ulrico Hoepli di Milano, 25 novembre 1889*), dalla quale provenivano Annuari Scientifici, testi storici[9] e letterari di contemporanei, come le opere del poeta italiano Giosuè Carducci, Atlanti di geologia, mineralogia, cristallografia, e dalla libreria fotografica Eugenio Parodi di Lecce[10].

4. Relazioni e notizie sull'andamento

Utili a ricostruire l'attività e l'uso di oggetti e materiali scientifici all'interno dell'Istituto Tecnico O. G. Costa di Lecce sono, infine, le Relazioni finali sull'andamento redatte dalla citata Giunta di Vigilanza, conservate presso l'archivio di Stato di Lecce in un fascicolo datato 1891-1927 . Dalla relazione dell'anno scolastico 1891-92, inviata al Presidente della Deputazione Provinciale di Lecce a firma del Preside Lucrezi, si apprende che l'anno scolastico si aprì in data 1° ottobre 1891 e si concluse il 30 giugno 1892. Gli alunni iscritti furono 93 e sette furono uditori divisi in 41 per la prima classe comune a tutti gli indirizzi, 14 per la sezione Fisico-matematica, 11 per la sezione di Agrimensura e 27 per Commercio e Ragioneria. Nella relazione si apprende inoltre della morte del Preside dell'Istituto, avvenuta il 19 marzo 1892, Ceschi, che si era largamente speso ed impegnato per la sua apertura nella città di Lecce.

> È noto come egli, che fu Preside di questo istituto fin dalla fondazione, alla quale cooperò efficacemente, non risparmiò cure e sacrifici per completare e perfezionare l'opera da lui iniziata; e come con intelligenza e forte volere la portò a quel grado che oggi forma il lustro del paese, a giudizio di quanti competenti hanno avuto occasione di esaminare da vicino le condizioni attuali. L'istituto e la intera cittadinanza in attestato di riconoscenza gli tributarono, con larghe e sincere manifestazioni d'affetto, degne e meritate onoranze (Ceschi, 1891–1892).

Il prof. Ceschi, oltre al posto di Preside dell'Istituto, lasciava vacante anche la cattedra di matematica del secondo biennio, a questa mancanza fu provve-

2 Jean Gustave Bourbouze (1825–1889), ingegnere francese. Si rimanda allo studio di Tobin (2016) per dettagli sulla storia dello strumento.

3 Bilancia di Torsione, inventata da Charles Augustin de Coulomb (1876–1806), fisico ed ingegnere francese, per misurare la forza che si esercita fra le cariche elettrostatiche. Gli aspetti materiali dello strumento sono stati approfonditi da Shech e Hatleback (2014); per una riproduzione contemporanea si rimanda a Martínez (2006).

4 Eben Norton Horsford (1818–1893), scienziato statunitense (cfr. Jackson, 1893).

5 Strumento inventato dal fisico britannico Charles Wheatstone (1802–1875) per misurare il valore di una resistenza elettrica. Per una biografia scientifica dello studioso, si rimanda a Bowers (2001).

6 Questo strumento, di marca Siemens-Halske, fu progettato da duBois e Rubens (Nichols & Williams, 1908).

7 Si tratta di un resistore a potenza variabile, cioè un tipo di reostato. Si tratta, plausibilmente, di una versione commerciale di quanto descritto da Neumann (1884) nel suo trattato.

8 Il voltametro di Hofmann è utilizzato per l'idrolisi, ossia la scomposizione dell'acqua in idrogeno e ossigeno, per mezzo della corrente. Per un esempio di uso didattico contemporaneo dello strumento, si rimanda a Štub a et al. (2019).

9 Tra cui: *Memorie storico-critiche del Risorgimento italiano* (Bertolini, 1889), *Annali d'Italia, in continuazione al Muratori e al Coppi: 17 marzo 1861–1863 (Vol. 1)* (Ghiron, 1888), *L'economia politica negli scrittori italiani del secolo XVI–XVII* (Gobbi, 1889) e *La Rivoluzione francese del 1789 e la rivoluzione italiana del 1859: Saggio comparativo* (Manzoni, 1889).

10 Tra cui: *Tavole dantesche ad uso delle scuole secondarie* (Bartoli, 1889), *Tavole storico-bibliografiche della letteratura italiana* (Finzi & Valmaggi, 1889) e *Grammatica Italiana dell'uso moderno compendiata e accomodata per le scuole* (Fornaciari, 1891).

duto con il conferimento dell'incarico ai professori De Pace e Franco, rispettivamente docenti di matematica del primo biennio e di tipografia.

Per quanto riguarda i gabinetti scientifici, di agraria, di chimica, di costruzioni, di fisica, di storia naturale, di tipografia, disegno e geografia la relazione ci informa che essi furono «sufficientemente provvisti» e che il Ministero aveva inoltre erogato ulteriori somme per l'acquisto di materiali scientifici «colla condizione di sottoporre all'approvazione del ministero le relative proposte prima di procedere a qualsiasi acquisto» (Ceschi, 1981–1892).

La relazione si chiude con i prospetti relativi agli esami.

Anche le relazioni degli anni scolastici successivi riportano notizie circa il calendario didattico, il numero degli alunni iscritti, il lavoro degli insegnanti e confermano che l'istituto fu sempre ben fornito di materiali e libri di testo idonei alle necessità degli insegnamenti.

5. Conclusioni

La disamina delle carte dell'Istituto Costa di Lecce sta riportando alla luce una vasta documentazione circa gli insegnamenti tecnico-pratici nell'ex Provincia di Terra d'Otranto e osservato quale fosse la strumentazione a disposizione della didattica degli insegnamenti scientifici. Quello che è emerso, sino a questo momento, dalla ricerca è che l'impegno degli insegnanti, come il Professor Ceschi, sul territorio ha fortemente contributo al successo dell'istruzione tecnica nel capoluogo di provincia pugliese. I materiali scientifici utilizzati all'interno dell'istituto furono acquistati e aggiornati con precisione e provenivano prevalentemente da aziende situate nella parte settentrionale del paese, come nel caso della ditta Leonardi e Zambelli di Torino e della Libreria Hoepli e il Tecnomasio Italiano di Milano. Da artigiani locali invece provenivano gli animali imbalsamati per i Gabinetti di scienze Naturali, come nel caso dell'artista Giuseppe Alessandrelli, molto apprezzato dai contemporanei. come si legge ad esempio su un trafiletto a lui dedicato sul Corriere Meridionale, un giornale locale, del 1906 nel quale fu definito «valente quanto modesto artista […] fornitore di parecchi Gabinetti Zoologici della Provincia e nel Regno» (Lavori di Imbalsamazione, 1906; cfr. anche Rossi & Ruggiero, 2003, p. 13).

I fascicoli analizzati rappresentano un'importante testimonianza per approfondire le ricerche sull'istruzione tecnica in Terra d'Otranto e in Italia e gli strumenti e i materiali utilizzati nella didattica delle materie scientifiche, la ricerca sull'istituto Costa di Lecce continua e sta portando alla luce nuova documentazione, relativa all'attività dell'istituto anche nel corso del primo Novecento e del periodo del Ventennio.

Riferimenti bibliografici

Bartoli, A. (1889). *Tavole dantesche ad uso delle scuole secondarie*. Firenze: Sansoni. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/details/tavoledantesche00casigoog

Bertagna, G. (2009). *Istruzione tecnica, istruzione professionale, formazione professionale tra Costituzione del 1948, revisione del Titolo V nel 2001 e prospettive future*. FAP.

Bertolini, F. (1889). *Memorie storico-critiche del Risorgimento italiano*. Milano: Ulrico Hoepli.

Bowers, B. (2001). *Sir Charles Wheatstone FRS: 1802–1875*. London: The Science Museum, & The Institution of Electrical Engineers.

[C.A.] Carlo Alberto. (1846, November 28). Regio brevetto del 28 novembre 1846, n.° 584, col quale sono stabilite in Genova due pubbliche scuole, l'una di chimica, l'altra di meccanica applicate alle arti, e determina il modo di provvedere alle relative spese tanto di personale che di materiale. In Regno d'Italia, (1862), *Relazione del Ministro di Agricoltura, Industria e Commercio (Pepoli) sopra gli Istituti Tecnici, Le Scuole di Arti e Mestieri, le Scuole di Nautica, Le Scuole delle Miniere e le Scuole Agrarie: Presentata alla Camera dei Deputati nella tornata del 4 luglio 1862* (pp. 312–313). Torino: Eredi Botta. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/details/bub_gb_IIDc53-PuIW8C/page/n3/mode/2up

Ceschi, G. (1884, April 20). [Lettera al Consigliere Provinciale]. Provincia di Terra d'Otranto, I Deposito (Istituto Tecnico – Impianto, 1884–1888). Archivio di Stato di Lecce, Lecce, Italy.

Ceschi, G. (1891–1892) *Relazione all'Onorevole Giunta di Vigilanza sull'andamento dell'Istituto tecnico O. G. Costa per l'anno scolastico 1891–92*. Archivio di Stato di Lecce (1891–1892), Provincia di Lecce (I Deposito, Relazioni e notizie sull'andamento). Lecce (Italy).

Consiglio Comunale di Lecce. (1884, October 21). *Deliberazione del Consiglio Comunale di Lecce adottata in seduta ordinaria, 21 ottobre 1884*. Provincia di Terra d'Otranto, I Deposito (Istituto Tecnico – Impianto, 1884–1888). Archivio di Stato di Lecce, Lecce, Italy.

Consiglio Provinciale di Terra d'Otranto. (1885, June 26). *Verbale del Consiglio Provinciale di Terra d'Otranto, sessione straordinaria, 26 giugno 1885* Provincia di Terra d'Otranto, I Deposito (Istituto Tecnico – Impianto, 1884–1888). Archivio di Stato di Lecce, Lecce, Italy.

De Fort, E. (2007). La scuola secondaria e la nazionalizzazione dei ceti medi. In *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento: modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata, Vol. 1* (pp. 207 245). Istituto Veneto di Scienze, Lettere e Arti.

De Fort, E. (2011). La scuola e il progetto della formazione degli italiani. *Le Carte e la Storia*, *17*(2), 45 59. https://doi.org/10.1411/36279

Disegno per l'impianto in Lecce d'un Istituto tecnico governativo. (1884, March 10). Provincia di Terra d'Otranto, I Deposito (Istituto Tecnico – Impianto, 1884–1888). Archivio di Stato di Lecce, Lecce, Italy.

Elenco di materiale scientifico dell'Istituto Tecnico Costa (1890). Provincia di Lecce, I Deposito (Materiali Scientifici – Istituto Tecnico Costa, 1884–1892). Archivio di Stato di Lecce, Lecce, Italy.

Finzi, G., & Valmaggi, L. (1889). *Tavole storico-bibliografiche della letteratura italiana*. Torino: Loescher. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/details/tavolestoricobi00unkngoog

Fornaciari, R. (1891). *Grammatica Italiana dell'uso moderno compendiata e accomodata per le scuole* (3rd ed.). Firenze: Sansoni. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/details/fornaciari-grammatica-italiana-delluso-moderno-1891

Ghiron, I. (1888). *Annali d'Italia, in continuazione al Muratori e al Coppi: 17 marzo 1861–1863 (Vol. 1)*. Milano: Ulrico Hoepli.

Gobbi, U. (1889). *L'economia politica negli scrittori italiani del secolo XVI–XVII*. Milano: Ulrico Hoepli. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/details/leconomiapoliti00gobbgoog

Governatore delle Regie Provincie dell'Emilia [Montanari, A.]. (1860a, February 11). Decreto dell'11 Febbraio 1860. In Regno d'Italia, (1862), *Relazione del Ministro di Agricoltura, Industria e Commercio (Pepoli) sopra gli Istituti Tecnici, Le Scuole di Arti e Mestieri, le Scuole di Nautica, Le Scuole delle Miniere e le Scuole Agrarie: Presentata alla Camera dei Deputati nella tornata del 4 luglio 1862* (pp. 321–322). Torino: Eredi Botta. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/details/bub_gb_IIDc53-PuIW8C/page/n3/mode/2up

Governatore delle Regie Provincie dell'Emilia [Montanari, A.]. (1860b, February 14). Decreto del 14 Febbraio 1860. In Regno d'Italia, (1862), *Relazione del Ministro di Agricoltura, Industria e Commercio (Pepoli) sopra gli Istituti Tecnici, Le Scuole di Arti e Mestieri, le Scuole di Nautica, Le Scuole delle Miniere e le Scuole Agrarie: Presentata alla Camera dei Deputati nella tornata del 4 luglio 1862* (pp. 321–322). Torino: Eredi Botta. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/details/bub_gb_IIDc53PuIW8C/page/n3/mode/2up

Jackson, C. L. (1893). Eben Norton Horsford. *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, *28*, 340-346. Retrieved January 31, 2023, from https://www.jstor.org/stable/20020530

[L.II] Leopoldo II. (1853, October 22). Decreto del 22 ottobre 1853 del Governo granducale toscano, col quale vengono riordinate le scuole tecniche di Firenze, intitolandole Istituto tecnico. In Regno d'Italia, (1862), *Relazione del Ministro di Agricoltura, Industria e Commercio (Pepoli) sopra gli Istituti Tecnici, Le Scuole di Arti e Mestieri, le Scuole di Nautica, Le Scuole delle Miniere e le Scuole Agrarie: Presentata alla Camera dei Deputati nella tornata del 4 luglio 1862* (p. 323). Torino: Eredi Botta. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/details/bub_gb_IIDc53PuIW8C/page/n3/mode/2up

Lavori di Imbalsamazione. (1906, July 12). *Corriere Meridionale*, *XVII*(27), 12 luglio 1906.

Manzoni, A. (1889). *La Rivoluzione francese del 1789 e la rivoluzione italiana del 1859: Saggio comparativo*. Milano: Fratelli Rechiedei. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/embed/larivoluzionefr01bramgoog

Martínez, A. A. (2006). Replication of Coulomb's Torsion Balance Experiment. *Archive for History of Exact Sciences*, *60*(6), 517–563. https://doi.org/10.1007/s00407-006-0113-9

[MIP] Ministero dell'Istruzione Pubblica. (1860). Circolare n. 85 del Ministero dell'Istruzione Pubblica del 2 settembre 1860. In Regno d'Italia, (1862), *Relazione del Ministro di Agricoltura, Industria e Commercio (Pepoli) sopra gli Istituti Tecnici, Le Scuole di Arti e Mestieri, le Scuole di Nautica, Le Scuole delle Miniere e le Scuole Agrarie: Presentata alla Camera dei Deputati nella tornata del 4 luglio 1862* (pp. 170–183). Torino: Eredi Botta. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/details/bub_gb_IIDc53-PuIW8C/page/n3/mode/2up

Montecchi, L. (2018). L'istruzione tecnica e professionale nell'Italia dell'Ottocento. *History of Education & Children's Literature*, *13*(1), 621–626.

Morandi, M. (2014). Istruzione e formazione professionale in Italia: evoluzione dell'ordinamento e prospettive culturali. *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, *33*, 95–107. Retrieved January 31, from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5062137

Neumann, F. E. (1884). De Rheostat. In Neumann, F. E. (Ed.), *Vorlesungen über elektrische Ströme: gehalten an der Universität zu Königsberg* (pp. 73–74). Leipzig: B. G. Teubner.

Nichols, E. F., & Williams, S. R. (1908). A Convenient form of Galvanometer With Magnetic Shielding. *Physical Review (Series I)*, *27*(4), 250–257. https://doi.org/10.1103/PhysRevSeriesI.27.250

Ordine libreria Ulrico Hoepli di Milano, 25 novembre 1889. (1889, November 25). Provincia di Lecce, I Deposito (*Materiali Scientifici – Istituto Tecnico Costa*, 1884–1892). Archivio di Stato di Lecce, Lecce, Italy.

Presidente della Giunta di Vigilanza dell'Istituto Tecnico Provinciale Oronzo Gabriele Costa. (1891, November 13). *Nota n. 109 inviata al Presidente della Deputazione Provinciale di Lecce dal Presidente della Giunta di Vigilanza dell'Istituto tecnico provinciale Oronzo Gabriele Costa, 13 novembre 1891*. Provincia di Lecce, I Deposito. Archivio di Stato di Lecce, Lecce, Italy.

Regno d'Italia. (1862). *Relazione del Ministro di Agricoltura, Industria e Commercio (Pepoli) sopra gli Istituti Tecnici, Le Scuole di Arti e Mestieri, le Scuole di Nautica, Le Scuole delle Miniere e le Scuole Agrarie: Presentata alla Camera dei Deputati nella tornata del 4 luglio 1862*. Torino: Eredi Botta. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/details/bub_gb_IIDc53PuIW8C/page/n3/mode/2up

Regno di Sardegna. (1859a). Legge [Rattazzi] n. 3702 del 23 ottobre 1859. Gazzetta Piemontese, 1859(270).

Regno di Sardegna. (1859b). Legge [Casati] n. 3725 del 13 novembre 1859. *Gazzetta Piemontese*, *1859*(285), 2–3. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/details/-LeggeCasatiNumero3725/mode/2up

Rossi, A., & Ruggiero, L. (2003). *Collezioni didattiche scientifico-tecnologiche in provincia di Lecce: Un patrimonio da conoscere e valorizzare*. Lecce: Edizioni del Grifo. Retrieved January 31, 2023, from http://scienzasalento.-unile.it/pdf/Collezioni%20Didattiche.pdf

Shech, E., & Hatleback, E. (2014). The Material Intricacies of Coulomb's 1785 Electrict Torsion Balance Experiment [reserach paper]. *PhilSci Archive*, University of Pittsburgh. Retrieved January 31, 2023, from https://philsci-archive.pitt.edu/11048/

Soldani, S. (1981). L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861 1900). *Studi storici*, *22*(1), 79–117.

Štub a, I., Csáki, Š., & Ondruška, J. (2019). Hofmann's electrolyser in laboratory works. *DIDFYZ 2019: Formation of the Natural Science Image of the World in the 21st Century*, 030032. Terchova, Slovakia. https://doi.org/-10.1063/1.5124776

Tobin, W. (2016). Evolution of the Foucault-Secretan Reflecting Telescope. *Journal of Astronomical History and Heritage*, *19*(2), 106–184. Retrieved January 31, 2023, from https://www.researchgate.net/profile/William-Tobin/publication/308696652_EVOLUTION_OF_THE_FOUCAULT-SECRETAN_REFLECTING_TELESCOPE/links/57ebb9b308ae82f43e487a39/EVOLUTION-OF-THE-FOUCAULT-SECRETAN-REFLECTING-TELESCOPE.pdf

[U.I] Umberto I. (1885a). Regio Decreto n. 3413 del 21 giugno 1885: Che approva i regolamenti per le Scuole tecniche e per gli Istituti tecnici e nautici del Regno. (085U3413). *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, *1885*(260), 4899. Retrieved January 31, 2023, from http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1885/10/26/260/sg/pdf

[U.I.] Umberto I. (1885b). Supplemento al Regio Decreto n. 3413 del 21 giugno 1885: Che approva i regolamenti per le Scuole tecniche e per gli Istituti tecnici e nautici del Regno. (085U3413). *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, *1885*(268S). Retrieved January 31, 2023, from http://www-.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1885/10/26/260/sg/pdf

[V.E.II] Vittorio Emanuele II. (1852, August 1). Regio decreto 1° agosto 1852 che riordina le scuole tecniche di Torino e prescrive che debbano avere il titolo di Regio istituto tecnico. In Regno d'Italia, (1862), *Relazione del Ministro di Agricoltura, Industria e Commercio (Pepoli) sopra gli Istituti Tecnici, Le Scuole di Arti e Mestieri, le Scuole di Nautica, Le Scuole delle Miniere e le Scuole Agrarie: Presentata alla Camera dei Deputati nella tornata del 4 luglio 1862* (pp. 228–230). Torino: Eredi Botta. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/details/bub_gb_-IIDc53PuIW8C/page/n3/mode/2up

[V.E.II] Vittorio Emanuele II. (1856, September 7). Regio Decreto del 7 settembre 1856 n. 1841: Con cui vien dato un nuovo ordinamento alle scuole speciali primarie e secondarie. In Regno d'Italia, (1862), *Relazione del Ministro di Agricoltura, Industria e Commercio (Pepoli) sopra gli Istituti Tecnici, Le Scuole di Arti e Mestieri, le Scuole di Nautica, Le Scuole delle Miniere e le Scuole Agrarie: Presentata alla Camera dei Deputati nella tornata del 4 luglio 1862* (pp. 308–312). Torino: Eredi Botta. Retrieved January 31, 2023, from https://archive.org/details/bub_gb_IIDc53-PuIW8C/page/n3/mode/2up

[V.E.II] Vittorio Emanuele II. (1860, September 19). Regio Decreto n. 4315 del 19 settembre 1860: Regolamento per le scuole tecniche e gli istituti tecnici. Raccolta degli atti del Governo di Sua Maestà il Re di Sardegna. *Gazzetta Piemontese*, *1860*(233).

[V.E.II] Vittorio Emanuele II. (1861, November 28). Regio Decreto n. 347 del 28 novembre 1861: Che determina le attribuzioni del Ministero d'Istruzione pubblica, e di quello dell'Agricoltura, Industria e Commercio riguardo ad alcuni Istituti e Scuole pubbliche. (061U0347). *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, *1861*(307), 2. Retrieved January 31, 2023, from http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1861/12/19/307/sg/pdf

[V.E.II] Vittorio Emanuele II. (1877). Regio Decreto n. 4220 dell'8 settembre 1877: Col quale è soppresso il Ministero di agricoltura, industria e commercio. (077U4220). *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, *1885*(222). Retrieved January 31, 2023, from http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1877/12/29/303/sg/pdf

Putte di Coro and Venetian Talented Education in the Late 17th and Early 18th Centuries

Le *Putte di Coro* e la formazione veneziana dei talenti nel tardo XVII e primo XVIII secolo

Federica Gualdaroni
Dottorato in Epistemology and Neuroscience Applied in Education, Università Niccolò Cusano, Roma – federica.gualdaroni@unicusano.it
https://orcid.org/0000-0001-7610-1201

Andrea Mattia Marcelli
Area Formazione, Università Niccolò Cusano – andrea.marcelli@unicusano.it
https://orcid.org/0000-0002-9297-4536

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

La Clotilde overo la Francia convertita by Coli Lucchese (1686) and Clotilde by Piccioli (1688) represent the two extremes of the continuum of female musical education in late 17th-century Venice. The first is a prose piece intended for a convent of former prostitutes, while the second is written for the "*putte* di coro," that is, the female musicians trained in the *Ospedali* of the city, which housed various categories of disadvantaged young girls. Primary sources reveal a contradictory narrative from the general public and visitors of that time, who were intrigued both by the ideal of purity represented by nuns and female pupils and by the possibility of breaking into their well-regulated lives. Nevertheless, the hermeneutics of the opera *Le Amazoni nell'Isole Fortunate* (Piccioli, 1679), organized by Marco Contarini in his villa in Terraferma, places the girls from the *Ospedali* within a framework perpetuating the patrician hegemony through control over representations. This study demonstrates the multiple educational implications of this framework: the construction of a Venetian national consciousness, the creation of the foreign myth of Italy as a land of music and mystery, the successful social integration of disadvantaged girls, the establishment of a pedagogical model and professionalization of musical talent, and finally, opportunities for the Maestri of the "*cori*" to experiment in their art.

La Clotilde overo la Francia convertita di Coli Lucchese (1686) e la Clotilde di Piccioli (1688) si collocano ai due estremi del continuum dell'educazione musicale femminile della Venezia di fine XVII secolo. La prima è una *pièce* in prosa destinata a un convento di ex prostitute, mentre la seconda è redatta per le "putte di coro", cioè le musiciste formatesi negli *Ospedali* della città, che ospitavano varie categorie di fanciulle svantaggiate. Le fonti primarie mostrano una narrativa contraddittoria da parte del pubblico e dei visitatori dell'epoca, intrigati sia dall'ideale di purezza rappresentato da religiose ed educande, sia dalla possibilità di fare breccia nella loro vita ben regolamentata. Ciononostante, l'ermeneutica dell'Opera *Le Amazoni nell'Isole Fortunate* (Piccioli, 1679), organizzata da Marco Contarini nella sua villa in Terraferma, colloca le fanciulle degli *Ospedali* all'interno di un apparato di perpetuazione dell'egemonia patrizia attraverso il controllo delle rappresentazioni. In questo studio, si dimostrano le molteplici ricadute formative di tale apparato: costruzione di una coscienza nazionale veneziana; costruzione del mito straniero dell'Italia come luogo della musica e del mistero; successo assistenziale nell'integrazione sociale delle ragazze svantaggiate; instaurazione di un modello di pedagogia e professionalizzazione del talento musicale; infine, opportunità per i Maestri dei "cori" di sperimentare nella loro arte.

KEYWORDS
Social history of education, Modern Age, Ospedali, Social inclusion, Talented education, Venice,
Storia sociale dell'educazione, Età Moderna, Ospedali, Inclusione sociale, Formazione dei talenti, Venezia

Authorship: Conceptualization (A. M. Marcelli, F. Gualdaroni), Historical Investigation (A. M. Marcelli, F. Gualdaroni), Methodology (A. M. Marcelli), Supervision (A. M. Marcelli), Writing – original draft (F. Gualdaroni), Writing – review & editing (A. M. Marcelli, F. Gualdaroni).

Citation: Gualdaroni, F., & Marcelli, A.M. (2023). *Putte di Coro* and Venetian Talented Education in the Late 17th and Early 18th Centuries. *Formazione & insegnamento, 21*(1), 255-266. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_31

Acknowledgments: Gli Autori ringraziano sentitamente Matteo Basora e Francesco Uberti per i ponderati consigli. *Uberte egregios inter numerande poetas, / Uber cui vena est, uber et ingenium.*

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_31

Received: January 3, 2023 • **Accepted**: April 19, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: la musica e il mito di Venezia

Il presente studio si propone e complemento dell'opera storiografica di Giron-Panel (2010a; 2010b; 2015) sulle "figlie" o "*putte* di coro" *Ospedali* di Venezia attraverso una riflessione pedagogica sui rapporti di potere e la coltivazione del talento nel contesto urbano del tardo XVII e primo XVIII secolo veneziano. A questo scopo, contestualizza e interpreta due libretti d'epoca di analogo argomento storico-religioso (Coli Lucchese, 1686; Piccioli, 1688), nonché l'Opera *Le Amazoni* (Piccioli, 1679), organizzata da Marco Contarini per inaugurare la sua villa di Piazzola sul Brenta. Entrambi i casi collocano la formazione delle figlie di coro degli *Ospedali* entro un orizzonte prevalentemente strumentale alle esigenze sociopolitiche del periodo e segnato dalle condizioni economiche e sociali svantaggiate di una popolazione vulnerabile – cioè le giovani orfane o assistite che venivano instradate alla professione musicale proprio grazie agli *Ospedali*.

Nella sua opera monumentale, Giron-Panel presenta una Venezia che riflette i caratteri febbricitanti di un umanesimo filantropico, che fa degli *Ospedali* – che presto hanno assunto la funzione di conservatori musicali – degli autentici banchi di prova per le iniziative caritatevoli di patrizi e comuni cittadini della Repubblica (Giron-Panel, 2010a, pp. 667-668). Giron-Panel mostra anche come la gestione di queste opere di carità rappresentasse anche un trampolino di lancio per la carriera degli incaricati, che potevano anche aspirare al patriziato (almeno fino al 1718); inoltre, osserva, il controllo certosino sulle attività delle residenti degli *Ospedali* e dei *Maestri* di musica che ingaggiavano rappresentò un momento fondamentale per la professionalizzazione della musica – ciò si tradusse, come dimostra nel suo studio, in un «modello italiano» dell'educazione musicale, riconosciuto come tale anche da numerosi viaggiatori (Giron-Panel, 2010a, pp. 668 – 673). Un ulteriore risultato scientifico di Giron-Panel è rappresentato dalla formulazione di una teoria del «mito di Venezia» alimentato, tra le altre cose, proprio dal sistema di formazione ed esibizione musicale rappresentato dagli *Ospedali*; tale mito, nella teoria di Giron-Panel, avrebbe esercitato una forza attrattiva nei confronti del pubblico straniero, costituendo una contro-narrativa alle storie di decadenza che circolavano all'estero; per questa ragione, sostiene, bisogna distinguere le condizioni materiali degli *Ospedali* dalla loro successiva rappresentazione letteraria (Giron-Panel, 2010a, pp. 525-528). Il mito di Venezia, spiega, cominciava proprio con la teatralizzazione delle vicende storiche veneziane, che si vedevano rispecchiate – anche solo metaforicamente – nei libretti del XVII e del XVIII secolo; ciò istituiva non solo una connessione con le narrative del passato, ma, altresì, la rappresentazione di Venezia come di una città che attualizzava la mitologia (Giron-Panel, 2010a, pp. 543-546). In aggiunta a ciò, come vedremo, c'è il mito degli *Ospedali* stessi, i quali, agli occhi dei viaggiatori stranieri, apparivano come luoghi di mistero, cioè un ibrido tra conservatorio, convento e teatro, mentre agli occhi dei gestori veneziani costituivano un'attività utile, se non addirittura redditizia; a seguito di studio quantitativo della letteratura d'epoca sull'argomento, Giron-Panel conclude che, plausibilmente, molti viaggiatori stranieri si siano sentiti in dovere di fornire una certa rappresentazione del mito delle orfanelle musiciste, nascoste alla vista di tutti (Giron-Panel, pp. 609-613).

Vivaldi (Venezia, 4 marzo 1678 – Vienna, 28 luglio 1741) visse nella Serenissima per più di cinquanta dei suoi sessantatré anni, inframmezzando la vita a Venezia con viaggi musicali e il soggiorno finale di pochi mesi a Vienna. Il noto violinista e compositore, massimo esponente del Barocco musicale italiano, nella sua città natale trovava vitalità per la sua arte, che traeva dall'atmosfera unica di quella città artistico-culturale, ma anche da altri fattori quali la: storia sociale, il paesaggio, il clima. La musica di Vivaldi è pertanto "arte veneziana" nel suo più profondo significato – anche se, come osserva Talbot (1989, p. 118), non dobbiamo limitarci a vederlo come una figura esclusivamente legata ai ruoli enfatizzati da alcune sue biografie – come, ad esempio, quella di Pincherle (1957).

Racconta Candé (1967) che, nel 1700, la Repubblica di San Marco non era più una potenza economica e politica di primo piano. Già nel XVI secolo, infatti, la Repubblica aveva perso la sua posizione dominante come centro di scambi con l'Oriente, sia a causa dello spostamento del commercio internazionale verso gli oceani, sia per l'espansione coloniale di altri stati europei. A seguito di una nuova e prolungata guerra con i Turchi, Venezia fu costretta, nel 1718, a cedere i suoi antichi possedimenti all'Austria, firmando un trattato di pace con gli ottomani conosciuto come la Pace di Passarowitz (Candé, 1967).

Il declino marittimo cambiò radicalmente le condizioni della Serenissima: i principali patrizi, che si erano originariamente impegnati nella navigazione commerciale, divennero sempre più coinvolti nella finanza e nelle iniziative speculative, in una società in crisi e chiaramente in declino. Venezia, da dinamica potenza commerciale, si era trasformata in un Eldorado cosmopolita per i viaggiatori affamati di cultura, di feste eleganti e di piacere. Una metropoli dell'arte e del divertimento, in special modo nel periodo carnevalizio. La fioritura artistica raggiunse, in questo periodo, i massimi splendori.

Ma, soprattutto, la Venezia del tardo Seicento e del Settecento è ricordata come città della musica. Nessun'altra città europea poteva competere con la ricchezza della musica vocale e strumentale eseguita nelle chiese della città, nei teatri dell'opera, nei palazzi e all'aperto. La città era il centro della vita musicale italiana ed europea. La sua musica e la sua cultura hanno influenzato profondamente lo sviluppo europeo in questi campi. L'ascesa di Venezia come importante centro musicale europeo iniziò verso la metà del XVI secolo con il fiorire della musica sacra in San Marco (Fenlon, 2007, p. 165). Il susseguirsi di direttori di coro e organisti comprese Willaert, Merulo, Andrea e Giovanni Gabrieli, Monteverdi – tutti di personaggi di riconosciuta fama (Fenlon, 2007, pp. 165-166). Tempi in cui Hassler e Schütz avevano già fatto di Venezia una calamita per i musicisti del Nord-Europa (Vaubel, 2005).

2. Le *Putte di Coro* e la reclusione femminile a Venezia

A partire dalla fine del Seicento, la musica sacra di San Marco (così come quella delle altre principali chiese cittadine) fu superata nel favore del pubblico dalla musica suonata negli *Ospedali*. Scrive Cigogna (1842), riguardo all'*Ospedale* degli Incurabili:

> [Nel 1762] vi fiorivano allora un numero distinto di giovanette che per belle voci, e per buoni modi del canto trionfar lo facevano sopra gli altri tre rivali. La lor bella, vasta e ben rispondente chiesa fu per lunghi anni un'arena di grande onore agl'ingegni musicali delle esecutrici non solo, ma de'compositori specialmente, i quali, anche senza pretensione di arrivare ad esserne i moderatori, tenevansi a gloria di poter dire di averci scritto un oratorio, un salmo, un pezzo di qualche conto (Cigogna, 1842, pp. 317-318).

Queste istituzioni musicali hanno avuto un ruolo di primo piano nella storia della musica, come l'*Ospedale* della Pietà, il più importante luogo musicale di Vivaldi a Venezia. Questi *Ospedali*, chiamati così perché annessi a queste strutture, utilizzavano fondi pubblici e privati, in quanto avevano come scopo l'educazione delle ragazze orfane illegittime e abbandonate. Dei tanti *Ospedali della città,* quattro si guadagnarono fama musicale: l'*Ospedale* della Pietà (fondato nel 1346, in realtà fungeva anche da Manicomio), l'*Ospedale* dei Mendicanti, l'*Ospedale* degli Incurabili e l'*Ospedale*tto (Nemeitz, 1726, pp. 61-63), detto anche *Ospedale* dei Derelitti (Selfridge-Field, 1986, p. 374). Toso Fei, saggista di storia veneziana, racconta così la situazione degli *Ospedali*:

> L'ingresso dei bimbi in questi istituti era registrato con l'indicazione di data, ora della consegna e la descrizione degli indumenti e oggetti posseduti tra cui, spesso, mezzo segnale di riconoscimento che avrebbe consentito di riprendere il bambino presentando l'altra metà del segnale, cosa che peraltro avveniva raramente. Oggi alla Pietà un toccante e bellissimo museo mostra alcune di queste "marche", assieme agli strumenti musicali e ad altri documenti. Per evitare che le famiglie abbandonassero i loro figli e figlie pur avendo la possibilità di mantenerli, si ricorse allo spauracchio della scomunica. In calle de la Pietà, su un muro dell'Ospedale, una lapide riporta una bolla papale: "Fulmina il Signor Iddio maleditioni e scomuniche contro quell'i quali mandano, o permettano syno mandati li loro figlioli, e figliole si legittimi, come naturali in questo Hospedale della Pietà" (Toso Fei, 2022).

Annota Pincherle (1957) che, su questi "asili", e sulla musica come vi si praticava ai tempi di Vivaldi, i documenti riportano abbondanza di resoconti di prima mano, che offrono un quadro generale composito e significativo. Prima, però, di seguire il filo narrativo di Pincherle, è opportuno fare subito riferimento a un'altra fonte primaria, reperibile in una notizia fugace della rivista *Pallade Veneta*, edizione di Agosto 1687:

> Né mi sovviene per mia negligenza già mai mentovato il luogo pio della Pietà, non inferiore a quanti ne ho nominato[.] Qui pure s'alleva un seminario di verginelle nell'arte della musica e del suono d'ogni più grato instrumento, e riescono soggetti così vivaci nella voce e manierosi nel canto che recano stupore agl'istessi maestri dell'arte, né credo che si possa altro luogo dar vanto d'havere una muta di strumenti più concertanti e più dotti (Coli Lucchese, 1687, p. 97).

Per Pincherle, maggiormente interessato alla biografia di Vivaldi, la testimonianza chiave è più tarda. Cita, infatti i resoconti di viaggio di un viandante inglese, Edward Wright, pubblicati in *Some Observations Made in Travelling through France, Italy, &c. In the Years 1720, 1721, and 1722* (1730):

> Vi sono, in *Venezia* quattro di questi Ospedali Femminili; quello [degli] *Incurabili*, [de]la *Pietà*, *Ospitaletto* e [quello dei] *Mendicanti*. Gli infanti sono accolti in questi Ospedali: agli *Incurabili* (originariamente destinato ad altro uso) non senza che una somma fosse corrisposta […]; alla *Pietà* e negli altri due, per quel che ho capito, senza alcuna [somma]. Coloro che sceglierebbero per Moglie una che non ha acquisito familiarità del Mondo si recano in questi Luoghi per cercare [moglie]: e, in linea generale, si assicurano, per quanto riescano, che esse [le mogli] mantengano poca dimestichezza col Mondo anche successivamente [al matrimonio]. Coloro che sono collocate alla *Pietà* sono generalmente illegittime [*Bastards*]. V'è un portentoso Numero di Bambini seguiti in questo Ospedale: si dice che ammontino almeno a sei migliaia: e che prima della Costruzione di questa Opera Pia [*Charity*] se ne trovavano Tantissimi [*Multitudes*] che erano stati gettati nei Canali della Città. Ogni *Domenica* e *Giorno Festivo* c'è un'Esibizione di Musica nelle Cappelle di questi Ospedali, Vocali e Strumentali, eseguite dalle giovani Donne del Posto, che sono collocate in una Galleria in alto e (benché non abbiano fatto i voti) sono nascoste a un qualunque Sguardo da parte di quelli che stanno sotto da una Griglia di Ferro-battuto. Le parti-d'Organo, così come quelle degli altri Strumenti, sono tutte eseguite dalle giovani Donne. Hanno un Eunuco per Maestro e lui compone la loro Musica. La loro Esecuzione è sorprendentemente buona; e, tra di loro, vi sono molte Voci eccellenti; e c'è un qualche cosa di ancor più dilettuoso, cioè che le loro Persone sono nascoste alla vista (Wright, 1730, pp. 79-80, trad. mia; cfr. anche Pincherle, 1957, p. 19; trad. degli Autori).[1]

In una nota al testo, Pincherle si dichiara divertito dalla possibilità che Wright sia stato ingannato dalla storia del tutore eunuco, come se fosse stato uno scherzo; tuttavia, il suo sospetto è mal riposto, poiché all'epoca i castrati circolavano ampiamente nella Penisola, specialmente in ragione delle loro doti canore

1 Nelle citazioni lunghe, indentate, è sempre specificata la traduzione, ove necessaria. Nelle citazioni dirette in linea con il testo, la traduzione è sempre degli Autori salvo altrimenti specificato.

(Heller, 2005, p. 308) – come del resto dimostra la presenza a Venezia proprio dell'evirato[2] Gaetano Berenstadt, che lì vi svolse una tournée musicale da Novembre 1721 a Marzo 1722 (Lindgren, 1984, pp. 54, 105).

Pincherle menziona un altro noto viaggiatore della cultura, il francese Charles de Brosses, il quale, alcuni anni dopo, ricordando il soggiorno a Venezia nell'agosto del 1739, scriveva:

> La musica trascendente è quella degli ospedali. Ve ne sono quattro, tutti popolati da figlie illegittime [*bâtardes*] od orfanelle e quelle che i genitori non sono in grado di allevare. Sono cresciute a spese dello Stato e sono addestrate esclusivamente per eccellere nella musica. Così, costoro cantano come degli angeli e suonano il violino, il flauto, l'organo, l'oboe, il violoncello, il fagotto; insomma, non c'è strumento grosso abbastanza da intimorirle. Sono recluse, come le suore. Sono elle sole che si esibiscono e ciascun concerto si compone di una quarantina di fanciulle. Vi giuro che non c'è nulla di più piacevole che vedere una giovane e felice religiosa, in abito bianco, con un mazzetto di fiori di melograno sull'orecchio, dirigere l'orchestra e battere il tempo con tutta la grazia e la precisione che si possa immaginare (Brosses, 1858, p. 215; trad. degli Autori).

Non mancavano testimonianze e opinioni divergenti: il fatto che queste ragazze non potessero essere viste in volto, ma immaginate solo attraverso il suono soave della voce, poteva accentuare il fascino dell'ignoto, fino a produrre bellezze leggendarie, dipinte in tanti quadri dell'epoca:

> Il ricordo della voce è rafforzato dal fatto che era anche l'unico che si potesse avere, di queste ragazze: le "Putte" cantavano nelle rispettive chiese (quattro, associate agli istituti della città che le avevano ospitate fin da quando erano state abbandonate) nascoste da cantorie, talvolta schermate anche da stoffe, e nessuno le poteva vedere in volto (Toso Fei, 2022).

Il resoconto semi-serio che ne fa Rousseau, in un famoso passaggio, ci parla di una diversa esperienza, avvenuta in un viaggio a Venezia poco dopo la morte di Vivaldi, circa nel 1743 e riportata nelle *Confessioni*. Esperienza gratificante sul piano musicale, assai meno sul piano estetico:

> Una musica a mio dire ben superiore a quella dell'Opera – e che non ha eguali in Italia, né nel resto del mondo – è quella delle *scuole* […]. Tutte le domeniche alla chiesa di queste quattro *scuole*, durante i vespri ci sono degli inni[3] con gran coro e grande orchestra, composti e diretti dai più grandi maestri d'Italia ed eseguiti, nelle gallerie protette dalle inferriate, solamente da delle fanciulle la cui più vecchia non ha neanche vent'anni. Non riesco a concepire niente di così sensuale, di così toccante di questa musica: le ricchezze dell'arte, il sapore squisito dei canti, la beltà delle voci, la correttezza dell'esecuzione… tutto in questi deliziosi concerti concorre a produrre un'impressione che non è sicuramente quella del buon costume, ma dalla quale non dubito che alcun cuore umano sia al sicuro. Non accade mai che Carrio o io manchiamo questi vespri ai *Mendicanti* – e non siamo i soli. La Chiesa è sempre piena di affezionati; gli attori stessi dell'Opera vengono a formarsi al vero gusto del canto sulla base di questi eccellenti esemplari. Ciò che mi rattristava erano quelle maledette grate, che non lasciavano passare che i suoni e mi nascondevano gli angeli di bellezza di cui erano degne. Non parlavo d'altro. Un giorno mi recai dal Sig. Le Blond:[4] "Se siete curioso, mi disse, di vedere queste ragazze, è facile soddisfarvi. Sono uno degli amministratori della struttura; vi voglio organizzare un rinfresco con loro". Non lo lasciai in pace finché non fece fede alla sua parola. Nell'entrare nel salone che rinchiudeva queste bellezze così bramate, sentii un fremito d'amore che non avevo mai provato prima. Il Sig. Le Blond mi presentò una dopo l'altra le celebri cantanti la cui voce e il cui nome erano tutto ciò che conoscevo. "Venite, Sofia…" Era bruttissima. "Venite, Cattina…" Era guercia. "Venite, Bettina…" Il vaiolo l'aveva sfigurata. Quasi nessuna era priva di un qualche notevole difetto. Il boia rideva della mia crudele sorpresa. Due o tre mi parevano passabili; non cantavano che nei cori. Ero abbattuto. Durante il rinfresco, se punzecchiate, si divertivano. La bruttezza non esclude le grazie – e ve ne trovai, in loro. Mi dicevo: "Non si canta così senz'anima – ne hanno da vendere". Alla fine, il mio modo di vederle mutò al punto che ne uscii quasi innamorato di tutte quelle brutture. Osai a malapena ritornare ai loro vespri. Avevo di che rassicurarmi. Continuai a trovare i loro canti deliziosi e le loro voci tracciavano così bene i loro volti che, finché cantavano, mi ostinavo a trovarle belle, a dispetto dei miei occhi (Rousseau, 1922[1789], pp. 89-90; traduzione degli Autori).

Puntualmente, anche in Rousseau ritorna il tema della bellezza mascherata, anche se con ironico capovolgimento. Colpo di scena a parte, l'idea della reclusione da decenni ormai accarezzava la fantasia veneziana, come testimonia un libretto dello stesso Francesco Coli Lucchese, che sarebbe poi diventato autore della già citata *Pallade Veneta* del 1687.

Il libretto in questione si intitola *La Clotilde overo la Francia convertita* (Coli Lucchese, 1686). È inteso per

2 «Evirato» è il termine scelto dal traduttore di Lindgren. Tuttavia, si tratta di un castrato e l'espressione, nel testo di Lindgren, plausibilmente riprende l'espressione italiana, adottata anche in lingua inglese, usata da Burney (1789, p. 284).

3 Riferisce il Paribeni che, nel Diciottesimo secolo, i Francesi utilizzavano l'espressione *motet* "nel senso generale di composizione chiesastica, circa come *anthem* in Inghilterra" (Paribeni, 1934).

4 Jean Leblond era il console francese che, nel 1733, aveva chiesto un'autorizzazione speciale, affinché sua figlia studiasse all'*Ospedale* dei Mendicanti; osserva Giron-Panel che abbiamo solo notizia del rifiuto, ma che l'opportunità di far richiesta di prendere a pensione un famigliare era appunto riservata agli amministratori degli istituti: ciò proverebbe il ruolo del console francese (Giron-Panel, 2010a, p. 323).

la recitazione in prosa, ma Cigogna ci dà notizia, sulla scorta di una serie di «altri libretti» che ispezionò in relazione al «coro musicale degl' *Incurabili*», di un'altra *Clotilde*, questa volta del 1688, sotto forma di Oratorio, il cui autore era il «dottor Piccioli»; Cigogna tiene a precisare che, talvolta, gli Oratorii erano semplicemente recitati (Cigogna, 1842, pp. 320, 323), ma il libretto di Piccioli è chiaramente in versi e si presta, quindi, all'arrangiamento musicale. Ciò corrisponde a quanto raccolto da Giron-Panel (2010a, p. 339; 2015), nel suo studio sugli *Ospedali*. Proprio nella *captatio benevolentiæ* iniziale, Coli Lucchese riferisce la sua versione della vicenda della Santa:

> *Clotilde* nell'età più tenera priva de Genitori, visse sotto la rigorosa custodia di Combaldo, serrata in modo, che non si credeva, che l'istesso Sole n'havesse notitia. Ella ancora nella sua pueritia, anzi nell'età più tenera, staccata da Genitori si rinserrò volontaria ne sacri Chiostri, ignota ad un Mondo intiero, e cognita solo al sol di giustitia. *Clotilde* fu dotata, e di bellezza, e di bontà, e ripiena d'ogni virtù, tralascio la bellezza del corpo per non oltraggiare la sua modestia, ma nelle dispositioni di un[']animo nobile non so se la prima o la seconda *Clotilde* godesse il vantaggio (Coli Lucchese, 1686, pp. 4-5).

Questo tema della purezza religiosa della reclusa fu inscenato dalle « Reverende Madri del Monisterio delle Convertite della Giudeca di Venezia.» (Coli Lucchese, 1686, p. 1), cioè le prostitute che avevano abbandonato la professione e si erano votate a vita monastica (Bhasin, 2014, p. 19). Ciò risulta risolutivo rispetto a quanto contestato dal Pincherle, cioè che mancherebbe chiarezza circa la relativa libertà delle conventuali di epoca vivaldiana (Pincherle, 1957, pp. 20 – 23); come osserva Bhasin, la pratica era fin troppo comune, al punto che abbiamo notizia di suore che si esibirono in ruoli teatrali da protagonista anche nel XVI secolo (Bhasin, 2014, pp. 21 – 22).

D'altro canto, la linea sembra netta, almeno sul piano letterario: se la *Clotilde* di Coli Lucchese (1686) è la storia di una donna reclusa che finisce per trovare marito – pur sempre restando in odore di santità, ma con momenti di sensualità e tenerezza – la *Clotilde* di Piccioli (1688) richiama numerosi eventi ipotetici della vita delle figlie di coro, in tono sacrale e meditabondo: si parla de «i Genitori uccisi», di una ragazza «ancor tenera d'anni», ma che prova «adulti affanni», finché la sua «virtù» non è notata dal buon Clodoveo, che cerca moglie (Piccioli, 1688, pp. 7 – 8). Mentre la *Clotilde* di Coli Lucchese (1686) è trattenuta fino alla fine dal suo zio-carceriere, Combaldo, la *Clotilde* di Piccioli è presto ceduta e si trova, successivamente, a insistere presso il nuovo marito affinché si converta (Piccioli, 1688, pp. 11 – 18). Successivamente, nella seconda parte dell'oratorio, la protagonista, ormai vedova e testimone del decesso del suo primogenito, è coinvolta in una cospirazione ordita dai suoi figli minori; costoro rapiscono i nipoti, cioè i figli del primogenito e li uccidono per garantirsi la successione. Quando le annuncia il sequestro della prole, il messo propone a Clotilde due alternative: la forbice (per tagliarsi i capelli) o la spada, cioè «Chiostro» o «Morte»; al che, Clotilde risponde che non v'è distinzione sostanziale tra le due cose (Piccioli, 1688, p. 25). In conclusione, i due figli cospiratori si ravvedono e la madre li perdona e l'oratorio si conclude con un invito moraleggiante a considerare come la mondanità e il desiderio di grandezza avvelenino le persone (Piccioli, 1688, p. 32). È quindi evidente, dalle due opere, che i rispettivi autori hanno voluto, in qualche modo, richiamare la condizione delle stesse attrici: Clotilde è al centro di una conversione, come quella delle ex prostitute, ma è anche un'orfana educata intramoenia.

L'ambivalenza della vita consacrata dovette quindi sembrare peculiare ai viaggiatori settecenteschi. Pincherle, infatti, nota che Wright, de Brosses e Rousseau si soffermano insistentemente sui facili costumi di questi ospizi, benché la prassi di partecipare ad attività sceniche non fosse limitata a queste istituzioni (Pincherle, 1957, p. 20). In realtà si trattava plausibilmente di forme di galateo esercitate in tutto il Settecento veneziano. Pincherle, da questo punto di vista, fa troppo affidamento su Molmenti (1905), che è ondeggia tra notizie scandalistiche e puntuali osservazioni sulla vita materiale dell'epoca. Meno articolata, invece, la visione di de Brosse, per cui la contraddizione sistemica tra vita ritirata votata alla santità e vizi mondani risultava più che altro una piccante ipocrisia (Pincherle, 1957, pp. 20-21). È comunque opportuno citare per esteso Molmenti, che Pincherle esamina solo di sfuggita:

> [Nel XVI secolo] ogni tentativo di riforma dei conventi fu sempre vano […]. Tali tristissime condizioni continuarono anche nei secoli XVII e XVIII, ed erano generali in Europa e nella stessa Roma. Né a Venezia il lusso il lusso e la mollezza dei conventi di donne erano maggiori che in altre grandi città: forse vi erano e maggiore l'eleganza, e più belle le monache, e più splendidi i ricevimenti, e più ricercate le musiche, il che dava occasione a scandali, se non più frequenti, certo più rumorosi. Si contavano da trentaquattro a trentacinque monasteri in Venezia, e in alcuni si menava vita ritirata e pia, ma in altri invece le monache si coricavano e s'alzavano non secondo la regola, ma secondo il talento; pregavano in coro quando più loro piaceva e, invece di digiunare, mangiavano ogni sorta di dolciumi e di ghiotte vivande. Molte avevano preso il velo costrette dai genitori, e nella solitudine del chiostro vagheggiavano mille immagini di bellezza e di piacere. Si facevano per esse corredi come se andassero a nozze, e, anche dopo proferiti i voti, proseguivano nelle abitudini mondane, si acconciavano elegantemente, con busto di bisso a piegoline, capelli arricciati e col seno mezzo scoperto. In lieta e piacevol maniera si passavano le ore di solitudine; e potevano rivaleggiare colle conversazioni delle case patrizie quelle che si tenevano nei parlatoî, dove i rinfreschi erano a dovizia profusi e dove facevano bella mostra di sé le giovani suore in tutto il fiore della loro fresca avvenenza. E il silenzio del chiostro era perfino interrotto da trombe e pifferi, e talvolta dalle grida liete di giovani patrizi che ballavano colle monache, le quali non di rado osavano uscire notte tempo insieme coi loro amanti (Molmenti, 1905, pp. 466-467).

In Molmenti (1905), che si concentra più sui monasteri che sugli *Ospedali*, si trova traccia di quella narrativa paternalista di fine Ottocento–primo Novecento che, da un lato, esprime compassione per le giovani fanciulle, oppresse da un sistema sociale e religioso, ma, dall'altro, introduce il lettore con sguardo voyeuristico agli scandali dell'epoca; non a caso, la sua opera si intitola *Storia di Venezia nella vita privata*.

Ad ogni modo, l'approfondimento di Molmenti, basato sulle fonti primarie, è utile perché sottolinea come l'aspetto mutualistico trionfi rispetto a quello repressivo. Racconta infatti che, nel 1645, una povera donna di nome «Cecilia Ferrari» iniziò a insegnare il cucito alle orfane e la sua fama le consentì di «trovare i mezzi per fondare un ospizio, nel quale si raccolsero fino a trecento fanciulle»; presto, riuscì ad aprire un'istituzione simile a Padova; tuttavia, la sua crescita imprenditoriale fu arrestata dall'Inquisizione veneziana, che le contestava di essersi atteggiata a santa, di aver permesso che giovani uomini si introducessero nottetempo nelle strutture per intrattenere rapporti con le loro amanti e, infine, di aver violato il segreto confessionale spiando le ragazze e creando di conseguenza un clima di omertà generalizzato circa le pratiche della sua istituzione – trovata colpevole, fu costretta all'abiura, il rogo fu commutato in carcere e non le rimase che appellarsi all'Inquisizione di Roma per uno sconto di pena (Molmenti, 1905, p. 469 – 472).

È un'epoca di equilibrismi. Da un lato, vi sono gli sforzi del potere costituito di reprimere ogni forma di libertinaggio legato alle opere pie; dall'altro lato, emerge una *vis* emancipatrice femminile di non sempre chiara gestione, che da un lato libera e dall'altro sfrutta le educande e le orfane – o così si presume. Le testimonianze di Coli Lucchese, Wright, de Brosse e Rousseau (cfr. *supra*), voyeurismo a parte, sottolineano la natura ibrida degli *Ospedali*: a differenza dei monasteri – spesso alimentati da fanciulle nobili (Caffi, 1854, p. 95) – gli *Ospedali* non esperivano il medesimo tasso di violazioni alle regole monastiche; inoltre, sempre a differenza dei monasteri, non sembra che gli *Ospedali* costituissero una grande opportunità di autodeterminazione femminile, in quanto sussisteva un'organizzazione gestionale di tipo maggiormente piramidale, che sfociava anche nella compravendita di servizi matrimoniali a completo beneficio dell'utenza maschile.

Il *trait d'union* tra vita monastica e formazione nell'*Ospedale* resta l'educazione musicale, al punto che nemmeno due secoli dopo tali istituzioni sono legittimamente definite «Conservatori» (es.: Caffi, 1854, pp. 511 – 513). Non a caso, proprio il console francese Leblond aveva cercato di far educare la propria figlia in uno degli *Ospedali* di cui era consigliere d'amministrazione (Giron-Panel, 2010a, p. 323). Ciò sta a segnalare, come già ricorda Cowan (2007, p. 158), che il convento era il luogo prediletto per l'educazione nobile e, aggiungiamo noi, le fanciulle agli estremi del continuum sociale finivano per partecipare ad attività formative analoghe: in altre parole le orfane[5], così come le figlie dei patrizi, venivano accolte in contesti simil-conventuali – tra i cui curricoli formativi figurava, naturalmente, la musica. E, in massima parte, le suore patrizie, una volta cresciute, finivano per partecipare alla formazione delle giovani disagiate, poiché quasi sempre l'*Ospedale* era affiliato a un ordine religioso specifico (Giron-Panel, 2010a, p. 360).

Giova però ricordare che gli *Ospedali* non si potevano certo definire "conservatori" nell'accezione contemporanea del termine (Pincherle, 1957, p. 23). In breve, la cosa si fece concorrenziale e la Pietà emerse come leader indiscusso. Nelle inedite *Notizie per una Storia teatrale*, Caffi, nato nel tardo XVIII secolo, racconta:

> Oratorii delizio<si>ssimi che scritti in lingua latina metricamente, posti in musica dai più renovati musurgi ed accompagnati da pienissima orchestra, esse nel dopo pranzo d'ogni giornata festiva dall'alto de' chiusi lor cori eseguivano a gara nelle stesse lor Chiese dale quali […] zeppe d'uditori che v'accorean da ogni lato […]. Nei tre Ospitali, Incurabili, Mendicanti e Spedaletto, fiorì contemporaneamente la musica; e nella continua lor gara or l'uno or l'altro avea su tre rivali: Trionfò il Pio Luogo La Pietà; sebben vi sedessero musurgi eccellentissimi: Gasparini, Porta, Vivaldi, Sarti, Furlanetti, dalla mediocrità non mai sollevassi nel canto, nei Oratorii, ma largamente vi si rifaceva non poco nel suono: La sua Orchestra era insuperabile (Caffi, 1850).



Figura 1. La cantata delle putte delli Ospitali: Gruppo di orfani raccolti negli *Ospedali* di Venezia e facenti parte di cori al tempo di Antonio Vivaldi. Dipinto di Gabriel Bella (1730 – 1799), Palazzo Querini Stampalia Venezia. In questa immagine, le putte stanno nel coro a volto scoperto e l'artista ha rappresentato un pubblico variegato, composto in parti uguali di uomini e donne.

3. Reclusione o pubblica esibizione?

Gli *Ospedali* e le numerose istituzioni simili a Venezia furono autentici baluardi della puericultura di Stato della Serenissima. Erano orfanotrofi che portavano il nome di "*Ospedale*" in quanto originariamente annessi alle infermerie e fungevano anche manicomi. Foucault spiega sul piano pratico l'ibridazione delle strutture: nell'Età Moderna i luoghi di controllo, come porti, caserme od ostelli furono identificati, giocoforza, come strutture-chiave per un certo tipo di sperimentazione tramite dinamiche di "*sostituzione funzionale*" (Foucault, pp. 168-171). Ma c'è anche una

5 Orfane, o presunte tali, poiché gli *Ospedali* ospitavano anche un buon numero di fanciulle che avevano perduto un solo genitore (Giron-Panel, 2010a, p. 385).

dimensione scientifico-morale alle spalle di questa ibridazione; spiega infatti Foucault che tale commistione storica derivò dal fatto che il quadro epistemologico dominante equiparava miseria, malattia e vizio. In particolare, la follia venne a essere classificata come malattia grazie al ponte costituito dalla sifilide: quest'ultima, infatti, aveva evidenziato il legame tra il fenomeno fisiologico e quello mentale; a sua volta, data la natura venerea della sifilide, il pubblico vedeva riconfermati i pregiudizi che equiparavano la malattia alla conseguenza di una colpa morale – non ci volle quindi molto per compiere il successivo passo logico e ritenere che dovessero esistere strutture di isolamento per i poveri, così come erano esistite per i lebbrosi (Foucault, 1972, p. 21). Pertanto, nell'Età Moderna la gestione dell'ordine pubblico inizia a sovrapporsi con la gestione della salute pubblica; il caso emblematico è l'*Hôpital général* di Parigi: «una struttura semi-giuridica, una sorta di entità amministrativa che, a fianco dei poteri già costituiti, e al di fuori dei tribunali, decide, giudica ed esegue» (Foucault, 1972, p. 72).

Nel caso specifico di Venezia, come anticipato da Molmenti (1905) sembra prevalere l'aspetto mutualistico rispetto a quello giudiziario (Constable, 1982). Ciò è in linea con quanto si evince dal nostro precedente commento alle fonti primarie. I primi *Ospedali* veneziani erano stati fondati già nel XII secolo per prendersi cura del crescente problema di bambini senzatetto e per assistere viandanti, pellegrini e persone in difficoltà (Meyer-Baer, 1971); alla fine, furono limitati alle ragazze: il loro scopo principale era dare alle fanciulle una casa sicura e fornire loro un'istruzione di base. Ma ben presto andarono ben oltre quello scopo. Ben prima dell'avvento di Vivaldi, alcune ragazze degli *Ospedali* ricevevano un'educazione principalmente musicale. Erano conosciute come "figlie di coro", cioè ragazze del coro – termine che includeva sia cantanti che musiciste (Whiting, 2005).

Il mito della reclusione sussisteva nella società del tempo ed era perpetuato dalla narrativa delle nostre fonti primarie. Tuttavia, già diversi indizi presenti soprattutto in de Brosse e Rousseau, nonché la comparazione con la vita monacale caratterizzata da libertinaggio, suggeriscono che la situazione delle figlie di coro non fosse così monolitica come superficialmente ritenuto. Veramente le fanciulle, così celebri per le loro doti musicali e canore, venivano sempre nascoste alla vista del pubblico? Ulteriori fonti dimostrano il contrario.

Racconta Selfridge-Field, sulla scorta di ulteriori fascicoli della *Pallade Veneta* (non a firma di Coli Lucchese) che le esibizioni pubbliche erano relativamente frequenti, *anche* fuori dall'*Ospedale*. Inizialmente, la nobiltà, anche non veneziana, si recava presso gli *Ospedali* per assistere ai concerti; è questo il caso del Granduca Cosimo III de' Medici e del su primogenito, il Gran Principe Ferdinando, che si recarono alla Pietà per sentire il liuto della Signora Franceschina alla messa in scena della *Santa Maria Egizziaca*, durante la Quaresima del 1688, sotto la direzione di Giacomo Spada (Selfridge-Field, 1986, p. 378). Successivamente in epoca settecentesca, le figlie di coro iniziarono a circolare per la città. Riferisce Cigogna:

> A tale era giunta la celebrità de' Cori di quelle giovanette, che all'arrivo in Venezia degl'Imperatori, dei Re, de' Pontefici si davano ad essi cantate italiane, o nei loro Conservatorii, o in qualche palazzo della città, eseguite maestrevolmente da quelle figlie con grande lor laude e con generale ammirazione (Cigogna, 1842, p. 319).

Le uscite "professionali" delle *putte* di coro furono inizialmente visite a dimore private. È il caso di Angelica dal Tenor e Paolina dalla Viola,[6] che ottennero nel 1691 il permesso di trascorrere alcune ore a casa della patrizia Giovanetta Vendramin (Giron-Panel, 2010a, p. 344). Similmente, «Vittoria Barbarigo Rezzonico, sposa dell'amministratore dei Mendicanti Giovanni Battista» ottenne che «Cecilia Tonini», la migliore cantante del coro, trascorresse un mese con lei in Terraferma sia nel 1728 che nel 1730; nel 1730 furono invitate addirittura tre musiciste nella casa patrizia (Giron-Panel, 2010a, p. 349). Ancora, «Maria Bassa ottenne, tra il 1725 e il 1762, non meno di trentatré autorizzazioni […] per trascorrere un mese in Terraferma», ospite della moglie di un altro amministratore, «Lucietta Donà Zorzi» e di altre famiglie patrizie in villeggiatura (Giron-Panel, 2010a, pp. 349-350).

È possibile, però, che le uscite importanti, che riguardavano tutto il coro, fossero addirittura precedenti a tali frequentazioni private. Giron-Panel si concentra sul tardo XVIII secolo e molti esempi nella parte centrale del suo lavoro riguardano le figlie di coro di *Ospedali* ormai in declino (es.: Giron-Panel, 2010a, pp. 347 – 348). Quando parla di villa Contarini – famiglia patrizia notevolmente coinvolta nelle vicende degli *Ospedali* – riflette sul fatto che le "coriste" erano formate in loco, nel celebre «Luogo delle Vergini» (Giron-Panel, 2010a, p. 348). Questa osservazione è corretta per una villa funzionante a pieno regime. Cosa accadde, però, il giorno dell'inaugurazione della struttura?

Al riguardo, il *Mercure Galant* dà notizia di come Contarini si fosse servito delle figlie di coro di un *Ospedale*:

> Piazzola, nel Padovano, è il luogo dove si è dato questo grande Spettacolo. L'Opera è intitolata *Le Amazoni nell'Isole Fortunate* ed è il procuratore Marco Contarini che se ne è sobbarcato i costi. Questo nobile e ricco Veneziano ha intrapreso ciò non per vanità, ma per fare onore alla sua patria. Si può dire altresì che il piacere di contribuire al soccorso degli svantaggiati abbia svolto un qualche ruolo in questo progetto, poiché non è stato eseguito se non impiegando circa cento Ragazze che lui fa lavorare in un Ospedale, e che hanno guadagnato di che sostentarsi facendo tutto ciò che serve a questa Opera, con l'eccezione di ciò che riguarda la Carpenteria e la costruzione del Salone. Tutti gli abiti degli Attori sono Opere loro, così come le varie Decorazioni che cambiano la Scenografia. Se ne vedono vari Arazzi di piante, lavorati in piccolo punto. I Palazzi sono fatti di Colonne, Pilastri e altri ornamenti dello stesso

6 Opportunamente soprannominate in base agli strumenti o al registro canoro di cui erano virtuose.

> tipo […], tutto è di queste Ragazze. Ciò che vi stupirà è che tutto è stato fatto così segretamente, che fino a pochi giorni prima dell'Opera, ciascuno ignorava che essa si sarebbe svolta (Anonimo francese, pp. 106-108; traduzione degli Autori)

Le figlie di coro avevano anche suonato? Secondo Gillio (2006, p. 334) e Bastianello (2017) è plausibile in ragione delle moltissime parti femminili previste per *Le Amazoni*: sembra quindi che il tema sia stato scelto in funzione della disponibilità di coriste – e non viceversa. Purtroppo, osserva sempre Gillio, non disponiamo di fonti esaustive sull'amministrazione degli Incurabili, di cui Marco Contarini era probabilmente amministratore.[7] Per questa ragione, nel presente studio è stato ispezionato lo spartito manoscritto di Pallavicino, il compositore, ma esso non fornisce utili indizi (Pallavicino, 1679?). Invece, il libretto di Piccioli – che sarà anche autore della seconda *Clotilde* esaminata in questa sede – è più informativo. *Le Amazoni*, infatti, prevede, oltre ai ruoli principali: «Coro. Di cento amazoni. Di cento Mori. Di cinquanta amazoni a cavallo. Di Paggi. Di Guardie. Di Palafrenieri. Di Lachè» (Piccioli, 1679, p. A4). Se, come è ragionevole pensare, le *putte* furono reclutate allo scopo – e non solo per costruire le coreografie – ciò significherebbe che la *Figura 2*, cioè una delle illustrazioni introduttive del libretto del Piccioli, rappresenta un documento unico sulle ragazze dell'*Ospedale* degli Incurabili.

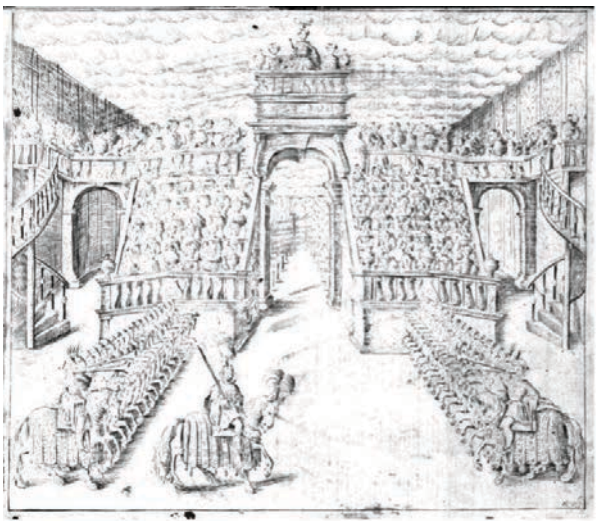


Figura 2. Illustrazione della disposizione di attori e comparse durante *Le Amazoni nelle Isole Fortunate* (Piccioli, 1679). Poiché il libretto che riporta questa raffigurazione risale a novembre 1679 e l'Opera, come testimoniato dal *Mercure Galant*, si tenne a dicembre (Anonimo francese, 1679), l'immagine potrebbe non corrispondere a come effettivamente si svolse l'esibizione.

È successiva di almeno quarant'anni l'altra grande esibizione delle figlie di coro di cui abbiamo notizia. Anch'essa si tenne a Villa Contarini a Piazzola sul Brenta (Pincherle, 1957, p. 22).

Il quadro che emerge è quello degli *Ospedali* come istituti di formazione che, in ragione dei pubblici finanziamenti, prestavano man forte alle opere pubbliche promosse dai loro stessi amministratori. In particolare, si trattava di attività di messa in scena e intrattenimento. Pertanto, il ruolo delle ospiti degli *Ospedali*, intese nel loro complesso, spaziava dalla fabbricazione dei costumi di scena ai ruoli musicali più importanti – occupati, naturalmente, dalle *putte* di coro. L'impressione è quella di una grande forza lavoro pubblica, mobilitata all'occorrenza e completamente dedicata alla grande macchina scenica della Repubblica. Ciò svela il carattere "poroso" degli *Ospedali*, che agivano da filtro nei confronti del grande pubblico, ma che, per converso, favorivano l'attività delle famiglie patrizie attraverso un gioco di ingressi e di uscite, consentendo loro di esercitare un *soft power* sul pubblico indigeno e straniero e dominando la narrativa concernente la Repubblica. Ciò si ricongiunge alla nozione di mito pubblico di Giron-Panel (2010).

Racconta Robbins Landon (1993) che la Pietà, come gli altri *Ospedali,* era sotto il controllo di un consiglio di amministrazione composto sia da patrizi che da cittadini dell'alta borghesia veneziana: impiegati esperti tenevano registri accurati, che oggi forniscono agli studiosi una grande quantità di notizie. Fu quindi l'ampio declino del ceto signorile di Venezia e non, come ritiene Cigogna (1842, p. 319), una semplice cattiva gestione delle finanze, a determinare la chiusura degli *Ospedali*. Si trattava, infatti, di strutture costose che miravano ad assicurarsi prestazioni e standard assai elevati. E quando l'arco storico della Serenissima volse al termine, gli *Ospedali* chiusero – fatto salvo qualche tentativo successivo di recupero.

Al riguardo abbiamo notizia di un carteggio datato 1751 – 1800, in cui si menziona lo stato «aggravato» dell'*Ospedale* degli Incurabili e la necessità di un piano di recupero anche per quello dei Mendicanti (Anonimo veneziano, 1751-1800). Cigogna cita le *Memorie storiche sui stabilimenti musicali in Venezia* di Giuseppe Foppa[8], che indica nel 1777 la data di chiusura di tre *Ospedali*:

> Nell'anno 1777 […], per lo sbilancio economico, cessò l'Amministrazione de' tre Ospitali *Incurabili*, *Ospedaletto*, e *Mendicanti*; furono licenziati i Maestri; e le figlie, quanto alla musica, ressero se medesime. Ma la celebrità di quegl'Istituti chiamò anche dopo assai maestri a dare a que'Cori le loro composizioni gratuitamente onde procacciarsi credito e profitto nei Teatri d'Italia; e ciò fu

7 Se diamo credito al *Mercure Galant*, si può circoscrivere l'*Ospedale* di riferimento di Marco Contarini per esclusione rispetto a quelli di cui abbiamo notizia. Egli non compare, nel 1678 – 1679, ai Mendicanti, alla Pietà e ai Derelitti (Giron-Panel, 2010b, pp. 66, 185, 244) – per cui restano solo gli Incurabili. Ad ogni modo, la medesima rassegna mostra come altri Contarini fossero inseriti in tutti gli *Ospedali* dell'epoca. Infine, il fatto che il librettista de *Le Amazoni* fosse il Piccioli e che, negli anni successivi, figura spesso come librettista per gli Incurabili, dà ulteriore forza alla tesi.

8 Cigogna dà il manoscritto di Foppa per perduto. Tuttavia, stando a quanto riferito da Cigogna stesso, dovrebbe esserne entrato in possesso il «Cavaliere *Micheroux* di Milano» (Cigogna, 1842, p. 319). Se si tratta di uno dei due Micheroux (Antonio o Alessandro), è plausibile che il manoscritto sia collocato nel fondo Ghisolfi Imperatori, attualmente conservato dalla Società storica lombarda (MiBAC, 2023). All'atto della conduzione del presente studio, l'OPAC della Società storica lombarda risultava non consultabile e, pertanto, non è stato possibile verificare l'eventuale collocazione del testo di Foppa in tempi ragionevoli.

> finchè si chiusero que'tre Istituti Musicali, ebbero altra destinazione gli Stabilimenti e rimase solo sussistente quello della *Pietà* diretto dal benemerito Maestro Primario della Basilica Marciana Giannagostino Perotti […]. In quanto poi allo sbilancio economico de'detti Ospitali, molte cose da molti furono scritte e molti progetti furono fatti (Cigogna, 1842, pp. 319-320).

La liquidazione vera e propria degli Incurabili avvenne però il 29 maggio 1782, su decreto del Senato (Cigogna, 1842, pp. 300-301). Ciò fa supporre che il periodo in cui le figlie di coro si sostentarono da sole, cantando e suonando quanto fornito da compositori benefattori, costituisca un arco di tempo di circa un lustro.

4. I *Maestri* di coro e la formazione delle musiciste

Uno dei motivi dell'eccellenza delle esibizioni della Pietà dipendeva dal fatto che le "ragazze" erano spesso donne giovani o addirittura di mezza età, con alle spalle anni di formazione musicale e spettacoli. Come sostiene Glixon (1995), il boom dell'Opera a metà del XVII secolo rese la professione musicale particolarmente appetibile per le donne. Gli uomini, spiega Glixon, avevano una lunga tradizione di presenza nelle cappelle veneziane, ma l'eccessiva mascolinizzazione del mondo musicale aveva reso Venezia – e l'Europa – affamata di figure femminili (o ibride, come i castrati). Esistevano già celebri cantanti donne di inizio XVII secolo, ma si trattava principalmente di voci adatte alla musica da camera (Glixon, 1995, p. 510). Ciononostante, la professione musicale restava al centro di una contraddizione sociale: richiestissima da un lato, ma infamante dall'altro. Moran (2018), nella sua analisi delle vite delle primedonne italiane, dimostra addirittura che parte di tale notorietà era dovuta non solo al pregiudizio generalizzato nei confronti del genere femminile, ma anche a reali comportamenti capricciosi, quasi da "rock star", da parte delle più celebri protagoniste del periodo. Se, però, tale nomea riguardava principalmente le cantanti d'Opera, così non era per le *putte* di coro, parzialmente sacralizzate dalla natura "residenziale" della loro professione. Da questo punto di vista, pur condividendone gli svaghi, la loro traiettoria esistenziale era agli antipodi rispetto a quella delle Convertite. Una figlia di coro, infatti, difficilmente sarebbe stata identificata come una peccatrice, proprio perché la sua stessa esistenza si era svolta in seno a un'istituzione religiosa.

L'ampia e devota formazione musicale delle allieve, da parte degli *Ospedali*, potrebbe essere stata inizialmente motivata da scopi religiosi e pedagogici; tuttavia, negli anni, gli *Ospedali* divennero sempre più esposti alle necessità di mercato. Alla Pietà «erano presenti 1000 ragazze, 140 delle quali fornivano l'accompagnamento strumentale nelle esibizioni» (Wasielewski, 1893, p. 115); secondo Nemeitz, che è fonte primaria, il numero si aggirava attorno alle 900 unità (Nemeitz, 1726, p. 60). Secondo Nemeitz, questo *Ospedale* aveva «un'orchestra così squisita da trovarsi [un qualcosa di comparabile] al più nelle grandi corti – e suonano pure concerti più eccellenti» (Nemeitz, 1726, p. 62). Tra le attività formative delle ragazze, dei cui curricoli non disponiamo (Giron-Panel, 2010, p. 259), figuravano: «timor di Dio[,] lettura[,] scrittura e […] musica (Nemeitz, 1726, p. 60). La formazione musicale intensiva era riservata alle *figlie di coro,* distinte dalle comuni utenti dell'istituto.

La reputazione di spettacoli musicali di alta qualità presso gli *Ospedali* non si basava solo sulle offerte musicali di una manciata di virtuose; fu l'alto standard di esecuzione orchestrale della musica a rendere famosi i concerti "di Pietà". Dai ranghi del primo coro venivano selezionati i membri dell'orchestra, così come le soliste vocali e strumentali. Un numero considerevole di ragazze, alcune delle quali (soprattutto nubili) rimasero negli *Ospedali* fino alla mezza età, divennero "virtuose" vocali e strumentali e la loro fama si estese ben oltre Venezia: «Polonia e Gerdrut vi sono particolarmente famose per il canto, Tonina per l'organo, Prudenza per la tiorba, Susanna per l'oboe, Anna Maria per il violino […]. Ai Mendincanti, […] Therensia per la sua voce, Barbara per l'organo e l'oboe» (Nemeitz, 1726, p. 62). I nomi attribuiti alle virtuose erano solitamente seguiti dal tipo di voce o dallo strumento, ad esempio: «Angelica dal Tenor» oppure «Paolina dalla Viola» (Giron-Panel, 2010, p. 344).

Oltre alle maestre *assunte* tra le fila delle ragazze (non solo per insegnare e dirigere le prove ma anche e soprattutto per comporre nuove opere), anche i maggiori musicisti della città erano impegnati come *Maestri* dagli *Ospedali*. Queste erano posizioni ambite nella vita musicale veneziana, perché assicuravano un reddito fisso a direttori e musicisti e, allo stesso tempo, lasciavano abbastanza tempo libero ai *Maestri* per dedicarsi ad attività artistiche di specifico interesse. Praticamente ogni noto compositore attivo a Venezia tra la fine del XVII e l'inizio del XVIII secolo occupava almeno un posto temporaneo in uno degli *ospedali*. Dal 1672 Giovanni Legrenzi fu *maestro di musica* ai Mendicanti; dal 1701 al 1713 Francesco Gasparini prestò servizio come *maestro di coro* alla Pietà; Antonio Lotti, Johann Adolf Hasse (dal 1727) e Niccolò Jommelli furono alle dipendenze degli Incurabili; e Baldassarre Galuppi lavorò sia ai Mendicanti che agli Incurabili. Antonio Vivaldi fu legato all'*Ospedale* della Pietà per quasi quattro decenni, nonostante alcune interruzioni piuttosto lunghe (Kintzel & Muntz, 2016). Il *Maestro di coro* aveva generalmente una quantità di lavoro schiacciante. In occasione di ogni festa componeva o un oratorio o uno o più concerti, o musica leggera strumentale e vocale di ogni genere. Insegnava teoria oppure a suonare uno o più strumenti.

I Maestri erano affiancati dalle migliori musiciste, impiegate come loro assistenti. Godevano del titolo di «maestre», erano guidate da una «maestra di coro» e godevano di privilegi rispetto alle «figlie di coro»; queste ultime erano, a loro volta, trattate diversamente da coloro che svolgevano solamente attività scolare («figlie in educazione») e quelle che risiedevano all'*Ospedale* per ragioni economiche («figlie di spese») (Giron-Panel, 2010, p. 271).

Siamo anche al corrente di casi di autogestione da parte delle figlie di coro. Uno è quello menzionato da Cigogna (1842), che ebbe luogo in epoca tarda, quando gli *Ospedali* furono abbandonati dai loro amministratori. Sarebbe però particolarmente illuminante, se confermata, la storia di Chiara del Violin,

recentemente rievocata nella ricostruzione musicale dell'ensemble Europa Galante, diretta da Fabio Biondi e trasposta in un documentario (Biondi et al. 2013). Una sinossi del documentario riporta quanto segue:

> Fu allieva di un'altra figlia di coro (Anna Maria, a sua volta allieva di Vivaldi) e raggiunse una fama considerevole grazie al mirabile virtuosismo con cui suonava il violino. Vivaldi stesso compose "per la sig.ra Chiara" un impegnativo concerto per violino e orchestra. Quando, con grande rammarico delle "putte", Vivaldi andò a Vienna e non fece più ritorno a Venezia, un altro quotato insegnante, Antonio Martinelli, compose per Chiara (ormai quarantenne) bellissimi concerti per viola d'amore. E Chiara divenne una virtuosa anche della viola d'amore. Quando la moda cambiò e i Veneziani s'invaghirono del canto napoletano e dello stile galante, si dimenticarono di Vivaldi e dei suoi epigoni, ma non di Chiara e del suo talento. Purtroppo la consapevolezza di questo talento portò Chiara e le altre figlie di coro a scontrarsi con l'insegnante napoletano di quegli anni, ritenuto (ingiustamente) un mediocre compositore in quanto "non cantante". Per orgoglio assunsero loro la direzione del coro della Pietà, ma questo non riportò l'ospedale ai fasti della prima metà del secolo. Il pubblico affluente, diminuito irrimediabilmente dopo il 1750, divenne solo un ricordo. Chiara, maestra di violino della Pietà, morì nel 1791, a 73 anni. Da povera orfanella venne elevata a virtuosa strumentista, conosciuta in tutta Europa e rinomata come una rockstar; nonostante la sua vita monastica, si ritrovò al centro delle rivoluzioni musicali che scossero il Settecento; fu protagonista della ribellione contro l'autorità negli anni in cui veniva contestato il ruolo dell'insegnamento; fece parte dell'autogestione di uno storico e rinomato conservatorio veneziano; passò gli ultimi anni della sua vita come una maestra in declino, che ricorda i bei tempi passati, i suoi successi e le sue sconfitte (Beccaria, 2015).

Biondi et al. citano il recupero di un diario manoscritto, ma, nel 2023, non c'è ancora un'edizione critica al riguardo e i fogli in questione, nell'orizzonte del presente studio, non sono risultati rintracciabili nei principali motori di ricerca nazionali e regionali. Secondo Katz (2016) è implausibile che una ricostruzione scenografica di questo tipo possa andare oltre la rappresentazione effimera di un personaggio reale. Si tratta comunque di una figura che, assieme alle compagne, testimonia la capacità di contestare e di sovvertire l'autorità.

Pur non conoscendo i curricoli degli *Ospedali*, ne conosciamo i traguardi educativi. Epstein (2020) si dice sorpreso che, in assenza di una strutturazione profonda dell'esperienza formativa, le fanciulle apprendessero un'ampia varietà di strumenti. Tuttavia, non v'è prova che l'educazione fosse destrutturata solamente perché manchiamo di progettazioni scritte. Charles de Brosses sospetta una viva immersione delle figlie di coro nella pratica musicale:

> Le loro voci sono adorabili per intreccio e leggiadria; perché qui non si sa cosa sia la grossolanità e i suoni intessuti alla francese. Zabetta, degli Incurabili, è in particolar modo stupefacente per l'estensione della sua voce e i colpi d'archetto che ha in gola. Secondo me, non c'è dubbio che si sia mangiata il violino di Somis. È lei quella che scatena tutti gli applausi e paragonarla a chiunque altra attirerebbe l'ira del popolo. Ma, ascoltate, amici miei, credo che ci capiamo e ve lo sussurro all'orecchio: Margarita dei *Mendicanti* è brava quanto lei e, anzi, mi piace di più (Brosses, 1858, pp. 215-216; trad. degli Autori).

Si assiste, quindi, a quella che Giron-Panel chiama «una pedagogia dell'eccellenza», probabilmente sostenuta non solo dall'assunzione di *Maestri* di qualità, ma anche da un sistema di tutoraggio interno suddiviso per classi d'età, che è perdurato *nonostante* i tentativi di controllarlo in maniera apicale (Giron-Panel, 2010, pp. 258-260). A quel punto, per riprendere il ragionamento di Epstein (2020), si è verificato un fenomeno inverso: non erano i grandi *Maestri* a crescere le *putte* di coro, bensì le *putte* di coro a offrire un enorme strumento di autorealizzazione per loro. Ciò significa che, senza un corpo di esecutori così versatile, diversi compositori e direttori non avrebbero potuto sperimentare. Invece, grazie alla messa a disposizione di esecutrici così poliedriche, le rivoluzioni musicali del Seicento e del Settecento veneziano hanno avuto luogo.

5. Conclusioni

Giron-Panel (2010) ha prodotto lo stato dell'arte degli studi storici sugli *Ospedali* veneziani. Il riesame delle fonti primarie in chiave storico-pedagogica dà conferma della sua tesi sul mito veneziano, facendo emergere diversi livelli di lettura: sia nelle testimonianze indigene, volte a rimettere in scena la gloria repubblicana attraverso l'Opera e le Orazioni delle figlie di coro; sia nelle testimonianze dei visitatori, affascinati da un'usanza per loro insolita, che mescolava reclusione e pubblica esibizione, alimentando il senso di mistero legato alla città di Venezia. Ma, come Giron-Panel (2010) e, in misura minore, Pincherle (1957) hanno già dimostrato, le condizioni materiali delle figlie di coro erano assai diverse da quanto favoleggiato e presentavano il caso di Istituti di carità che, con i loro servizi si prestavano, da un lato, all'avanzamento della carriera dei patrizi "villeggiatori", i quali esercitavano, attraverso gli *Ospedali*, il controllo mediatico sulle narrative "nazionali"; dall'altro, consentivano una socializzazione sistematica delle figlie del coro, costituendo quindi un apparato di inserimento sociale e ulteriori opportunità per la vita adulta.

La nostra comparazione dei libretti de *La Clotilde overo la Francia convertita* di Coli Lucchese (1686) con la *Clotilde* di Piccioli (1688) corrobora l'idea che le figlie di coro non fossero pienamente incluse nelle dinamiche "conventuali", benché condividessero con conventi e monasteri sia l'importanza per l'educazione musicale che la porosità tipica di istituzioni che non sono affatto "chiuse al Mondo". Se, infatti, l'opera teatrale scritta per le Monache della Giudecca si concentra sugli intrecci amorosi, in linea con il sentimento libertino che si narra albergasse nei chiostri veneziani,

la *Clotilde* di Piccioli (1688) è più marcatamente tragica e, nella sua sinteticità, sacrifica l'azione scenica al canto di preghiera – come, del resto, era tipico del genere delle Orazioni. Non sembra quindi, nonostante le diverse traiettorie esistenziali delle figlie di coro, che le figlie di coro partecipassero alle forme di resistenza tipiche delle donne patrizie – e, in special modo, quelle costrette alla vita monastica. Le une, però, formavano le altre e, con Giroux (1981), si può asserire che gli *Ospedali* ospitassero le contraddizioni tipiche delle relazioni egemoniche di tipo gramsciano: opportunità di emancipazione e autonomia da parte di una categoria umana svantaggiata, ma sempre nella prospettiva di un asservimento allo *status quo* nazionale che sfrutta la morale come elemento di richiamo all'ordine sociale. Ciò è ulteriormente ribadito dalla nostra ermeneutica di un altro libretto di Piccioli (1679) che, relativamente presto nella storia musicale degli *Ospedali*, illustra le dinamiche di potere insite nella graduale professionalizzazione delle figlie di coro come "operatrici pubbliche" del mondo dello spettacolo veneziano al servizio delle famiglie coinvolte nell'amministrazione dei loro istituti. Il tema stesso dell'Opera di Piccioli, *Le Amazoni*, funge, retrospettivamente (oltre che materialmente, attraverso le sue illustrazioni) da rappresentazione delle figlie di coro come "corpo d'armata" femminile della musica. Alla femminilità guerriera del mito antico, Venezia sostituiva quello della femminilità musicista.

Quanto sopra costituisce, in sostanza, un primo traguardo formativo, che condivide sì aspetti di assoggettamento, ma anche benefici a medio e lungo termine per le educande. È, naturalmente, un risultato a livello di competenze di comunità e, si potrebbe aggiungere, di cittadinanza, anche se non in senso pienamente democratico – bensì nell'ottica di quella che Cambi avrebbe definito un fervore razionalizzante dei sistemi educativi dell'epoca (Cambi, 1999, pp. 263 – 265). Vi sono, inoltre, altri traguardi formativi, legati alla formazione del talento musicale, che meriterebbero un ulteriore studio autonomo guidato dalle categorie del successo formativo, cioè: apertura della carriera, superamento delle diseguaglianze, equità delle pari opportunità, sviluppo delle capacitazioni sociali (Margiotta, 2018, pp. 144 – 151).

Riferimenti bibliografici

Anonimo francese. (1679). Les Amazones dans les Isles fortunés, Opéra de Venise. *Mercure Galant*, *1679*(12), 108 – 122. Retrieved December 31, 2022, from https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62222098

Anonimo veneziano. (1751 – 1800). *Temperamento per lo Spedale degl'Incurabili, e piano Marangoni per esso e per quello dei Mendicanti* [manuscript]. Venezia, Biblioteca del Museo Correr, Correr 113/1305 (= Misc. Correr X 1305), cc. 6, pp. 388 – 398. Retrieved December 30, 2022, from https://tinyurl.com/yck72umt

Bastianello, E. (2017). L'inaugurazione del Teatro Contarini a Piazzola sul Brenta (1679): Documenti nella stampa periodica e cronachistica del tempo (con la pubblicazione integrale dell'articolo pubblicato nel "Mercure Galant", il 30 dicembre 1679). *Engramma*, *146*, 3183. Retrieved December 30, 2022, from https://www.engramma.it/eOS/index.php?id_articolo=3183

Beccaria, S. (2015). Le putte di Vivaldi. *BsidesMagazine*, September 15, 2015. Retrieved December 30, 2022, from https://www.bsidesmagazine.com/books/le-putte-di-vivaldi/

Biondi, F., Le Moli, L., Guarnieri, A., Camozzi, A., & Romanini, A. (2013). *Il Diario di Chiara: Confessioni di una figlia di Choro*. Parma: Fondazione Teatro Due. Retrieved December 30, 2022, from https://www.teatrodue.org/il-diario-di-chiara-2/

Brosses, C. de (1858). *Le president de Brosses en Italie: lettres familières écrites d'Italie en 1739 et 1740, Tome I* (2nd ed. By M. R. Colomb). Paris, Quai des Augustins: Didier et Ce. (Original work published 1799). Retrieved December 30, 2022, from https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k39895g

Burney, C. (1789). *A General History of Music, from the Earliest Ages to the Present Period* (Vol. 4). London: Payne and Son, Robson and Clark, G. G. J. and J. Robinson. Retrieved December 30, 2022, from https://archive.org/details/bub_gb_M-9CAAAAcAAJ/

Caffi, F. (1850?). *Notizie per una Storia teatrale*.

Caffi, F. (1854). *Storia della Musica Sacra nella già Cappella Ducale di San Marco in Venezia dal 1318 al 1797* (Vol. I). Venezia: Antonelli. Retrieved December 30, 2023, from https://archive.org/details/bub_gb_1DwBQKgloJIC/

Cambi, F. (1999). Il Settecento: razionalizzazione educativa e laicismo pedagogico. In F. Cambi, *Storia della Pedagogia* (4th ed.) (Cap. 5, pp. 262 – 306).

Candé, R. (de) (1967). *Vivaldi*. Paris: Editions du Seuil.

Cigogna, E. A. (1842). *Delle inscrizioni veneziane raccolte ed illustrate da Emmanuele Antonio Cigogna cittadino veneto* (Vol. 5). Venezia: Giuseppe Molinari. Retrieved December 30, 2022, from http://id.sbn.it/bid/PUV0734697

Coli Lucchese, F. (1686). *La Clotilde overo la Francia convertita: Commedia in prosa recitata dalle Reverende Madri del Monisterio delle convertite della Giudeca di Venezia*. Venezia: Antonio Tiv[i]ani. Retrieved December 30, 2022, from http://id.sbn.it/bid/MILE021522

Coli Lucchese, F. (1687). *Pallade Veneta*, *1687*(agosto). In E. Selfridge-Field (1986), Music at the Pietà before Vivaldi, *Early Music*, 1986(August), 373–386.

Cowan, A. (2007). *Marriage, Manners and Mobility in Early Modern Venice*. Ashgate.

Epstein, D. (2020). *Por que os generalistas vencem em um mundo de especialistas*. Globo Livros.

Fenlon, I. (2007). Music in Monteverdi's Venice. In J. Whenham & R. Wistreich (Eds.), *The Cambridge Companion to Monteverdi* (1st ed.) (pp. 163 – 178). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CCOL9780521875257.014

Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard.

Giorn-Panel, C. (2010b). *À l'origine des conservatoires: Le modèle des* ospedali *de Venise (XVIe–XVIIIe siècles): Annexes* [Doctoral dissertation]. Université de Grenoble, Università Ca' Foscari – Venezia. Retrieved February 15, 2023, from http://hdl.handle.net/10579/1140

Giron-Panel, C. (2010a). *À l'origine des conservatoires: Le modèle des* ospedali *de Venise (XVIe–XVIIIe siècles)* [Doctoral dissertation]. Université de Grenoble, Università Ca' Foscari – Venezia. Retrieved February 15, 2023, from http://hdl.handle.net/10579/1140

Giron-Panel, C. (2015). Annexe 3: livrets d'œuvres écrites pour les ospedali. In *Musique et musiciennes à Venise: histoire sociale des ospedali* (pp. 925 – 999). Roma: École française de Rome.

Giroux, H. A. (1981). *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Temple University Press.

Glixon, B. L. (1995). Private lives of public women: prima donnas in mid-seventeenth-century Venice. *Music & Letters*, *76*(4), 509 – 531. Retrieved December 30, 2022, from https://www.jstor.org/stable/737466

Heller, W. (2005). Varieties of Masculinity: Trajectories of the Castrato from the Seventeenth Century. *British Journal*

for Eighteenth-Century Studies, *28*, 307 – 321. https://doi.org/10.1111/j.1754-0208.2005.tb00304.x

Katz, B. (2016). Racconto di due città. *Early Music*, August 2016, 498 – 500. https://doi.org/em/caw067

Kintzel, R., & Muntz, C. E. (2016). Vivaldi, Gasparini, Mary Magdalene, and the Women of the Pietà. *Women and Music: A Journal of Gender and Culture*, *20*, 27 – 56. https://doi.org/10.1353/wam.2016.0002

Lindgren, L. (1984). La Carriera di Gaetano Berenstadt, Contralto Evirato (ca. 1690–1735) (tr. it. di S. Durante). *Rivista Italiana di Musicologia*, *19*(1), 36 – 112. Retrieved December 30, 2022, from https://www.jstor.org/stable/24318218

Meyer-Baer, K. (1971). Communication. *Journal of the American Musicological Society*, *24*(1), 139 – 140. https://doi.org/10.2307/830906

MiBAC. (2023). Ghisolfi Imperatori, famiglia. *Sistema Informativo Unificato per le Soprintendenze Archivistiche*. Retrieved March 20, 2023, from https://siusa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/siusa/pagina.pl?TipoPag=comparc&Chiave=217362

Molmenti, P. G. (1905). *Storia di Venezia nella vita privata dalle origini alla caduta della repubblica*. Roma: Istituto italiano d'arti grafiche. Retrieved December 30, 2022, from https://archive.org/details/lastoriadivenez00molmgoog

Moran, F. (2018). Scandalous by Profession: Opera in Eighteenth-Century Europe. *Armstrong Undergraduate Journal of History*, *8*(2), 42 – 54. https://doi.org/10.20429/aujh.2018.080203

Nemeitz, J. C. (1726). *Nachlese besonderer Nachrichten von Italien: Als ein Supplement von Misson, Burnet, Addisson, und andern, welche ihre in diesem Theil von Europa gethane Reisen der Nachwelt in Schriffften hinterlassen haben. Zum Nutzen derjenigen insonderheit, so in Italien zu reisen gedencken,* (Vol. 1). Leipzig: Friedrich Gleditschens seel. Sohn. Retrieved December 30, 2022, from https://www.google.it/books/edition/Nachlese_besonderer_Nachrichten_von_Ital/5ABYAAAAcAAJ?hl=en&gbpv=0

Pallavicino, C. (1678?). *Le Amazoni* [Manuscript musical score]. Biblioteca Nazionale Marciana, Contarini It. IV, 384 (=9908). Retrieved December 30, 2022, from https://opac.sbn.it/risultati-ricerca-avanzata/-/opac-adv/detail/-MSM0099330?

Paribeni, G. C. (1934). Mottetto. *Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere e Arti, Vol. 23*. Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Retrieved December 30, 2022, from https://www.treccani.it/enciclopedia/mottetto_%28Enciclopedia-Italiana%29/

Piccioli, A. (1679). *Le Amazoni nell'Isole Fortunate: Drama per Musica del Dottor Piccioli Da Rappresentarsi in Piazzola, nel Nobilisimo Teatro dell'Ill. et Eccell. Sig. Marco Contarini Proc. di San Marco*. Biblioteca nazionale Braidense, Corniani Algarotti Racc.Dramm.2799/1. Padova: Pietro Mar. Frambotto. Retrieved December 30, 2022, from https://opac.sbn.it/risultati-ricerca-avanzata/-/opac-adv/detail/MUS0009512?

Piccioli, A. (1688). *Clotilde, oratorio del dottor Piccioli da recitarsi nel Pio Ospedale degl'Incurabili*. Venezia: Andrea Poletti. Retrieved December 30, 2022, from http://id.sbn.it/bid/MUS0008924

Pincherle, M. (1957). *Vivaldi: Genius of the Baroque*. New York: Norton & Company. (Original work published 1955)

Robbins Landon, H. C. (1993). *Vivaldi: Voice of the Baroque*. New York: Thames and Hudson.

Rousseau, J. - J. (1922). *Les Confessions, Tome II*. Paris: Jules Tallandier. (Original work published 1789) Retrieved December 30, 2022, from https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k61060751

Selfridge-Field, E. (1986). Music at the Pietà before Vivaldi. *Early Music*, *1986*(August), 373-386. https://doi.org/10.1093/earlyj/14.3.373

Talbot, M. (1989). The Fortunes of Vivaldi Biography, from Pincherle to the Present. *Chigiana*, *41*, 113-135. Reproduced in M. Talbot (Ed.), *Vivaldi* (pp. 3-25). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315084176

Talbot, M. (2006). *The Chamber Cantatas of Antonio Vivaldi*. Woodbridge, Suffolk: The Boydell Press.

Toso Fei, A. (2022). Le Putte del Coro, gli "usignoli" degli antichi ospedali. *Il Gazzettino*, 18 Aprile 2022. Retrieved December 30, 2022, from https://www.ilgazzettino.it/nordest/venezia/ritratti_veneziani_putte_del_coro_alberto_toso_fei-6635663.html

Vaubel, R. (2005). The Role of Competition in the Rise of Baroque and Renaissance Music. *Journal of Cultural Economics*, *29*(4), 277–297. https://doi.org/10.1007/s10824-005-0699-9

Wasielewski, W. J. von (1893). *Die Violine und ihre Meister*. Leipzig: Breitkopf & Härtel. Retrieved December 30, 2022, from https://archive.org/details/violineundihre00wasi

Whiting, J. (2005). *The Life and Times of Antonio Lucio Vivaldi*. Hallandale Beach, FL: Mitchell Lane.

Wright, E. (1730). *Some Observations Made in Travelling through France, Italy &c. In the Years 1720, 1721, and 1722*. London, Inner-Temple Lane: Tho. Ward and E. Wicksteed. Retrieved December 30, 2022, from https://archive.org/details/someobservations01wrig

Mind, heart, hand in motor play: Integral education in action
Mente, cuore, mano nel gioco motorio: Educazione integrale in azione

Daniele Coco
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre – daniele.coco@uniroma3.it
https://orcid.org/0000-0003-0215-8023

Veronica Riccardi
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre – veronica.riccardi@uniroma3.it
http://orcid.org/0000-0002-0419-9438

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Mind, heart and hand constitute the triad that underscores the value of comprehensive educational action, upon which Pestalozzi based his pedagogy. This study aims to emphasize the role played by the various aspects of human nature in education, extending beyond childhood, through an analysis of Pestalozzi's ideas and their correlation with those of other esteemed pedagogists, including contemporary scholars. In particular, motor play remains a pivotal domain where educational insights related to intelligence (mind), emotions (heart), and physicality (hand) integrate harmoniously. The pedagogical implications are evident, as recreational motor activities offer a unique opportunity to seamlessly integrate cognitive, affective, and relational dimensions. Thus, when viewed as a platform for fostering respect, mutual understanding, and loyalty, motor play not only serves as a means for personal and collective growth but also contributes to the construction of a "new civilization."

Mente, cuore e mano sono la triade che introduce il valore dell'azione educativa integrale su cui si basa la pedagogia di Pestalozzi. Il presente lavoro, analizzando il pensiero dell'autore e mettendolo in relazione con altri autorevoli pedagogisti, anche contemporanei, intende evidenziare il ruolo che le diverse anime dell'essere umano rivestono nella formazione, non solo in età evolutiva. In particolare, il gioco motorio può essere il luogo in cui le intuizioni educative legate all'intelligenza (mente), alle emozioni (cuore) e alla corporeità (mano) si esprimono in maniera integrata. Sono evidenti le ricadute sul piano didattico-educativo in cui le attività ludico motorie offrono l'occasione di integrare aspetti cognitivi, affettivi e relazionali. Pertanto, se vissuto come occasione di rispetto, comprensione reciproca e lealtà, il gioco motorio diventa non solo strumento di crescita personale e collettiva ma anche strumento di edificazione di una "nuova civiltà".

KEYWORDS
Mind, Heart, Hand, Motor play, Global education
Mente, Cuore, Mano, Gioco motorio, Educazione globale

Authorship: Tutti gli autori hanno contribuito all'ideazione, allo sviluppo e alla revisione dell'articolo. In particolare, Daniele Coco è autore dei paragrafi n. 2, 3, 4. Veronica Riccardi è autrice dei paragrafi n. 1, 5, 6.

Citation: Coco, D., & Riccardi, V. (2023). Mind, heart, hand in motor play: Integral education in action. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 267-273 https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_32

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_32

Received: March 3, 2023 • **Accepted**: April 19, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Potremo introdurre questo lavoro partendo da un'intuizione contenuta in *Storia di un corpo*, uno dei romanzi più simpatici, divertenti e affascinanti dello scrittore francese Daniel Pennac (2012). Strutturato sotto forma di un diario che il protagonista lascia a sua figlia dopo la sua morte, il testo racconta la vita del protagonista dall'età di dodici anni fino alla sua morte, concentrandosi esclusivamente sulla storia del suo corpo. Si tratta dunque di un diario speciale, di cui il vero protagonista non è l'intelletto in quanto mediatore di ciò che accade nella vita, ma tutto viene descritto attraverso le sensazioni che il corpo vive, nessuna esclusa. L'originalità di quest'opera sta, almeno nel parere di chi scrive, nella capacità di ribaltare il binomio mente-corpo a favore della corporeità.

Effettivamente, se per un attimo dimentichiamo i costrutti storici e sociali che hanno fatto della mente e dell'attività del pensiero il principio unico e fondante di tutta la realtà, riusciremo a vedere come il corpo sia, al contrario, uno dei più potenti strumenti di comprensione del mondo che l'essere umano possiede, in nulla inferiore alla mente. Ogni individuo, infatti, è corpo: un corpo animato, un corpo denso di tensioni e appassionato all'esistere. Si tratta del primo e principale dispositivo attraverso cui noi siamo al mondo, attraverso cui noi percepiamo il mondo e lo conosciamo (Merleau-Ponty, 1979): è con tale corpo che pensiamo, amiamo, ci esprimiamo, comunichiamo, percepiamo, apprendiamo, in sostanza, viviamo. Sulla stessa logica, quindi, educazione alla corporeità è educazione della persona tutta intera perché non si può educare solo la testa, tutto il corpo va tenuto in considerazione, non solo relegandolo in semplici pratiche salutistiche (Gamelli, 2001). Si tratta di un'idea di educazione che vuole emancipare il corpo dall'essere considerato come «un supporto, uno strumento da piegare ai propri bisogni e alle esigenze della mente, o addirittura da domare, qualora non pensato come un ostacolo o addirittura un carcere in cui si è costretti a vivere» (Balduzzi, 2002, p xi).

Tali riflessioni si inseriscono nell'ambito degli studi negli anni che hanno riguardato la centralità pedagogica della corporeità e la valenza educativa delle attività ludico-motorie. Se è vero che tali attività sono state praticate fin dalla notte dei tempi, gli studi più recenti hanno lavorato molto sulle potenzialità del gioco motorio come strumento di educazione globale e integrale dell'individuo, nell'ottica di una inscindibilità di corpo e mente e di una concezione educativa della corporeità come integrazione di aspetti cognitivi, affettivi e relazionali (Belgianni, 2017).

L'educazione del corpo e il movimento, quindi, senza prendere il sopravvento sugli altri aspetti che fanno parte della vita delle persone, mente e sentimenti *in primis*, diventano il luogo privilegiato in cui avviene la formazione di ogni individuo nella sua totalità e nella sua continuità con l'ambiente che lo circonda (Fiorucci & Lopez, 2017), in prospettiva interdisciplinare.

2. L'azione educativa integrale

Il presente lavoro è frutto della sinergia di diverse anime dell'educazione e vuole introdurre l'azione educativa integrale come fondamento per la realizzazione di un cittadino del mondo attraverso la pratica dell'educazione motoria, invocando la triade «*cuore-mente-mano*» della pedagogia di J. H. Pestalozzi e aggiungendo a quest'ultima il gioco motorio. Tale passaggio ci permette di riacquistare quell'ideale di integralità dello sviluppo e dell'azione educativa a cui tutti gli educatori dovrebbero aspirare, illustrato con forza e lucidità nella sua opera-testamento, il *Canto del cigno* (1826), in cui si propone una coniugazione "concreta" del principio di educabilità dell'essere umano secondo natura:

> Debbo ammettere che non la mia carne caduca coi suoi sensi animali e le sue umane avidità, ma invece le tendenze del mio cuore, del mio spirito, della mia umana potenza d'arte sono ciò che formano l'umanità della mia natura o, ciò che è lo stesso, la mia natura umana, della qual cosa ne viene che l'idea dell'educazione elementare deve esser considerata come l'idea dello svolgimento secondo natura e della formazione delle facoltà e delle attitudini del cuore, dello spirito e dell'arte umana (Pestalozzi, 1826, p. 8).

Lo studioso francese Jean-Nöel Luc ha individuato, in tali ambiti, l'elevarsi di una "pedagogia del movimento, dell'amore, della gioia, dell'intuizione", ovvero di una pedagogia formulata secondo i ritmi ed i bisogni della natura dei bambini, distinta nella sua malleabilità e duttilità (1996).

Gradualmente sono stati quindi realizzati sempre più interventi educativi volti a canalizzare il bisogno di movimento dei più piccoli in un vero e proprio processo di ordinamento del fare e del pensare, «attraverso una progettualità educativa finalizzata alla maturazione delle loro capacità di concentrazione, usufruendo di una sapiente alternanza di attività motorie ed attività intellettuali svolte in un contesto di gruppo» (Scaglia, 2021, p. 48).

Tale intenzionalità educativa è rintracciabile anche nel pensiero di Rosa Agazzi che, nel suo intervento al Congresso pedagogico nazionale di Torino del 1898, dichiarava:

> Ebbene, ispirate all'educatrice i sentimenti di una madre modello, conceda ella ai bambini, colla confidenza moderata dal rispetto, ampia libertà di parola, crei intorno a sé la naturalezza, il brio, l'attività, la gara nell'affetto, nell'operare, nell'immaginare, nel conversare, e vedrete quali motivi diversi i bambini stessi offriranno all'educatrice per attuare il sistema (Agazzi, 1973, p. 78).

Una valida professionalità educativa e formativa dimora, quindi, anche nella piacevolezza dell'esercizio di un'ars esperta, capace di reagire con atteggiamenti riflessivi ed adeguati all'imponderabile prosperità della relazione educativa, senza la presunzione di dominio o di egemonia. Questa prospettiva apre ad una visione estesa dell'educare:

> una "cultura pedagogica viva", capace di coniugare all'interno di un paradigma compositivo – e non separativo – il "sapere degli occhi" e il "sapere delle mani", per rispondere al bisogno di cura educativa e al desiderio di educazione dei più piccoli a partire dalla valorizzazione pedagogica di ogni loro gesto e parola, nella consapevolezza dell'inestricabile intreccio esistente fra la genealogia umana e la morfologia personale dei processi di educazione, formazione e istruzione (Scaglia, 2021, p. 49).

Tale riflessione mette l'accento sull'importanza delle pratiche professionali, in modo che divengano un *laboratorium* in grado di condurre a maturare quelle competenze pedagogiche e didattiche dell'osservare e dell'agire, ispirate al nucleo profondo dell'*agoghé* del *pâis*, condizione che permetterà il riconoscimento ed il valore di ogni *experientia*, anche la più singolare. Pestalozzi scriveva all'amico inglese Greaves, nella XXXIII lettera nel volume *Madre e figlio. L'educazione dei bambini* (1818 – 1819):

> paura e orgoglio sono sentimenti vili quanto alla loro origine, e inoltre insufficienti quanto ad efficacia, giacché non rappresentano nulla per il cuore, da cui sprizzano tutte le sorgenti della vita. Per tali motivi nei riguardi dell'educazione morale e intellettuale io ho dato tanta importanza alla *simpatia* come movente dell'agire, e ho sempre insistito sulla necessità di essa anzitutto nei rapporti coi bambini (Pestalozzi, 1961, pp. 151-152).

Pestalozzi ha maturato il metodo dell'*Anschauung*: basato sull'osservazione concreta e diretta delle attività (il percepito come spunto per l'apprendimento) per una didattica che imposta un metodo di apprendimento e di formazione che possiamo definire "empirico-sperimentale", dal semplice al complesso, dal conosciuto all'incognito, dal reale all'astratto. Per Pestalozzi, l'uomo impara con l'azione e non attraverso le sole parole, proprio perché è la vita tutta intera a formarci, e la vita non è una questione solo di parole o di discorsi astratti ma di azioni concrete, incarnate, corporee, motorie.

L'educazione del corpo è una forma di educazione e di auto-educazione umana (*Bildsamkeit*) e Pestalozzi, di fatto, ha gettato le basi per la creazione di quella scienza pedagogica che in epoca recente ha assunto i nomi di pedagogia del corpo e pedagogia dello sport (Isidori, 2017). Per Pestalozzi è importante sostenere il bambino a realizzare il suo sviluppo olistico, per questo si scorge necessario educare congiuntamente lo spirito, il cuore, la mano (Brühlmeier, 2010; Smith, 2011). Si tratta anche qui di intuizioni lungimiranti e anticipatrici di quella che oggi chiameremmo educazione integrale.

3. Educazione motoria come educazione integrale: mente, cuore, mano nel gioco motorio

La tridimensionalità della persona in Pestalozzi è direttamente rintracciabile nel suo testo Il canto del cigno, già citato nel paragrafo precedente:

> Varie sono le leggi che regolano lo sviluppo delle singole facoltà dell'uomo; le leggi del pensiero non sono quelle per cui il sentimento si eleva in tutta la purezza e sublimità della sua forza; né queste sono identiche a quelle che riguardano i nervi e le membra. Ognuna di queste potenze si sviluppa conformemente a natura soltanto per mezzo del suo uso. [...] È la stessa natura di queste forze che promuove in noi l'uso di esse; l'occhio vuol vedere, l'orecchio vuole udire, il piede camminare, la mano prendere, il cuore sentire ed amare, la mente pensare: se queste attività non trovano modo di esplicarsi, esse rimangono in noi, ma in condizione latente di impotenza, e non sono vere forze, ma soltanto germi di esse (Pestalozzi, 1934, pp. 35-36).

L'autore ci introduce, quindi, a un metodo educativo basato sull'equilibrio tra tre diverse dimensioni a cui noi ne aggiungiamo una quarta, odierna, legata all'educazione ludico-motoria, capace di inglobare, in maniera proattiva, le prime tre:

1. Mente-Spirito-Intelligenza-: comprendente l'intelligenza e i diversi modi per svilupparla come apprendimento e didattica;
2. Cuore-Emozione: comprendente la parte più intima, umana, come le emozioni e le relazioni a supporto della propria integrità e morale;
3. Mano-Pratica: comprendente la parte esteriore dell'uomo, quella corporea;
4. Ludico-Motoria: comprendente la parte motoria e ludica che coinvolge tutti i bambini in età evolutiva, legata a quel desiderio di fare, di muoversi, di scoperta, che aiuta il bambino ad esercitare la propria creatività e la propria vitalità nel conoscere il mondo, prime forme di socializzazione verso l'esterno.

Lo "spirito" è inteso come la mente, l'intelligenza:

> Pestalozzi accetta, di fatto, il metodo induttivo proposto da Rousseau come strumento di apprendimento – diretto e non mediato – a partire dall'ambiente e dalla realtà concreta delle cose. Tuttavia, egli si rende conto che questo metodo è insufficiente e non basta per acquisire la conoscenza e diventare 'saggi'. La natura da sola non aiuta le persone a sviluppare le conoscenze se la semplice attività del vedere e del fare esperienze non si unisce allo sforzo intellettuale di induzione e ragionamento (Isidori, 2017, p. 80).

Pertanto, potremo riassumere che è nell'unione dei suddetti elementi che dimora il fondamento dell'intelligenza umana, cioè l'esperienza del vedere, toccare, sentire e ragionare.

Il "cuore" è, per Pestalozzi, il luogo del sentimento e delle emozioni, ossia i maggiori propulsori che muovono il comportamento del bambino e dell'uomo.

> È necessario creare un ambiente favorevole allo sviluppo dei sentimenti in cui il bambino possa sentirsi sicuro e amato. Questo luogo è la casa paterna. Quando il bambino si troverà in questo ambiente accogliente dove si

> sentirà amato e rispettato, svilupperà un sentimento di gratitudine verso i genitori e gli altri. Ciò rappresenterà il punto di partenza per lo sviluppo dei suoi sentimenti positivi verso il mondo e le cose (Isidori, 2017, p. 80).

La figura paterna e materna incarnano lo spazio fisico ed emozionale della casa, della sicurezza e dell'accoglienza, ma anche del modello della scuola, dell'educatore, del maestro, della guida.

La "mano" incarna il simbolo di una particolare tipologia di educazione attraverso la quale si eseguono praticamente delle attività, dei prodotti, ottiene e disegna il suo scopo in ciò che fa, con il lavoro, il fare, l'esperienza, e dunque anche con tutta la propria "corporeità, manualità"; questo deve essere considerato a tutti gli effetti un dispositivo educativo dell'educazione umana, che chiude e colma gli aspetti precedentemente trattati.

È utile ricordare che anche il modello didattico-educativo montessoriano è basato sull' incremento dei movimenti, sul toccare, sul manipolare, sullo sperimentare direttamente attraverso i sensi la realtà circostante, senza paura di sbagliare, in modo naturale e spontaneo, capaci di fare compiere ed esprimere le energie interne di tutti i bambini (Montessori, 1948/1953; 1916/1970). L'educazione sensoriale di Maria Montessori è effettivamente centrata sull'esperienza corporea e

> favorisce nel bambino una comprensione immediata dei fenomeni, edificata su una scomposizione del tutto in unità più semplici, per favorire una conoscenza attraverso movimenti e sensazioni. […] Secondo la prospettiva pedagogica montessoriana, ogni istituzione scolastica rappresenta un potenziale luogo di apprendimento che attraverso di esso deve promuovere lo sviluppo delle capacità relative alle funzioni senso-percettive e consolidare e affinare gli schemi motori necessari al controllo del corpo e all'organizzazione dei movimenti (Sgambelluri, 2015, pp. 83-84).

Anche Jean Jacques Rousseau nell'*Émile* ci esorta: «Uomini, siate umani, è il vostro primo dovere. Siatelo verso tutte le condizioni, verso tutte le età e verso tutto ciò che non è estraneo all'uomo. Amate l'infanzia, favorite i suoi giochi, i piaceri e le amabili inclinazioni» (Rousseau, 1762/2016, p. 138).

In sostanza, quindi, il cuore, la mente e la mano di Pestalozzi incarnano la metafora di quell'educazione integrale di cui Rousseau aveva gettato le premesse e che sarà poi sviluppata da Maria Montessori (1870 – 1952) nello scorso secolo.

L'intuizione di Pestalozzi, tuttavia, resta straordinaria: di fatto ai tre elementi individuati dal Pedagogista svizzero corrispondono tre specifiche 'forme' dell'educazione umana. Queste "forme" non sono altro che le *formae mentis* teorizzate più recentemente da Howard Gardner (1943), al cui «sviluppo congiunto ed equilibrato è legata l'intelligenza umana quale risultato dell'educazione integrale della persona» (Isidori, 2017, pp. 80-81). Questo modello trasforma l'educazione del corpo, attraverso l'intelligenza cinestetica, in un pilastro fondante dell'educazione, in una continua ricerca di un equilibrio armonico tra le differenti dimensioni dell'essere umano, intellettuale, morale e corporea per coltivare in egual modo lo sviluppo integrale della persona.

Le attività ludico-motorie possono essere riconosciute come una delle caratteristiche fondamentali per lo sviluppo educativo e psico-fisico armonico dei bambini; il gioco motorio è ordine, regola, è bellezza, è gioia di vivere, in esso si vivono tutte le emozioni positive e negative, affascina, coinvolge, scopre sé ed il mondo circostante (Coco, 2014b). Per questo motivo

> i termini coi quali possiamo definire gli elementi del gioco provengono in gran parte dalla sfera dell'estetica. Sono i termini con i quali cerchiamo d'esprimere anche effetti di bellezza: tensione, equilibrio, oscillamento, scambio di turno, contrasto, variazione, intreccio e soluzione. Il gioco vincola e libera (Huizinga, 2002, p. 15).

Attraverso la sua capacità di stringere legami di amicizia, di aprire al vero dialogo e alla reciproca comprensione, il gioco motorio si pone solo così al di fuori della logica meramente materiale, tecnica, competitiva e consumistica e arriva, attraverso le mani, a educare ogni aspetto vitale, compreso il cuore e la mente. Alcuni filosofi hanno sottolineato come la "trasgressione" che avrebbe il tempo del gioco, o comunque il tempo della festa o del rito, «può accompagnarsi altrettanto bene, e forse ancor meglio, con l'ordine necessario dell'esistenza individuale e collettiva, nel senso di una sua fisiologica alternanza e di un suo utilissimo sfogo per il mantenimento, e addirittura per il rafforzamento, dello status quo» (Riva & Sequeri, 2009, p. 315). Pertanto, solo se viene vissuto come occasione di rispetto, comprensione reciproca e lealtà, il gioco motorio diventa non solo strumento di crescita personale e collettiva ma anche strumento di edificazione di una "nuova civiltà" che non ribadisce le usuali logiche di materiali e di convenienza, ma che, al contrario, inaugura una compenetrazione tra le tante componenti buone dell'esistenza umana.

4. I significati educativi dei giochi motori: funzioni, esperienze, modelli

Nella scuola di Pestalozzi, l'educazione del corpo rappresenta di fatto il dispositivo per trasmettere diversi contenuti, quali l'igiene, le attività di gioco, i lavori manuali, le esplorazioni dell'ambiente naturale, in particolare anche attraverso la ginnastica (Hadas, 2009; Scharagrodsky, 2011; Krüger, Hofmann, 2015). Per Pestalozzi, ginnastica e gioco

> non sono altro che l'espressione di un'integralità che solo per ragioni didattiche può essere scomposta e analiticamente osservata e studiata. Si potrebbe obiettare che la ginnastica appare come qualcosa di artificiale e innaturale che rimanda a una prevalenza del 'culturale' sul 'naturale' come potrebbe essere il gioco o l'educazione del corpo così come vengono attuati all'aria aperta o nella famiglia. Ma ciò che Pestalozzi sembra dirci è che sia la ginnastica che il gioco sono strumenti funzionali all'educazione del corpo. […] Combinata con il gioco, la ginnastica è in

> grado di trasformare il movimento umano in uno slancio vitale, creatore di forme di esplorazione del mondo e di conoscenze sempre nuove (Isidori, 2017, p. 86).

Gli attuali studi di ambito psico-pedagogico e di socio-motricità dimostrano quanto siano ancora oggi validi i modelli e le intuizioni educativo esperienziali di Pestalozzi. Il gioco sin dai primi anni di vita fa parte della vita del bambino ed è una delle principali attività svolte in modo spontaneo e naturale, capace di esprimere sin da subito i caratteri distintivi della propria personalità. «Il gioco è una funzione che contiene un senso. Al gioco partecipa qualcosa che oltrepassa l'immediato istinto a mantenere la vita, e che mette un senso nell'azione del giocare» (Huizinga, 2002, p. 11). È attraverso l'attività ludica che il bambino conosce sé stesso, gli oggetti vicino a lui, l'ambiente circostante e gli altri. Il gioco è per l'uomo «espressione di libertà, strumento istintivo di conoscenza, accettazione dei propri limiti e possibilità di conoscere gli altri e il mondo» (Sgambelluri, 2016, p. 74). È molto interessante ed allo stesso tempo divertente una frase di Bruno Munari che racconta:

> c'è sempre qualche vecchia signora che affronta un bambino facendo delle smorfie da far paura e dicendo delle stupidaggini con un linguaggio informale pieno di ciccì e di coccò e di piciupaciù. Di solito i bambini guardano con molta severità queste persone che sono invecchiate invano; non capiscono cosa vogliono e tornano ai loro giochi, giochi semplici e molto seri (Munari, 2009, p. 97).

Il bambino, giocando, libera pulsioni e tensioni, convoglia tutte le proprie energie in qualcosa che per lui ha una "finalità tutta propria" (Huizinga, 2002), spesso incomprensibile agli altri o al mondo degli adulti. Potremmo affermare che serve anche a estraniarsi, distrarsi, allo stesso tempo separa, poiché giocando evade in un mondo nuovo, con spazi e tempi esclusivi (Casolo, 2019), rende liberi, poiché le regole vengono decise dai giocatori stessi; quindi, il risultato non può essere definito in anticipo ed i giudizi del mondo e degli adulti vengono lasciati all' esterno «sono dei mondi provvisori entro il mondo ordinario, destinati a compiere un'azione conchiusa in sé» (Huizinga, 2002, p. 14). Un altro aspetto molto importante del gioco sono le regole (Coco, 2014a): proprio perché ci sono delle regole stabilite che devono essere rispettate in maniera scrupolosa, chi non le rispetta non può far parte di questo momento che è sottoposto a convenzioni che sospendono le leggi ordinarie e stabiliscono temporaneamente una legislazione nuova. Ciò costituisce per gli insegnanti e gli educatori un'importante risorsa per «favorire lo sviluppo psicofisico e intellettivo del bambino» (Chiappetta Cajola, 2012, p. 43). Proprio perché il bambino intuisce questa nuova realtà è in grado di non confondere i due piani della realtà, fittizia e reale, gioca in un mondo immaginario con gli elementi della realtà (Ceciliani, 2015). Il bambino si trasferisce in una realtà parallela, giocando così a far finta di… Nonostante il gioco venga vissuto in un mondo non reale, questo non vuol dire che non sia serio o non impegnato, il bambino si immerge appieno in quello che sta facendo. È il gioco che stimola l'ingegno, la sottigliezza e l'inventiva, parallelamente, insegna la lealtà nei confronti dell'avversario e dà l'esempio di competizioni in cui la rivalità non si prolunga mai oltre l'incontro, inoltre l'uomo si trova in grado di neutralizzare la monotonia, il determinismo, la cecità e la brutalità della natura, impara a costruire un ordine, a stabilire un'equità (Caillois, 2010).

Possiamo concludere definendo che i giochi, in qualsiasi scolastico ed educativo, possono essere una grande opportunità di apprendimento:

> Ad es., la riscoperta e la pratica dei giochi tradizionali e popolari costituisce una significativa opportunità per i nostri allievi di sperimentare, modificare e adattare regole, sotto-gruppi, spazi e dimensioni, attrezzi, promuovendo una successione degli apprendimenti non preordinata e sequenziale ma non lineare predisponendo *agganci* e *legàmi* trasversali. E ancora, l'approccio didattico non lineare e gli stili di produzione non vincolano l'insegnante ad un unico tema disciplinare ma favorisce la necessaria interazione culturale ed interdisciplinare (Colella, 2019, p. 82).

5. Uomo-ambiente-educazione

Il fattore comune delle considerazioni di Pestalozzi è rappresentato «dall'attenzione a far sì che le diverse forme di educazione convergano nella finalità di permettere lo sviluppo integrale dell'uomo e, nello specifico, del bambino» (Benetton, 2017, p. 41). Potremmo affermare che la sua educazione sia effettivamente educazione sociale, perché finalizzata alla crescita globale dell'uomo e alla sua emancipazione. Va quindi notato che Pestalozzi ha sempre accompagnato la sua opera pedagogica ed educativa con indagini politiche ed economiche che lo hanno indotto a «chiedere la modifica di talune condizioni sociali del suo tempo che ledono la dignità degli uomini e dei bambini» (Benetton, 2017, pp. 41-42). Diventa dunque essenziale riflettere sul rapporto uomo-ambiente-educazione che Pestalozzi sviluppa nelle sue riflessioni, evidenziando una problematica molto attuale, cioè di come bisognerebbe trattare il lavoro sociale-educativo e formativo incentrato principalmente sulla persona in un contesto ecologico globale.

In Pestalozzi è evidente la stretta connessione tra: «pedagogia e società attraverso il lavoro, ma anche la formazione dell'uomo vista come esercizio della libertà e della partecipazione alla vita collettiva, economica e sociale» (Cambi, 2005, p. 192). Di particolare rilievo è dunque l'approccio che Pestalozzi ha nei confronti anche delle norme e della morale e di come la società dovrebbe occuparsene in forme che valorizzino la persona e non la umilino e mortifichino solamente, soprattutto in età evolutiva. «È importante che i governi investano nella creazione di luoghi di rieducazione, anziché di reclusione, in centri di ascolto, anziché istituti di pena, di case per gli orfani, che fungano da istituti di istruzione per tutti i bambini meno fortunati» (De Serio, 2017, p. 38).

Occorre quindi che gli educatori, soprattutto in età evolutiva, sappiano guidare, orientare, consigliare, accompagnare i propri discenti, sostenendo la formazione delle attitudini positive, risvegliando il desiderio

del bene, trovando il potenziale di ogni bambino del cui processo di crescita e di formazione lo Stato, i Governi, la Scuola, la Famiglia, tutta la società e la cittadinanza siano i responsabili. Un esempio di questo approccio educativo lo troviamo nel pedagogista Catarsi che ha ben definito che l'azione educativa odierna deve essere orientata alla persona: sono

> fondamentali le relazioni tra gli individui ed i contesti sociali, sulla scorta della teoria ecologica dello sviluppo proposta da Urie Bronfenbrenner. In questa logica assume evidente centralità la categoria di *empowerment*, con cui si indica il potenziamento delle risorse individuali e della comunità al fine di far acquisire una maggiore consapevolezza riguardo le proprie potenzialità di cura e di assistenza nei confronti dei propri membri (Catarsi, 2004, p. 13).

La teoria di Bronfenbrenner (1979) focalizza l'individuo che si sviluppa e cresce in relazione con l'ambiente circostante; esso è in grado di mutarlo ma, allo stesso tempo, il soggetto è capace di modificare l'ambiente attraverso molteplici dinamismi sociali che devono essere messi in atto.

Bronfenbrenner, come Pestalozzi, rileva l'impossibilità di fare riferimento allo sviluppo umano senza rapportarsi all'ambiente, alla cultura, alla classe sociale, al contesto in cui l'uomo vive, esso fa esplicitamente riferimento ad un modello che è composto da tre fattori, processo-persona-contesto, che utilizza una metodologia crono-sistemica in cui vengono analizzati i diversi cambiamenti temporali dell'ambiente che possono essere considerati decisivi (Bronfenbrenner, 1992). La visione ecologica considera l'uomo come: «agente attivo dotato di potenziali cognitivi, socio-emozionali, relativi al proprio temperamento, alla propria personalità, che mediante le diverse interazioni organismo-ambiente non solo è in grado di adattarsi all'ambiente ma anche, pur rispettandolo, di modificarlo e di crearlo, dandone un'impronta personale» (De Serio, 2017, p. 43).

Concludendo troviamo molto importanti tali riflessioni, a tal punto da riportare oggi tale modello come fondamentale per un reale cambiamento educativo e sociale. Riportiamo pertanto tale modello ne "La veglia di un solitario", di Pestalozzi (1780):

> O Uomo! L'intimo sentimento della tua essenza e delle tue forze è il primo monito della natura che educa. Ma tu non vivi per te solo sulla terra. Perciò la natura ti forma anche per relazioni esterne, e ti educa per mezzo di queste. Siccome queste relazioni ti toccano davvicino, o uomo, esse ti sono molto importanti per la formazione dell'essere tuo e per la tua destinazione (Pestalozzi, 1780, pp. 11 – 12).

6. Conclusioni

Grazie al pensiero di grandi pedagogisti – primo fra tutti Pestalozzi – che già secoli fa avevano ben chiara l'importanza di concepire l'educazione come un processo integrale (appunto cuore, mente e mano), siamo arrivati a spezzare il binomio che pone in antitesi l'educazione "culturale" e l'educazione ludico-motoria. La cultura, infatti, non si può formare solo nel sentiero, a volte arbitrario, delle discipline ma deve partire dall'uomo, nella sua natura globale, e cercare di creare le condizioni che gli permettano di esprimersi nella maniera più completa possibile.

Il gioco motorio, soprattutto nelle prime fasi di vita, consente di promuovere una formazione realmente integrale: facendo leva sull'attività fisica, corporea (la *mano*, nel linguaggio pestalozziano), consente di passare da un modello di conoscenza astratto e speculativo a uno attivo, partecipato e democratico, capace di tenere in adeguata considerazione anche i sentimenti. Si tratta di un'attitudine formativa trasversale (Gamelli, 2016) che riproduce sul piano simbolico la realtà della vita, caratterizzata da fenomeni quali la fatica, la lotta, la sofferenza, la rabbia, la gioia, la soddisfazione, la felicità. Rappresenta anche il luogo delle relazioni, che si abbia a che fare con un compagno o un avversario, della ricerca di sé stessi, dell'incontro con i propri limiti e della volontà di superarli per esaltare le proprie capacità e potenzialità (Di Palma, Ascione & Peluso Cassese, 2017). L'attività ludico-motoria esige sempre il fair-play, ossia la capacità di stare al gioco e stare nel gioco. Non si tratta semplicemente della conoscenza e del rispetto delle regole, ma dello stile con cui una persona si rapporta all'esperienza ludica nel suo insieme (Farné, 2010) che conferisce allo sport la sua anima e ne fa un'esperienza insostituibile e di inestimabile valore per la vita in società (Barilli, 1969).

Diffondere, proprio a partire dalla formazione degli educatori e degli insegnanti, un nuovo approccio all'attività ludico-motoria consente quindi anche agli adulti, al pari dei giovani e dei bambini, di scoprire e riscoprire il proprio rapporto con il mondo attraverso il corpo, in una reale ottica di educazione permanente, ossia di un'educazione capace di restituire all'uomo tutt'intera la sua educabilità e la sua capacità di far fronte in maniera autonoma e creativa al cambiamento, in tutte le fasi della vita (Orefice, 1978).

L'*Homo Ludens* (Huizinga, 2002) può essere la chiave di volta per promuovere una formazione globale della persona, anche nella prospettiva di un'ecologia umana e sociale (Farinelli, 2005).

Si tratta anche di riscoprire la natura popolare e non mercificata dell'attività ludico-motoria e sportiva che è oggi più che mai necessaria per uno sviluppo integrale: dal punto di vista fisico, favorisce un adeguato sviluppo del corpo e previene le conseguenze della sedentarietà della vita; dal punto di vista psicologico, contribuisce a educare la volontà e il carattere perché richiede concentrazione, costanza e lealtà; dal punto di vista dell'integrazione sociale, lo sport è una delle più grandi opportunità di socializzazione e di abbattimento delle differenze.

Tutti questi elementi non possono non essere positivi anche nei confronti dello sviluppo intellettuale e culturale dell'individuo, contrapponendo al modello competitivo e autoritario, che si traduce in esaltazione del nozionismo e dell'agonismo, un modello antiautoritario e cooperativo (Gelpi, 1969).

Riferimenti bibliografici

Agazzi, R. (1973). Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel. In R. Agazzi & P. Pasquali (Eds.), *Scritti inediti e rari*, (pp. 61 – 86), Brescia: La Scuola.

Balduzzi, L. (2002). *Voci del corpo*. La Nuova Italia: Firenze.

Barilli, C. (1978). *Quelques aspects de la colonie de vacances* [unpublished typewritten manuscript]. Retrieved December 30, 2022, from https://www.cemea.it/wp-content/uploads/2018/12/quelques-aspects-de-la-colonie-de-vacances.pdf

Belgianni, C. (2017). Educazione corporea e al movimento: Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella Scuola Primaria Italiana*, Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport, 1*, 18 – 25. https://doi.org/10.5281/zenodo.1063743

Benetton, M. (2017). Dalle "sfere di vita" di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia. *Formazione, lavoro, persona*, *21*, 41 – 52.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. In R. Vasta (Ed.), *Six teories of child development: revised formulations and current issues* (pp. 187 – 249), London: Jessica Kinsley.

Brühlmeier, A. (2010). *Head, Heart and Hand: Education in the spirit of Pestalozzi*. Cambridge: Sophia Books.

Caillois, R. (2014). *I giochi e gli uomini: La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.

Cambi, F. (2005). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.

Casolo, F. (2019). Scuola primaria: Spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria. *Pedagogia Oggi*, *17*(1), 493 – 508. https://doi.org/10.7346/PO-012019-33

Catarsi, E. (2004). Professionalità educative e relazione di aiuto. In E. Catarsi (Ed.), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*, (pp. 5 – 207), Pisa: Del Cerro.

Ceciliani, A. (2015). *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari.

Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.

Coco, D. (2014a). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia.

Coco, D. (2014b). Lo straordinario valore educativo dello sport. *Formazione & Insegnamento*, *22*(4), 119 – 132. https://doi.org/107346/-fei-XII-03-14_11

Coco, D. (2022). Vivere la corporeità nell'educazione motoria e sportiva, tra metafora e natura nell'era contemporanea. *IL NODO*, 26(52), 35 – 46.

Di Palma, D., Ascione, A., & Peluso Cassese, F. (2017). Gestire lo sport per uno sviluppo educativo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *10*(18), 59–66. Retrieved December 30, 2022, from https://ojs.pensamultimedia.it/-index.php/sird/article/download/2257/2061

Colella, D. (2019). Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie. Processi e Relazioni. *Formazione & insegnamento*, *17* (3), 73 – 88. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_07

De Serio, B. (2017). La maternità come responsabilità morale e sociale. Le riflessioni di Johann Heinrich Pestalozzi sull'infanticidio. *Formazione, lavoro, persona*, *21*, 33 – 40. Retrieved December 30, 2022, from https://forperlav.-unibg.it/index.php/fpl/article/view/302

Farné, R. (2010). Il gioco e lo sport, lo sport nel gioco. In R. Farné (ed.). *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno* (pp. 13 – 42). Roma: FrancoAngeli.

Fiorucci, M., Lopez, G. (2017). Introduzione. In M. Fiorucci & G. Lopez (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 7 – 17). Roma: Roma Tre Press.

Gamelli, I. (2016). Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla "postura" dell'educare. *Ricerche di Pedagogia e Didattica, 11*(1), 99–113. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6215

Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.

Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.

Gelpi, E. (1969). *Scuola senza cattedra*. Milano: Ferro.

Hadas, M. (2009). The rationalisation of the body: physical education in Hungary in the nineteenth century. *History of Education*, *38*(1), 61 – 77. https://doi.org/10.1080/-00467600701529870

Huizinga, J. (2002). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi.

Isidori, E. (2017). Pestalozzi e l'educazione del corpo: attualità di una pedagogia. *Formazione, lavoro, persona, 21*, 77 – 89. Retrieved December 30, 2022, from https://forperlav.-unibg.it/index.php/fpl/article/view/306

Krüger, M., & Hofmann, R., (2015). The Development of Physical-Education Institutions in Europe: A Short Introduction. *International Journal of the History of Sport*, 32(6), 737 – 739. https://doi.org/10.1080/09523367.2015.1024111

Luc, J. N. (1996). I primi asili infantili e l'invenzione del bambino. In E. Becchi & D Julia (Eds.), *Storia dell'infanzia* (pp. 283 – 300). Bari: Laterza.

Merleau-Ponty, M. (1979). *Il corpo vissuto. L'ambiguità dell'esistenza, la riscoperta della vita percettiva, la "carne del mondo", dalle prime opere a "L'occhio e lo spirito"*. Milano: Il Saggiatore.

Montessori, M. (1953). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (Original work pbulished 1948)

Montessori, M. (1970). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti. (Original work published 1916)

Munari, B. (2017). *Fantasia*. Bari: Laterza.

Orefice, P. (1978). *Educazione e territorio*. Firenze: La Nuova Italia.

Pennac, D. (2012). *Storia di un corpo*. Milano: Feltrinelli.

Pestalozzi, E. (1934), Il Canto del Cigno. In G. Tarozzi (Ed.), *Passi scelti*, (pp. 19 – 36), Torino: Paravia.

Pestalozzi, E. (1953). *La veglia di un solitario*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1780)

Pestalozzi, J. H. (1961). *Madre e figlio: L'educazione dei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.

Riva, F. & Sequeri, P. (2009). *Segni della destinazione. L'ethos occidentale e il sacramento*, Assisi: Cittadella.

Rousseau, J. J. (2016). *Emilio o dell'educazione* (A. Potestio tr.). Roma: Studium. (Original work published 1762)

Scaglia, E. (2021). Cuore, mente, mano: riflessioni introduttive per un'educazione e una professionalità 0 – 6. *Nuova Secondaria*, 9, maggio, 46 – 50.

Scharagrodsky, P. (2011). *La invención del "homo gymnasticus": fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Sgambelluri, R. (2015). Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto. *Formazione & insegnamento*, *13*(2), 73 – 80. https://doi.org-/07346/-fei-XIII-02-15_08

Smith, J. K., (2011). Educating with heart, head, and hands. *American Educational History Journal*, *38*(1 – 2), 341 – 356.

Culture of difference and diversity through corporeality
Cultura della differenza e della diversità attraverso la corporeità

Manuela Valentini
Dipartimento di Studi Umanistici – DISTUM, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo –manuela.valentini@uniurb.it
https://orcid.org/0000-0003-2655-1778

Paola Donatiello
IIS Marconi Pieralisi, Jesi – paoladonatiello@gmail.com

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Culture may seem like a simple word, but putting it into action can be challenging, especially when we consider the concepts of difference and diversity. The complexity deepens when we incorporate the word "body" alongside culture, diversity, and difference. These terms appear straightforward in everyday language, yet they encompass various meanings that are not always easily reconcilable. This paper aims to promote the understanding of differences among education and care professionals, emphasizing the role of nonverbal communication as a facilitator of interactions between individuals, environments, and personal experiences. While it is easy to conceptualize these ideas, implementing effective practices remains a challenge despite progress and research. The body's development accompanies us throughout our lives, particularly during formative stages, as well as adulthood and old age. Our body is intricately tied to our identity, serving as our "identity card" in the world. Each body and personality are unique, and it is this uniqueness that defines and distinguishes us. Therefore, we must place significant emphasis on the powerful contribution of nonverbal language in the education, growth, and lives of individuals, regardless of their physical, psychological, social, or cultural conditions.

Facile scrivere la parola "cultura" meno metterla in atto; la situazione si complica poi se aggiungiamo i concetti di differenza e diversità. Ancora più controverso si fa il discorso se affianchiamo ai termini cultura, differenza, diversità la parola corpo: sembrano quattro parole d'uso quotidiano, teoricamente facili da decodificare, mentre nella pratica implicano una serie di significazioni altre, non sempre conciliabili. Il presente articolo mira a favorire la lettura, da parte dei professionisti dell'educazione e della cura, delle differenze, ponendo attenzione sulla mediazione del linguaggio analogico, inteso come facilitatore di interazioni tra Persone, ambienti, esperienze, vissuti sentiti e interiorizzati; è facile assemblare questi concetti, ma, nonostante i progressi e gli studi, non sempre si è in grado di attivare buone prassi. Lo schema corporeo ci accompagna in tutta la nostra esistenza con tappe che si caratterizzano, particolarmente, in età evolutiva, ma anche nei successivi anni di vita, adulta e terza età, perché, inevitabilmente, la nostra identità corporea dovrà ri-elaborarsi, ri-strutturarsi, ri-organizzarsi adeguatamente, in quanto il corpo ci identifica, è la nostra carta di identità che ci colloca nel mondo: siamo nel mondo. Tutti i corpi sono diversi così come le personalità, ognuno è unico nella forma mentis: tale unicità è ciò che ci caratterizza e ci contraddistingue. Per questa ragione vogliamo con determinazione focalizzarci sul grande apporto del linguaggio non verbale nella formazione/educazione/crescita/vita di tutti e di ciascuno, a prescindere dalla propria condizione fisica, psichica, sociale, culturale.

KEYWORDS
Culture, Difference, Diversity, Analogical body, Language, Education, Performative arts
Cultura, Differenza, Diversità, Corpo, Linguaggio analogico, Formazione, Educazione, Arti performative

Authorship: Pur essendo l'articolo il prodotto di una ideazione e di una stesura in comune, il primo, terzo e quinto paragrafo sono stati stilati da Manuela Valentini, il secondo e quarto paragrafo da Paola Donatiello.

Citation: Valentini, M., & Donatiello, p. (2023). Culture of difference and diversity through corporeality. *Formazione & insegnamento*, *21*(1), 274-279 https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_33

Copyright: © 2023 Author(s).
License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).
Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_33

Received: November 20, 2022 • **Accepted**: April 19, 2023 • **Published**: April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Per comprendere il valore della corporeità, nella sua interezza, risulta interessante prendere in considerazione gli studi di Le Boulch, (1975) precursore della scienza del movimento umano con la sua psicocinetica: "consideriamo lo schema corporeo o immagine del corpo come una intuizione di insieme o una conoscenza immediata che abbiamo del nostro corpo allo stato statico o in movimento, nel rapporto delle sue diverse parti tra loro e nei suoi rapporti con lo spazio circostante degli oggetti e delle persone" (Le Boulch, 1975, p. 281). Lo schema corporeo si delinea per essere, pertanto, un percorso che ci accompagna in tutta la nostra esistenza con tappe che si caratterizzano, particolarmente, in età evolutiva, ma anche nei successivi anni di vita, adulta e terza età, perché, inevitabilmente, la nostra identità corporea dovrà ri-elaborarsi, ri-strutturarsi, ri-organizzarsi adeguatamente, in quanto il corpo ci identifica, è la nostra carta di identità che ci colloca nel mondo: siamo nel mondo. "Sulla scia dell'analisi di Ajuriaguerra, distingueremo tre stadi nella strutturazione dello schema corporale: tappa del 'corpo vissuto', tappa della discriminazione percettiva, tappa della rappresentazione mentale e della conoscenza del 'corpo proprio'" (Le Boulch, 1975, p. 294).

Quale educazione mettere in campo al fine di promuovere l'armonia tra mondo, corpo e mente per le nuove generazioni sempre più bombardate da tantissimi stimoli in continuo cambiamento? "All'interrogativo rispondiamo che una strada alternativa può emergere soltanto tramite una filosofia che teorizzi le nuove generazioni a soggetti sociali: a soggetti di diritto ad un'Educazione integrale" (Frabboni, 2015, p. 20). La Persona va letta nella sua dimensione olistica, prendendo in considerazione tutte le componenti dell'Essere d'Esser-ci, coinvolgendo tutti i linguaggi (verbale, non verbale) in egual misura in quanto detentori di medesimo valore e dignità: narrare, raccontare, raccontarsi non solo con parole. Tale premessa ci consente di affermare che nel processo di insegnamento-apprendimento tutte le discipline devono essere poste sullo stesso piano, essendo ugualmente importanti. L'educazione e la formazione cui ambiamo, vanno intese nel loro significato più elevato, nobile, riassumendo in una parola: paideia; pertanto, è necessario promuovere una cultura del movimento, un'educazione al corpo e del corpo, protagonista esperienziale del vissuto al pari degli altri aspetti che compongono le aree della personalità.

Il corpo parla, comunica stati d'animo, immagini, idee, emozioni, sensazioni, vissuti più o meno forti, pertanto, in quanto docenti, dobbiamo educarci ed educare gli allievi, a riconoscere ed astrarre la propria corporeità, a interpretare e capirne i segnali. Prendersi cura e favorire l'autocura, confrontarsi con gli altri senza avere paura, timore di quelle diversità che non conosciamo, non viviamo, che non ci appartengono, sapendo però riconoscere le potenzialità di quelle menti e di quei corpi che vediamo più lontani, distanti dalla nostra presunta normalità. L'essere diverso, differente da noi, è spesso letto in termini stereotipati, errati, dettati dall'ignoranza del conoscere e ri-conoscere la normalità con similitudini legate alla perfezione, ad un compiuto, che però per diventare tale ha bisogno dell'unicità delle differenze, delle diversità, per tendere così alla im-perfezione dell'essere umano. Il nuovo, il diverso, il disuguale, fa paura e solo la conoscenza può aiutare alla comprensione ed accoglienza, facendo ordine nella propria interiorità. I professionisti della Scuola, ad esempio, devono promuovere le differenze facendo sì che i discenti si riconoscano "natural-mente" diversi dai loro compagni dal punto di vista fisico e intellettivo, non siamo fotocopie gli uni degli altri e, proprio per questo siamo diversamente uguali; "Rosa non è una bambina Down, ma con sindrome di Down" (Cottini, 2019, p. 11). Nel nome sta l'identità, non dobbiamo cadere nel rischio di classificazioni e semplificazioni stigmatizzanti.

I docenti devono essere pronti a rispondere a domande, a risolvere dubbi e proporre nuovi interrogativi: "Il consiglio è di farlo sempre con una spiegazione semplice, ma vera" (Cottini, 2019, p. 166), senza nascondere nulla e *in primis*, essere preparati (per conoscenze, abilità e competenze) nel dare risposte, adeguandole al target d'utenza.

2. Corpi im-perfetti: parola-potere, corpo-identità

Le parole con il loro narrarsi e narrarci attivano pratiche di cura e restituiscono la presa in carico dell'altro da sé. La parola ha in sé confini indefiniti e aperti che nella complessità del reale ci inducono a percepirne l'irriducibilità. Secondo il tibetologo Tucci, le parole sono simboli che hanno il potere di suggerire ed evocare (Tucci, 1992), ma non di definire, nonostante vengano invece manipolate a tal fine evidenziando, con carattere peggiorativo, le differenze culturali non più pensate come "singolarità positive" (Booth & Ainscow, 2002, p. 17). La parola con la sua polifonia spesso diviene strumento manipolabile con il quale costruire l'autorità, la genealogia classificante della discriminazione, determinando l'inclusione-esclusione, legittimando una professa autoimmagine, legata a ideali di una presunta "naturale" superiorità del "perfetto".

Siamo purtroppo abituati a semplificazioni omologanti, sistematizzanti, frutto di processi di dominio e potere, volti ad incasellare l'altro da sé in griglie interpretative precostituite, per timore di conoscere e conoscersi. Il diverso fa paura, solo incasellato nelle prigioni degli specialismi assume connotazioni rassicuranti.

Normalità-diversità, natura-cultura, termini insidiosi che rischiano di permeare in modo tossico le nostre *formae mentis*, lasciandoci vivere di assoluti, perdendo così la potenza dell'unicità delle sfumature. L'adesione al concetto di natura-normalità implica l'assoggettamento a sottili forme egemoniche di dominio ove predomina l'imposizione di un'unica costruzione identitaria basata su corpo-salute-malattia e che monoidentifica secondo una ideologia d'esclusione, riducendo l'unicità e la disabilità ad un assoluto medico. Con il concetto di egemonia si introduce l'idea di un processo sociale attivo e totale, che abbraccia i valori, le significazioni politiche, sociali, economiche, culturali, ciò che potremmo chiamare il "senso comune" (Williams, 1980). Eppure, l'egemonia non è un processo dato e già stabilito,

bensì una costruzione che si dà attraverso rotture, tensioni e reciprocità: implica, per poter esistere e affermarsi, il subalterno e la contro-egemonia; per poter definire il Sé è necessario riflettersi nell'Altro culturale come riconoscimento mutuo e mutua legittimazione.

Parole quali corpo, identità, diversità, differenza evocano immagini auto-conferite, naturalizzate e incorporate nel flusso della storia, manifestando a livello sociale, politico e culturale scenari portatori di valori o disvalori. Dimentichiamo troppo spesso che le parole sono rappresentazioni mentali organizzate in sistemi di classificazione orientati a disegnare immagini collettive, dove nuovi significati si associano a vecchi e nuovi significanti intesi come convenzioni. Le parole, sedimento sopra sedimento, si stratificano nel flusso della storia, gli archetipi mantengono nel tempo stereotipi in grado di costruire rappresentazioni identitarie fuorvianti e determinate dalla necessità di mantenere o modificare un certo *status quo*. Del resto, come afferma Canevaro "lo stereotipo è un calco, che riproduce sempre lo stesso disegno" (Malaguti, 2012, p. 2).

Siamo dimentichi dell'immensità del potere della parola orientato a riaffermare posizioni e negoziare identità che riconoscano politicamente il proprio passato trasformandosi in privilegi di superiorità. Eppure, la parola-*logos* è potere, il Dio cristiano si fece *Verbo*, la parola divenne carne, tangibile, concreto strumento di azione politica ove, pensando ai Sofisti con la loro *ars oratoria*, non importa la veridicità, ma l'abilità di persuasione e convincimento. Analizzando il potere da un punto di vista interpersonale possiamo notare come esso sia strettamente legato all'esigenza di autoaffermazione e di richiesta di riconoscimento del singolo nel suo rapporto con l'altro; da un punto di vista sociale il potere si configura come una funzione indispensabile di riduzione di complessità e di coordinamento che dà ad un certo gruppo di persone la capacità di decidere e di scegliere fini collettivi da perseguire (Foucault, 1976).-

Se la parola si fece corpo, allora quale relazione lega i termini?

Le Breton (1990) afferma che niente è più misterioso per l'essere umano che lo spessore del suo corpo e le rappresentazioni sociali assegnano ad esso una posizione all'interno del simbolismo delle società. Il corpo è energia pulsante, è la base culturale e fisica dei processi di incorporazione che trascendono "il corpo e l'individuo, per intaccare quella trama di rapporti intersoggettivi" (Quaranta, 2012, p. 271). Il concetto di incorporazione fa riferimento sia alla produzione corporea di forme culturali e storiche sia alle pratiche discorsive e culturali che si fanno codice del corpo, nella gestualità, nella postura, nel movimento, nella mimica, nella prossemica (Csordas, 1994). Plasmando e plasmato dalle dinamiche sociali, attraverso l'incorporazione di tecnologie culturali attinte dal campo del sociale, il corpo entra sulla scena della vita, assoggettato dai dispositivi di controllo del biopotere (Foucault, 1976) e, rispondendo ad essi, mette in campo strategie creative di r-Esistenza. Il corpo apprende i modelli dal contesto sociale che lo plasma, ma a loro volta i corpi sono originariamente riplasmati in quanto agenti rappresentativi dei significati. Il corpo è impregnato di cultura, soggetto d'esperienza e oggetto da esplorare.

Che cosa rappresenta, dunque, il corpo nelle politiche della disabilità e del riconoscimento?

Il corpo è agente sul quale costruire prassi e politiche sociali di esaltazione o negazione dell'alterità, è veicolo d'apprendimento, è mezzo di espressione, oggettivato e soggettivante, è elemento fondante le relazioni e le esperienze. Attraverso il corpo in movimento nei luoghi veniamo riconosciuti e riconosciamo noi stessi, definendo l'esistenza stessa dello spazio. L'apprendimento passa attraverso il corpo e, pertanto, è il risultato di un'esperienza sensomotoria.

Non si può ridurre il concetto di corporeità: "L'idea che il corpo sia esclusivamente un meraviglioso organismo bio-psichico su cui intervenire a livello tecnico ha prodotto l'elisione del corpo come terreno esistenziale del sé e della cultura" (Quaranta, 2012, p. 269). Si riduce la complessità dell'umana differenza a distinzioni tra corpo sano e corpo malato associato alla presenza o all'assenza di sintomatologie nosologiche, disfunzioni osservabili che inducono ad ignorare la dimensione valoriale e sociale immersa nelle relazioni di potere.

3. Corpo-malattia-disabilità, carico vistoso dell'essere?

Il concetto di malattia come stigma della corporeità biologica va riletto in funzione dell'ambito socio-culturale, "parlare di diagnosi e di certificazione, significa adottare uno sguardo clinico, medicalistico e psicologistico anche dove non ce n'è bisogno" (Gaspari, 2014, p. 42).

L'esperienza del vivere una situazione di disabilità, se osservata con uno sguardo riduzionistico, può condurre alla dissoluzione della rete di rapporti intersoggettivi dell'esperienza: il corpo-disabile è depersonalizzato, disumanizzato, la sua soggettività diviene oggetto di conoscenza.

Quando il corpo vive una dis-abilità si perdono le coordinate, subentrano lacune, vuoti visibili, non visibili e non trascurabili che conducono a situazioni di stress che rischiano di tradursi in volontà di isolamento dal mondo, tutto; si è tristi, non vedendo riconosciuto e non sapendo riconoscere il proprio talento, ibernando il coraggio di crederci: tutto si congela sperando in un disgelo che venga dagli altri. Tempo, cura, autocura, educazione, istruzione, formazione sono le "armi" in grado di emancipare la persona in situazione di dis-abilità per arrivare a capire che la prima distensione, estensione inizia da sé. Ogni attore sociale con bi-sogni speciali ha necessità di comprendere che il cambiamento avviene prima di tutto dall'interno, quindi il proprio Sé è il punto di partenza per riconoscersi, narrarsi ed accettarsi. Fare ordine dentro di sé richiede tempo, motivazione, volontà, determinazione; l'onestà di riconoscere limiti e potenzialità implica il non colpevolizzare né sé, né gli altri della propria (im)perfezione. Il voler cercare un capro espiatorio alla propria condizione porta ad un disordine interiore che rischia di generare sentimenti, vissuti negativi, entrando in tensione, collisione con sé e nel rapporto con il mondo, influenzando inevita-

bilmente le relazioni che vanno ad intermittenza, condizionando l'interezza della quotidianità. Nella percezione identitaria della dis-abilità, la costruzione culturale del proprio abitarsi viene dettata, ineluttabilmente, dalla fragilità di corpi connotati da vuoti e mancanze che, letti in termini di malattia e non di salute, perdono l'incisività delle proprie *capabilities* (capacità di compiere determinate azioni, raggiungere obiettivi). Necessario è un riposizionamento nel sociale, uscire dalla *no comfort zone*, aiutando i soggetti a forme di autocura e autodeterminazione, mostrando e dimostrando le possibilità del proprio essere differenti: non esistono corpi minori, ma unici, corpi che spesso non fanno rumore, e solo avendo l'umiltà di ascoltare i loro silenzi si è in grado di comprenderne le storie, biografie, sentimenti, stati d'animo in grado di incidere più di mille parole ben confezionate.

Corpo e mente costituiscono un unico Essere partecipativo, focalizzato e narrativo capace di raccontare e condividere le proprie fragilità: nell'ascolto dell'altro da sé possiamo sentire ed esperire aspetti unitari che permettono a noi stessi di riconoscerci nelle diversità che ci parlano di noi, in quanto riconduciamo le autobiografie al nostro vissuto percependone somiglianze.

I professionisti del settore ed in generale, tutti gli attori sociali devono essere pronti, non solo a cavalcare il cambiamento, ma anche ad anticiparlo modificando i propri comportamenti e insegnamenti, prevedendo ed utilizzando metodiche didattiche per costruire una *real life* che integri anche quel virtuale di cui oggi non si può più fare a meno. Una tecnologia che è sempre più volta ad aiutarci nel trovare soluzioni integrate, risposte per ridurre disparità, disabilità, un dis-prefisso che si trasformi in suffisso per specializzarne il valore, in una parola: ottimismo, che veda in un futuro prossimo, tradizione ed innovazione unite, miscelate in armonia, per un apprendimento che sappia andare incontro a ciascuno, in quanto tutti portatori diversa-mente abili. "Viviamo in un mondo in cui i sistemi digitali svolgono sempre più attività al posto nostro, e spesso meglio di noi. Abbiamo visto che, come pesci nell'acqua, le tecnologie digitali sono i veri nativi dell'infosfera, uno spazio a loro connaturale, in cui nuotano liberamente" (Floridi, 2015, p. 165).

Solo assumendo la prospettiva culturale come lente di ingrandimento per evidenziare la riduttività delle categorie biomediche, possiamo addentrarci nel riconoscere l'aspetto interpretativo delle stesse e lavorare sull'affermazione identitaria dell'altro da sé, del presunto diverso.

L'accettazione di sé passa attraverso lo sguardo dell'altro che si attiva mediante comprensione esorcizzante la propria esperienza: la sofferenza si esprime attraverso parole, immagini, gesti, ciò prevede un'operazione sociale: il considerare le vite private degli altri degne di rappresentazione nello spazio pubblico ed implica una disposizione all'ascolto; l'inclusione è restituire voce all'altro utilizzando "le logiche del confine e del sentiero" (Canevaro, 2006, p. 13) costantemente sfigurate.

Prendiamo in prestito il titolo del romanzo di J. Bazzi, *Corpi minori*, per riflettere, parafrasando, sul posto che occupa nel mondo il nostro corpo, "provando a capire quale sia il suo posto nell'ordine geografico ed emotivo di questi anni irradiati di cortocircuiti tra reale e virtuale, tra immagine ed esperienza incarnata". Come "Figli di un Dio minore" siamo alla costante ricerca di essere accettati per come siamo, per quanto valiamo, per quel diverso che c'è in ognuno di noi. "…Una scuola capace e competente, in questa epoca, ha bisogno di riflettere, ha bisogno di pensare a come lavorare bene anche con gli allievi con disabilità, anche perché sono figli di Dio anche loro…" (d'Alonzo, 2020).

4. Inclusione: comunicazione Altra?

Come offrire al diverso da sé la possibilità di una ricomposizione creativa, di una ricollocazione narrativa e resiliente? Un ausilio essenziale ci viene offerto dalle arti performative che contribuiscono a ridisegnare corpi, a demarcare nuove frontiere identitarie nell'ottica dell'inclusione della dis-abilità, veicolando significazioni altre e producendo altrettante utopie pirata volte a restituire alla corporeità mortificata una concettualizzazione innovativa e valorizzante. Le arti sono fluide, liberano forme di comunicazione, sprigionano energie catartiche: raccontare e raccontarsi divengono espressioni autentiche e creative del sé ricompositivo per sperimentare rinnovate identità corsare.

Nel quadro delle politiche mondiali verso l'inclusione sono necessari sistematici cambiamenti volti ad impattare in modo educativo verso la coesione sociale: cinema, musei, teatri, stadi hanno un ruolo decisivo nel favorire la partecipazione alla cittadinanza di tutti, e di ciascuno. Specie nella prima infanzia l'uso di narratività e drammatizzazione divengono veicoli culturali di costruzione del sé in modo ludico e partecipativo. Attraverso le forme di espressione artistica è possibile leggere le modalità mediante cui i diversi attori sociali elaborano il significato delle loro esperienze di dis-abilità: ponendo lo sguardo su di loro restituiamo la possibilità di autodeterminazione e di riposizionamento sociale. Narrazione, teatro, pittura, scultura, musica, sport, arti performative aprono la strada alla partecipazione e all'espressione del più vero sé.

La condivisione nella creatività dimostra che quando le persone sono sensibilizzate e lavorano in attività autoteliche prendono coscienza e generano azioni che sono autentiche opere d'arte. Pensiamo alla narrazione "luogo interiore del benessere" (Demetrio, 1995, p. 10) ove la forza delle parole si traduce in atto poetico, poietico e politico di resistenza e resilienza. Nell'autobiografia narrativa vi è tutto l'esercizio esorcizzante di "vivere con la frattura e ad accettare le separazioni interne come una risorsa" (Demetrio, 2003, p. 24), si tratta di una forma di emancipazione. La narrazione è uno strumento in grado di produrre significanti, pertanto "richiede del lavoro da parte nostra: leggerla, farla, analizzarla, capirne il mestiere, sentirne l'utilità, discuterla" (Bruner, 2002, p. 52).

La narrazione diviene una performance, ossia un'esperienza estetica, permette di percepire attra-

verso la mediazione dei sensi, è intellegibilità potenziale, significa dare forma e, dunque, presentare sé. "Ma il bisogno di narrazione incarna anche un desiderio di riconoscimento: raccontare significa prendere coscienza di sé, dei propri problemi, della realtà che ci circonda" (Rivoltella, 2022). Mediante l'atto creativo il performer intende creare un'unica coscienza collettiva, non letta come sommatoria, ma come esperienza catartica che permetta la costruzione di nuove mentalità inclusive non agite, ma abitanti la complessità del reale, riattivando possibilità obliate.

Per quanto riguarda la persona interessata da disabilità, però, la comprensione del processo identitario è stata spesso connaturata da strutture concettuali stereotipate che non appartengono all'esperienza del singolo e che conducono il soggetto a subire un'identità, piuttosto che esprimerla. Anche la arti rischiano di tradurre la disabilità in rapporto alla cultura dominante che la interpreta come uno svantaggio, pertanto è necessario un cambio di paradigma, servono nuove immagini, produzioni provocatorie e trasgressive in grado di scardinare le logiche lineari, evitando il gesto invasivo con cui si restituisce un'immagine alterata dell'altro da sé, reificando il soggetto e riducendo la dialogicità del reciproco ri-conoscimento. L'arte abitata dal diversamente abile dovrebbe, invece, permettere alle persone di sperimentare i confini del proprio corpo, oltrepassandoli e veicolando la non ordinarietà del quotidiano, aprendo una breccia nella costruzione della soggettività.

Lo sguardo obliquo posto sull'arte della performance può promuovere la partecipazione alla questione identitaria e alle politiche della disabilità, creando una società più umana. La performance artistica, teatrale, narrativa, sportiva consente al soggetto di tessere una rete di relazioni significative, offrendo una *chance* agli altri di poter riconoscere il sé espresso e comunicato, ricreando legami sociali.

5. Conclusioni: educazione al/del corpo

Prioritario risulta offrire rappresentazioni alternative della corporeità-disabilità, far crollare il sistema binario di certezze, facendo vacillare i preconcetti di normalità-diversità. La performance fisica è uno strumento di educazione al e del corpo, è una sfida narrativa che pone in scena nuove immagini fluide con cui mettere in discussione la segnicità dell'apparire e sovrapporre la fisicità dell'essere di esser-ci. L'immagine identitaria è ontologicamente reincorporata in nuove dimensioni di ri-conoscimento e condivisione.

Sul processo di insegnamento-apprendimento urge una riflessione profonda che veicoli un nuovo modello educativo per un corpo in movimento dove "l'educazione fisica si caratterizza come altra disciplina di "cerniera" tra gli ambiti scientifico (conoscenza del proprio corpo, del suo funzionamento, fisica del movimento, stili di vita corretti, ecc.), comunicativo ed espressivo, di relazione e di cittadinanza" (MIUR, 2018, p. 14). Un collante così forte da caratterizzare, con un lavoro mirato, il consolidamento di schemi motori di base, di capacità coordinative generali e speciali, di capacità condizionali. L'educazione al corpo e del corpo consente lo sviluppo dello schema corporeo, della lateralizzazione, delle abilità motorie privilegiando, inoltre, contenuti motivanti, divertenti ed efficaci come le diverse tipologie di gioco, percorsi ginnastici, combinazioni motorie, adattando, propedeuticamente, alle diverse età in base a prerequisiti motori, aspetti cognitivi, relazionali, sociali, auxologici, morfologici, funzionali, culturali ed affettivi. In sintesi, il valore del Corpo arriva a contaminare tutte le aree della Persona in quanto tale, unica e irripetibile. I docenti professionisti devono essere sensibili, inclusivi, formati e preparati a promuovere e rintracciare in tutti e in ciascun alunno, il valore della propria Persona orientando a molteplici esperienze volte a ricercare il talento: "pareva veramente nata fatta per quell'unica cosa. Non riusciva soltanto ad eseguire, per suo piacere, i più difficili esercizi virili alla sbarra fissa e alle parallele: era anche riuscita, con lo studio, una insuperabile maestra di teoria, ammirata da tutti gl'intendenti per la rara prontezza nel variar gli esercizi…" (De Amicis, 1892, p. 8). L'educatore deve essere, come suggerisce Freire (2017), paziente impaziente, curioso, coerente, umile, deve avere il coraggio di amare il processo e la pratica educativa, i suoi allievi. Il docente di educazione fisica si trova in una situazione di privilegio in quanto fisicamente più vicino ai suoi discenti: corpo, movimento, sport, infatti, avvicinano, mettono insieme, coniugano. Osservando fisicità in movimento l'educatore esperto può leggere linguaggi non verbali che parlano di specifici disagi intinti di pensieri soffocati. I professionisti del settore sono chiamati ad essere pronti alle novità, sperimentandole insieme agli studenti, al fine di generare uno *scouting* per "arruolare" allievi che possano condividere contenuti innovativi; pronti a far convivere tradizione e innovazione con "componenti" nuovi: "nuovi non solo, come già accade, per il semplice fatto di risultare dalla combinazione in modo nuovo di concetti classici ma, addirittura, per il fatto di sostituire in tutto o in parte tali 'componenti' classiche con qualcosa di veramente nuovo" (Agazzi, 1969, p. 285).

Per concludere con Ungaretti intervistato da Pasolini "Ogni uomo è fatto in un modo diverso. Dico, nella sua struttura fisica, ma anche nella sua combinazione spirituale. Quindi tutti gli uomini a loro modo sono anormali, tutti gli uomini sono in un certo senso in contrasto con la natura" (Pasolini, 1965).

Riferimenti bibliografici

Agazzi, E. (1969). *Temi e problemi di filosofia della fisica*. Milano: Manfredi.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. *CSIE*. Retrieved December 30, 2022, from http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml

Bruner, J. S. (2002). *La cultura dell'educazione*. Bari: Laterza.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.

Cottini, L. (2019). *Vincere le sfide con la sindrome di Down*. Roma: Anicia.

Csordas, T. J. (1994). *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: University Press.

d'Alonzo, L. (2020). *Esistono anche gli alunni con disabilità*

[Video file]. Retrieved December 30, 2022, from https://www.youtube.com/watch?v=a1bweKD71RM

De Amicis, E. (1971). Amore e ginnastica, nota introduttiva di Italo Calvino. *Centopagine*, 6, Torino: Einaudi.

Demetrio, D. (1995). Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D. (Ed.) (2003). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.

Floridi, L. (2020). *Il verde e il blu*. Milano: Raffaello Cortina.

Foucault, M. (1976). Sorvegliare e punire, nascita della prigione. Torino: Einaudi.

Frabboni, F. (2015). La scuola del bambino di Maria Montessori e la scuola a nuovo indirizzo di Ciari e Malaguzzi. In M. Baldacci, F. Frabboni, & M. Zabalza (Eds.), *Maria Montessori e la scuola d'infanzia a nuovo indirizzo*. Bergamo: Zeroseiup.

Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: Lampi EDB.

Gaspari, P. (2014). *Pedagogia speciale e "BES"*. Roma: Anicia.

Le Boulch, J. (1975). *Verso una scienza del movimento umano*. Roma: Armando.

Le Breton, D. (1990). *Antropologia del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

MIUR, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. (2018). Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari: Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanziae del primo ciclo di istruzione. Roma: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della ricercar, Dipartimento per il Sistema educativo di istruzione e di formazione. Retrieved December 30, 2022, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/

Malaguti, E. (2012). *Relazione. La riduzione dell'handicap: il ruolo della scuola*. Retrieved December 30, 2022, from http://integrazionescolastica.it/upload/art572/riduzione_handicap_ruolo_scuola.pdf

Pasolini, P. P. (1965). *Comizi d'Amore*. Alfredo Bini: Arco Film.

Quaranta, I. (2012). La trasformazione dell'esperienza. Antropologia e processi di cura. *Antropologia e Teatro. Rivista di Studi*, 3(3). https://doi.org/10.6092/issn.2039-2281/3187

Rivoltella, P. C. (2022). *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*. Retrieved December 30, 2022, from https://www.lacomunicazione.it/voce/home-page/

Tucci, G. (1992). *Storia della filosofia indiana*. Milano: Tea.

Williams, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.