

Warp and Weft:
Weaving Education for the Future

La Trama e l'Ordito:
Tessendo la Formazione del Futuro

edited by / a cura di
Anita Gramigna

Authors / Autori:

Monica Banzato, Miguel Beas Miranda, Daniel Boccacci, Camilla Boschi, Marco Brandi, Francesca Coin, Dario Colella, Pietro Corazza, Manuele De Conti, Esoh Elamé, Anita Gramigna, Cristina Lisimberti, Michele Loré, Roberto Melchiori, Francesco Maria Melchiori, Alessandra Natalini, Antonella Nuzzaci, Fabio Orecchio, Carmen Pannone, Marta Pellegrini, Fernando Sancen, Italo Sannicandro, Concetta Tino, Moise Vandì, Renata Maria Viganò.

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), Josélia M. R. Fonseca (Universidade dos Açores), Giancarlo Gola (SUPSI, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), Federica Gualdaroni (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma), Giorgio Poletti (Università di Ferrara), Sara Schembri (Università Kore di Enna), Francisco J. R. Sousa (Universidade dos Açores).

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIREF): Fabrizia Abbate (Università degli Studi del Molise), Yenny Aguilera (Universidad Católica de Asunción, Paraguay), 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), Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano-Bozen), Paolina Mulè (Università degli Studi di Catania), Stefania Nirchi (Roma Tre), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila), Giorgio Olimpo (CNR Centro Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche), Alberto Parola (Università di Torino), 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), 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 Hilla 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).

EDITORIAL / EDITORIALE

- 1 Anita Gramigna**
Warp and Weft: Weaving Education for the Future / *La Trama e l'Ordito: Tessendo la Formazione del Futuro*

PARADIGMS / PARADIGMI

- 5 Fernando Sancen**
Educate to know, act, create / *Educар para conocer, actuar, crear*
- 12 Alessandra Natalini**
Grounded Theory as an iterative and comparative process between principles and characteristics: An interpretive perspective / *La Grounded Theory come processo iterativo e comparativo tra principi e caratteristiche: Una prospettiva interpretativa*

EMERGENCY EDUCATION / PEDAGOGIA DELL'EMERGENZA

- 22 Daniel Boccacci**
Taming the Shock: EU Education of Ukrainian Refugees through the Lesson of Ian Hacking / *Domare lo Shock: Educazione dell'UE dei rifugiati ucraini attraverso la lezione di Ian Hacking*
- 31 Marco Brandi, Concetta Tino**
Educational integration of refugees: A comparative analysis of educational systems in Georgia, Italy, Tunisia, and Nigeria / *Integrazione formativa dei rifugiati: Un'analisi comparata dei sistemi formativi fra Georgia, Italia, Tunisia e Nigeria*

INHABITING THE WORLD / ABITARE IL MONDO

- 44 Esoh Elamé, Vandi Moise**
Social representations of 'education for sustainable development for 2030' of teachers at secondary public schools in Cameroon / *Rappresentazioni sociali dell'educazione allo sviluppo sostenibile per il 2030' degli insegnanti delle scuole secondarie pubbliche di Yaoundé (Camerun)*
- 53 Pietro Corazza**
The environmental movement Extinction Rebellion: A context that educates to care, effective decentralisation and non-violent action / *Il movimento ecologista Extinction Rebellion: Un contesto che educa alla cura, alla decentralizzazione efficace e all'azione nonviolenta*

HISTORY OF EDUCATION / STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 61 Miguel Beas Miranda**
The national anthems of America and Europe: Builders of a belligerent nationalism / *Los himnos nacionales de América y de Europa: Constructores de un nacionalismo beligerante*
- 71 Michele Loré**
Some considerations on the reception of Makarenko's pedagogical thought in Italy / *Alcune considerazioni sulla ricezione del pensiero pedagogico di Makarenko in Italia*

TEACHING / INSEGNARE

- 75 Roberto Melchiori, Francesco Maria Melchiori**
The didactic action between individualisation, personalisation, and evaluation: A case study / *L'agire didattico tra individualizzazione, personalizzazione e valutazione: Uno studio di caso*
- 83 Renata Maria Viganò**
Evaluation as a keystone of the teaching profession / *La valutazione come chiave di volta della professione docente*

- 90 **Francesca Coin**
Participatory research as an evaluation method for enactive teaching: An example of classroom implementation / *La ricerca partecipata come metodo di valutazione per una didattica enattiva: Un esempio di attuazione in classe*

HIGHER EDUCATION / ALTA FORMAZIONE

- 100 **Anita Gramigna, Camilla Boschi**
Student Beliefs on Educational Responsibility in the Epistemology Course of the Master of Education, Communication, and Digital Citizenship at the University of Ferrara / *Le credenze degli studenti sulla responsabilità formativa nel corso di Epistemologia della Laurea Magistrale in Formazione, Comunicazione e Cittadinanza Digitale presso l'Università di Ferrara*
- 100 **Cristina Lisimberti**
Transferable skills and Higher Education: The 'Research in educational work' course / *Formare alle competenze trasversali nella Higher Education: L'esperienza del corso 'Ricerca nel lavoro educativo'*

CHILDHOOD / INFANZIA

- 117 **Monica Banzato**
Participatory research with children aged 3 to 8: Verbal and visual techniques, challenges and opportunities for the youngest voice / *Ricerca partecipativa con bambini dai 3 agli 8 anni: Tecniche verbali e visive, sfide e opportunità per la voce dei più giovani*

LITERATURE REVIEWS / RASSEGNA CRITICA

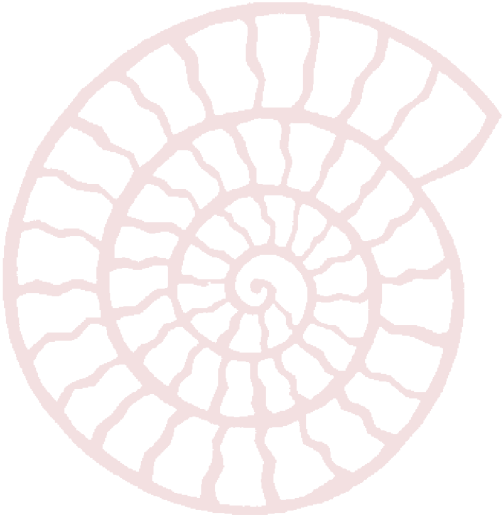
- 125 **Carmen Pannone, Marta Pellegrini**
What Works to Enhance Lexical Skills: An Umbrella Review / *What Works to Enhance Lexical Skills: An Umbrella Review*
- 136 **Antonella Nuzzaci, Fabio Orecchio**
The Critical Incident Technique (CIT): An Evolving Qualitative Technique / *La Critical Incident Technique (CIT): Una tecnica qualitativa in evoluzione*

CORPOREALITY / CORPOREITÀ

- 146 **Italo Sannicandro, Dario Colella**
From the ecological-dynamic approach to learning flexibility in the motor and sports training of the young athlete / *Dall'approccio ecologico dinamico alla flessibilità degli apprendimenti nella formazione motoria e sportiva del giovane atleta*

BOOK REVIEWS / RECENSIONI

- 153 **Camilla Boschi**
Imagination and Education / *Recensione: Fantasia e Pedagogia*
- 155 **Manuele De Conti**
Anita Gramigna's Take on Education / *Recensione: La Prospettiva Educativa di Anita Gramigna*



Warp and Weft: Weaving Education for the Future La Trama e l'Ordito: Tessendo la Formazione del Futuro

Anita Gramigna

Dipartimento di Studi umanistici, Università di Ferrara – grt@unife.it
<https://orcid.org/0000-0001-9147-8832>

OPEN ACCESS



Citation: Gramigna, A. (2023). Warp and Weft: Weaving Education for the Future. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 1-4. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_01

Received: August 25, 2023 • **Accepted:** August 28, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Il ritorno della pedagogia rivoluzionaria

1.1 Fondare

Sancen (2023) ci invita a riflettere su una visione rivoluzionaria dell'educazione, dove l'individuo non è solo un semplice ricevente, ma diventa il fulcro attivo del processo formativo. In questa prospettiva, la creatività auto-generativa non risulta solamente desiderabile, ma diventa essenziali per una formazione significativa e profonda. L'individuo, infatti, in quanto soggetto razionale, è inteso come attore centrale che interagisce, conosce e trasforma l'universo cui appartiene: Questa visione dell'educazione si basa sulla Filosofia dell'Organismo di Alfred North Whitehead, che postula la realtà come un universo di energia in costante evoluzione. Integrando questo con il paradigma delle neuroscienze, Sancen suggerisce che il cervello non è solo un organo di elaborazione, ma il luogo in cui nasce la conoscenza, guidando l'azione umana verso l'auto-creazione.

La riflessione sui fondamenti è anche il tema af-

frontato da Natalini (2023), che esplora la Grounded Theory presentandola come un metodo particolarmente adatto per affrontare la complessità dei contesti educativi. Grazie alla sua natura flessibile e adattabile, che pur preserva l'aderenza della teoria al dato, essa offre strumenti atti alla comprensione dei fenomeni emergenti, permettendo agli educatori di adattarsi e rispondere alle sfide continue della formazione. Questo approccio metodologico si concentra sulla generazione di teorie induttive dal carattere emergente e offre una lente attraverso la quale si possono esaminare e comprendere le dinamiche complesse dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Unendo le riflessioni di Sancen e Natalini, possiamo vedere come l'educazione stia evolvendo verso un modello più centrato sull'individuo, dove la creatività, l'auto-creazione e la comprensione profonda sono al centro del processo di apprendimento. Ci richiede un approccio pedagogico che sia allo stesso tempo sia flessibile che profondamente radicato nella comprensione dei processi cognitivi e sociali che guidano l'apprendimento.

1.2 Fronteggiare

Un salto semantico ci conduce dai fenomeni emergenti ai fenomeni di emergenza. Infatti, nella nuova sezione della rivista dedicata alla *Pedagogia dell'emergenza*, Boccacci (2023) e Brandi e Tino (2023) offrono panoramiche diverse su questioni impellenti di rilevanza formativa internazionale.

In particolare, Boccacci (2023) si occupa della risposta educativa dell'Unione Europea alla crisi dei rifugiati ucraini, mettendo in luce le politiche assistenziali adottate e la categorizzazione del rifugiato ucraino attraverso un prisma positivistico-inferenziale, il cui modello interpretativo è fornito dalla filosofia del recentemente scomparso Ian Hacking; nel fare ciò, l'articolo sottolinea come l'azione educativa sia stata ridotta a una dicotomia tra il rifugiato bisognoso e "salvatori" occidentali, evidenziando la necessità di un approccio più olistico e umanistico.

Brandi e Tino (2023), invece, offrono una panoramica comparativa dei sistemi formativi per i rifugiati in quattro Paesi diversi: Georgia, Italia, Tunisia e Nigeria; la loro analisi mette in evidenza le differenze e le similitudini tra i vari paesi – soprattutto in termini di *provider*, procedure e sfide del processo di integrazione. Gli Autori colgono l'occasione per sottolineare gli sforzi che devono ancora essere fatti per garantire opportunità di apprendimento di qualità ai rifugiati. Si conclude con l'importanza di un curriculum interculturale per promuovere l'integrazione.

Entrambi gli studi evidenziano l'importanza di un approccio educativo interculturale e la necessità di politiche inclusive. In un mondo sempre più globalizzato e interconnesso, l'educazione deve riflettere e rispondere alle sfide emergenti, garantendo che ogni individuo, indipendentemente dalla sua origine o circostanze, abbia accesso a opportunità di apprendimento di qualità. Questi contributi mostrano quanto sia urgente ripensare e riformulare le nostre strategie educative in risposta alle sfide globali del nostro tempo.

1.3 Sfidare

Sempre prestando attenzione alla dimensione internazionale, Esoh Elamé e Vandi (2023) affrontano un tema di grande rilevanza: le rappresentazioni sociali della formazione allo sviluppo sostenibile. Concentrandosi sul caso del Camerun, la loro ricerca mette in luce come, nonostante l'importanza crescente degli obiettivi di sviluppo sostenibile a livello globale, vi sia ancora una lacuna significativa nella comprensione e nell'adozione di tali obiettivi tra gli insegnanti delle scuole pubbliche secondarie. Questa mancanza di consapevolezza e di formazione strutturata può avere ripercussioni significative sull'efficacia dell'educazione allo sviluppo sostenibile in queste istituzioni.

In un'epoca in cui le sfide ambientali e sociali stanno diventando sempre più pressanti, l'educazione allo sviluppo sostenibile assume un ruolo cruciale nella formazione delle future generazioni. Gli insegnanti, in quanto mediatori principali di questa formazione, devono essere adeguatamente preparati e informati sugli obiettivi e sulle strategie di sviluppo sostenibile. La ricerca di Esoh Elamé e Vandi (2023) sot-

tolinea l'urgenza di interventi mirati per colmare questa lacuna, promuovendo una formazione docente che sia all'altezza delle sfide attuali. L'educazione sostenibile non è però solo una questione di trasferimento di conoscenze, ma anche di promozione di valori, atteggiamenti e comportamenti che sostengano uno sviluppo equo e rispettoso dell'ambiente. In questo contesto, le scuole hanno la responsabilità non solo di informare, ma anche di formare cittadini consapevoli e responsabili. Esoh Elamé e Vandi (2023) ci ricordano l'importanza di questo compito, per il completamento del quale risulta imprescindibile l'impegno delle autorità competenti.

Parlando di emergenza e sostenibilità, non può mancare una trattazione puntuale degli attuali movimenti ecologisti. Tale necessità è soddisfatta dal contributo di Corazza (2023), che affronta la dimensione formativa di *Extinction Rebellion*. Lungi dall'essere mera protesta dinanzi all'inazione generalizzata verso la crisi climatica imminente, *Extinction Rebellion* è anche un'istituzione educativa. Le pratiche adottate dal movimento, basate sulla cura reciproca, sull'organizzazione decentralizzata e sull'azione nonviolenta, offrono una visione alternativa di come le comunità possano operare e interagire tra loro. Queste pratiche superano quindi la dimensione di protesta oppositiva e costituiscono, come dimostra Corazza (2023), esempi tangibili di come la formazione avvenga al di fuori delle aule tradizionali, cioè nel contesto esperienziale della partecipazione attiva. È, questo, un approccio formativo in contrasto con le strutture educative tradizionali e fornisce una prospettiva fresca e rivoluzionaria sul rapporto tra attivismo e apprendimento. Con la decentralizzazione, ad esempio, è possibile distribuire le responsabilità in modo equo, evitare concentrazioni di potere e garantire che i processi decisionali siano efficaci. Pertanto, concludiamo con Corazza (2023), questo modello organizzativo dà spunti preziosi per la riforma delle tradizionali realtà educative, stimolando la riflessione sui loro effetti strutturali.

Il tema della tradizione ritorna con lo studio di Beas Miranda (2023), che si occupa di inni nazionali del continente europeo e americano. Si tratta di una riflessione profonda su cultura e identità: gli inni trasudano di nazionalismo e retorica bellica e costituiscono, allo stesso tempo, importanti strumenti per la costruzione dell'identità nazionale. Che ruolo possono però avere tali simboli in un contesto socio-geografico e politico sempre più globalizzato e interconnesso? L'integrazione, spiega Beas Miranda (2023), parte quindi anche dalla decostruzione di tali simboli che tanto hanno contribuito alla formazione delle identità individuali e collettive – dimostrando un approccio critico e riflessivo all'educazione sia fondamentale per il superamento delle sfide contemporanee.

La dimensione multinazionale è anche presente nel contributo di Loré (2023), il quale coglie l'occasione per riflettere sulla figura di Makarenko e sulle sorti alterne della sua accoglienza da parte della pedagogia italiana. L'arco vitale e scientifico di Makarenko offre una testimonianza del contributo ucraino alla costruzione del sistema scolastico sovietico e, parimenti, di come le frange oltranziste della *Nomenklatura* comunista abbiano osteggiato i meritorî tentativi

di Makarenko di imprimere una spinta critica all'educazione delle Repubbliche Socialiste. Un'altra storia di resistenza, quindi, che ben si coniuga con la precedente riflessione sull'identità nazionale.

2. Istanze di miglioramento continuo

Il secondo gruppo di articoli di questo numero affronta invece questioni di rilevanza pedagogico-metodologica.

2.1 Prassi formative

Melchiori e Melchiori (2023) si addentrano nel mondo dell'individualizzazione e della personalizzazione dell'apprendimento. Questi concetti, spesso discussi in ambito pedagogico, sono di particolare rilevanza – non solo perché il mondo dell'educazione è sempre più centrato sull'individuo, ma anche perché le tecnologie ormai consentono interventi formativi a elevato livello di granularità. Di particolare interesse, in questo contributo, è l'osservazione che, nonostante "individualizzazione" e "personalizzazione" siano concetti definiti dalla speculazione teorica, ormai la pratica quotidiana dimostra la loro applicazione flessibile alla didattica – con particolare attenzione alla valutazione.

Proprio di valutazione si occupa Viganò (2023), evidenziando come essa rappresenti una chiave di volta nella professione docente. La valutazione non è solo un mezzo per misurare le competenze acquisite dagli studenti, ma è anche un potente strumento capace di influenzare l'intero percorso educativo. La ricerca di Viganò (2023) esplora quindi le complesse dinamiche delle pratiche di valutazione e come queste influenzino la professione docente. Della valutazione, si evidenzia l'impatto trasformativo, ai fini della crescita professionale e del miglioramento dei livelli di apprendimento del corpo studente.

Anche Coin (2023), con i suoi esempi tratti dalla prassi formativa quotidiana, contribuisce al miglioramento dell'esperienza pedagogica, illustrando come questa, se affrontata in chiave partecipativa, possa ottimizzare quei processi di restituzione che sono alla base della prassi valutativa. In questo contesto, è proprio la ricerca partecipativa a prestarsi come strumento ottimale per la validazione della didattica enattiva: si ottiene non solo, quindi, didattica olistica, ma anche una valutazione olistica della medesima.

Vi fanno eco Gramigna e Boschi (2023), la cui ricerca, nell'ambito della formazione terziaria, si concentra sull'adozione di metodi di indagine che assistono l'attività didattica. Attraverso di essi, infatti, è possibile restituire agli studenti una visione disincantata e scevra di stereotipi di quegli aspetti che ne condizionano la motivazione allo studio autonomo, con il pregio addizionale di evidenziare una contraddittorietà di fondo nell'ascrizione delle responsabilità dei fallimenti educativi.

Sempre di contesto universitario si occupa Lisimberti (2023), la cui indagine, condotta anche a mezzo della *Life Skills Ability Scale*, ha permesso di effettuare un bilancio delle competenze trasversali sviluppate durante il percorso di studi terziario. Di particolare ri-

lievo è la conferma di quanto già sostenuto dalla letteratura di settore: non emerge, infatti, una falsificazione in merito alla consolidata relazione tra metodi didattici e acquisizione di competenze trasversali. Semmai, si può affermare che l'adozione di tali strategie sia corroborata dallo studio di Banzato (2023), la quale però dedica la propria attenzione alla fascia d'età 3 – 8. Torna anche qui il tema della partecipazione, intesa anche come modalità di costruzione di un clima autenticamente integrato e inclusivo nel lavoro formativo con l'infanzia.

A risultare fortemente *evidence-based* è anche l'articolo – conclusivo – di Sannicandro e Colella (2023), i quali si preoccupano della formazione dei giovani atleti prestando attenzione alla costruzione di ambienti di apprendimento flessibili di comprovata efficacia didattica.

2.2 Rassegne critiche

A coronamento di questo numero di *Formazione & insegnamento* vi sono due rassegne critiche di notevole interesse. Si occupano, rispettivamente, del potenziamento lessicale (Pannone & Pellegrini, 2023) e dell'adozione della *Critical Incident Technique* come metodo di ricerca qualitativa (Nuzzaci & Orecchio, 2023). Queste rassegne critiche si inscrivono ormai in una più ampia corrente di meta-riflessione sullo stato attuale del *consensus* scientifico (ad esempio: Angervall & Hammarfelt, 2023; Mera Macías et al., 2020; Waibel et al., 2017).

3. La trama e l'ordito

In questo numero di *Formazione & insegnamento*, il tessuto delle scienze della formazione si mostra nella sua complessità crescente. L'ordito degli eventi non negoziabili, frutto di contingenze, spinge il pedagogista a muoversi come il filo della trama, cioè inserendosi negli interstizi dei corsi storici e agendo con operazioni trasversali sul tessuto sociale.

Ciò significa attività da *bricoleur* (Lévi-Strauss, 1962) della formazione, che si articola su diverse dimensioni determinate dalle fasce d'età, dai metodi più appropriati di intervento e, non da ultimo, dalle condizioni socioeconomiche vigenti. Sia che si tratti di didattica quotidiana che di pianificazione curricolare destinata ad azioni di più ampio respiro, le scienze della formazione svolgono, come si evince dagli studi qui presentati, una funzione aggregante e integrativa. Fondamentale per la partecipazione dell'individuo alla vita della società che lo cresce, la formazione ne costituisce non già la precondizione, bensì il processo *in fieri* del farsi comunità – adempiendo così al più genuino senso della nozione di 'legame', che è, allo stesso tempo, sia vincolo strutturale che relazione affettiva. In questo senso, i contributi di questo numero offrono una panoramica completa e approfondita delle sfide e delle opportunità che caratterizzano la formazione contemporanea. Essi rappresentano una risorsa preziosa per tutti coloro che sono coinvolti nel mondo dell'educazione e che aspirano a promuovere un apprendimento di qualità.

Riferimenti bibliografici

- Angervall, P., & Hammarfelt, B. (2023). Academic Career Mobility: Career Advancement, Transnational Mobility and Gender Equity. *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-023-00322-3>
- Banzato, M. (2023). Participatory research with children aged 3 to 8: Verbal and visual techniques, challenges and opportunities for the youngest voice. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6143>
- Beas Miranda, M. (2023). The national anthems of America and Europe: Builders of a belligerent nationalism. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6546>
- Boccacci, D. (2023). Taming the Shock: EU Education of Ukrainian Refugees through the Lesson of Ian Hacking. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6544>
- Brandi, M., & Tino, C. (2023). Educational integration of refugees: A comparative analysis of educational systems in Georgia, Italy, Tunisia, and Nigeria. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6141>
- Coin, F. (2023). The Participatory research as an evaluation method for enactive teaching: An example of classroom implementation. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6179>
- Corazza, P. (2023). The environmental movement Extinction Rebellion: A context that educates to care, effective decentralisation and non-violent action. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6606>
- Esoh Elamé, & Vandi, M. (2023). Social representations of 'education for sustainable development for 2030' of teachers at secondary public schools in Cameroon. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6631>
- Gramigna, A., & Boschi, C. (2023). Student Beliefs on Educational Responsibility in the Epistemology Course of the Master of Education, Communication, and Digital Citizenship at the University of Ferrara. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6160>
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Lisimberti, C. (2023). Transferable skills and Higher Education: The 'Research in educational work' course. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/5937>
- Loré, M. (2023). Some considerations on the reception of Makarenko's pedagogical thought in Italy. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6137>
- Melchiori, R., & Melchiori, F. M. (2023). The didactic action between individualisation, personalisation, and evaluation: A case study. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6547>
- Mera Macías, C., Barreiro Vera, A., Bermúdez Cevallos, R., Cedeño Zambrano, B., & Vera Vélez, D. (2020). La revisión sistemática de literatura utilizando recursos electrónicos en el desarrollo de proyectos: Revisión sistemática de literatura en el desarrollo de proyectos. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(2), 1–11. <https://doi.org/10.47230/unsum-ciencias.v4.n2.2020.220>
- Natalini, A. (2023). Grounded Theory as an iterative and comparative process between principles and characteristics: An interpretive perspective. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6549>
- Nuzzaci, A., & Orecchio, F. (2023). The Critical Incident Technique (CIT): An Evolving Qualitative Technique. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6558>
- Pannone, C., & Pellegrini, M. (2023). What Works to Enhance Lexical Skills: An Umbrella Review. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6360>
- Sancen, F. (2023). Educate to know, act, create. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6554>
- Sannicandro, I., & Colella, D. (2023). From the ecological-dynamic approach to learning flexibility in the motor and sports training of the young athlete. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6381>
- Viganò, R. M. (2023). Evaluation as a keystone of the teaching profession. *Formazione & Insegnamento*, 21(2). <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6369>
- Waibel, S., Rüger, H., Ette, A., & Sauer, L. (2017). Career consequences of transnational educational mobility: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 20, 81–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.12.001>



Educate to Know, Act, Create Educar para conocer, actuar, crear

Fernando Sancen

Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México – fsancen@correo.xoc.uam.mx
<https://orcid.org/0009-0001-7410-9602>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper presents a new form of envisaging education. The rational being is considered as the focus of educational process in a universe which they exist, know, act upon, and transform with their actions. The reality to be understood is conceived as a universe of energy permanently becoming, assuming the basic postulate of Quantum Physics present in Alfred North Whitehead's Philosophy of Organism. This postulate is expanded upon the paradigm of neuroscience, assuming that the brain is the material locus where the aim or concept that guides action originates, now seen as self-creation of the individual and their environment. Creativity also is linked up with individual and social epigenetics guided by aware knowing. We postulate a critical, active education, attentive to dynamism that science and technology bring to society.

El artículo presenta una nueva forma de comprender la educación. El ser racional es considerado como el centro del proceso educativo en un universo al que pertenece, que conoce, sobre el que actúa, y al que transforma con su acción. La realidad a conocer es concebida como un universo de energía en permanente devenir, asumiendo el postulado básico de la Física Cuántica que está presente en la Filosofía del Organismo de Alfred North Whitehead. Se amplía este postulado con el paradigma de las neurociencias asumiendo que el cerebro es la materia donde se da el conocimiento, donde se origina el fin o concepto que guía la acción vista ahora como auto-creación del individuo y de su entorno. La creatividad se vincula con la epigénesis individual y social guiada por el cognoscente consciente. Postulamos una educación crítica, activa, atenta al dinamismo que la ciencia y la tecnología imprimen a la sociedad.

KEYWORDS

Relation, Dynamism, Creativity, Epigenesis, Subject
Relación, Dinamismo, Creatividad, Epigénesis, Sujeto

Citation: Sancen, F. (2023). Educate to Know, Act, Create. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 5-11. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_02

Received: June 6, 2023 • **Accepted:** July 15, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introducción

«La humanidad y el planeta tierra están amenazados» (UNESCO, 2022, p. 200). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura inicia con estas palabras un brevísimos resumen en el que propone construir un nuevo contrato social para la educación donde se reconozca «el poder de la Educación para provocar un cambio profundo» (UNESCO, 2022, p. 200) ante la amenaza que enfrentan la humanidad y el planeta.

De inmediato surge la cuestión: ¿de dónde proviene ese poder que se atribuye a la educación? Pretendemos construir una breve respuesta basados en las aportaciones de la Física Cuántica y de las Neurociencias para considerar a la Educación como el conocimiento acerca del mundo desde donde actuamos construyendo consciente y responsablemente el futuro del mundo material, viviente y social.

El mismo documento de la UNESCO menciona con insistencia la esencia de todo proceso educativo: el conocimiento del mundo, de las entidades que lo conforman; la construcción de un futuro que se considera mejor que el presente en el que vivimos, y la acción que cobra realidad a partir del conocimiento que posee todo individuo acerca de su presente, y originada también en la construcción teórica de una nueva realidad hacia donde orienta la acción.

Presentamos a la educación como la cumbre del universo donde cada individuo conoce, actúa, crea. Destacamos el dinamismo de la relación que guarda la educación con la sociedad a lo largo de la historia y señalamos al sujeto racional como el eje de dicha relación. Las sociedades y sus miembros, en efecto, existen en un permanente dinamismo que interpretamos también como una constante relación dinámica con nuestros semejantes, y desde luego con todo nuestro entorno sea físico o viviente, pero también con todo lo que el ser humano ha creado como resultado de dicha relación. Pensamos, por ejemplo, en el cultivo, los tejidos, el transporte, lenguaje, el teléfono, etc., etc. Además, dicha relación nos lleva a concebir a la educación también fuera de las aulas y de las escuelas para situarla en la cotidianidad de nuestra existencia, relación que se da con todo lo que nos rodea. Así, el presente trabajo constituye una propuesta educativa hacia quienes imparten la educación formal, pero también hacia quienes capacitan o actualizan conocimientos y habilidades en fábricas, empresas, y desde luego a través de los medios de comunicación. Todo esto nos lleva también a la importante relación entre la educación y los resultados de la Ciencia y la Tecnología que utilizamos en nuestra vida diaria y que están conformando un nuevo mundo y una nueva sociedad.

Basamos este trabajo en una reflexión filosófica acerca del conocimiento y su objeto, tomando algunos paradigmas de la Física Cuántica y también de las neurociencias, específicamente en lo que hace al funcionamiento del cerebro, considerado como el centro del conocimiento. Las sugerencias prácticas para «reimaginar nuestro futuro» y construir «un nuevo contrato social para la educación» (UNESCO, 2022) son abundantes en múltiples trabajos de fácil acceso, aunque entre ellos queremos destacar el documento de la UNESCO ya mencionado. En consecuencia, presen-

tamos nuestra reflexión solamente en torno a los tres ejes señalados: Conocer, Actuar, Imaginar para crear.

2. El conocimiento

Nuestra realidad equivale a todo lo que no somos, aunque también nos consideramos parte de esa realidad, igual que nuestros semejantes. Sabemos que la eterna curiosidad del ser humano para saber qué es lo que lo rodea llevó hace más de dos mil años a contestar, en boca de los atomistas, que todo lo que existe es una infinidad de partículas indivisibles e indestructibles. Leucipo (S. V a.C.) y Demócrito (S. V – IV a.C.) sostuvieron que lo que existe no es otra cosa que dichas partículas – átomos – y vacío (Werner, 1971). Ellos no se ocuparon del conocimiento para ver si también se explica como un conjunto de átomos. Sabemos también que Platón explicó la realidad y su movimiento o devenir contrastando lo material -lo físico- con lo espiritual. Propuso que el cambio es corrupción o destrucción de lo material, y que lo estable está relacionado con el espíritu; concibió un mundo ideal y otro material y puso al conocimiento en la dimensión espiritual del hombre, aunque reconoció que el hombre, aun siendo corporal y material, conoce porque recuerda las ideas del mundo que contempló en el mundo ideal donde su alma existe eternamente y se une temporalmente con el cuerpo.

Quiero destacar la figura de Heráclito (S.VI – V a.C.), uno de los grandes pensadores presocráticos (Werner, 1971, p. 469), por su semejanza con la actual explicación que ofrece la Física Cuántica acerca de nuestra realidad. A pesar de su lejanía en el tiempo, ambos coinciden en postular una realidad en perpetuo movimiento, en constante devenir. Heráclito ilustró su pensamiento con la figura de la llama de una vela que no cesa su movimiento, porque cambia, y nunca es la misma, pero sigue siendo llama. La actual Física Cuántica habla de “ondas” también en permanente cambio. Otro gran pensador presocrático fue Parménides (S. VI – V a.C.), contemporáneo de Heráclito y opuesto radicalmente en su explicación acerca del mundo. Parménides (Werner, 1971, p. 172) fue contundente al negar el cambio cuando afirmó: «El Ser es, el No-Ser No es».

Estas brevísimas referencias muestran la constante reflexión que la humanidad ha realizado y realiza acerca del mundo en el que existe. Somos herederos de una explicación del conocimiento que parte de la certeza de que las cosas existen tal como las percibimos, y que por nuestro espíritu les damos un significado como ‘recuerdo’ de la verdadera realidad que existe en el mundo ideal, tal como lo planteó Platón. También heredamos el pensamiento de Aristóteles, quien propone que cada cosa está constituida por esencia y existencia, que llama también substancia y accidentes, a la que conocemos gracias a un procedimiento de abstracción para llegar a la esencia sobre la que versa el verdadero conocimiento. Llegamos a un punto en el que el dinamismo propuesto por Heráclito queda completamente ignorado. No obstante, numerosos pensadores a lo largo de los últimos siglos han estudiado y experimentado los átomos que constituirían la última realidad de cada cosa que conforma nuestro universo, y han visto que existen otras, como

atracción, gravedad, energía, y otros muchos elementos que enriquecen la explicación del mundo que nos rodea.

Hoy la Física Cuántica postula que lo que existe es un Universo de energía. Específicamente Max Planck (1858 – 1947) planteó en el año 1900 que la radiación (energía) actúa en pequeñísimas cantidades que llamó *quanta* (Al-Khalili, 2016, p. 234). Esta radical y fundamental afirmación hace ver que para la Física Cuántica un objeto cualquiera ha de verse como un conglomerado de energía, lo que niega la separación existencial entre objeto percibido y sujeto que percibe sensiblemente al objeto. Así, nosotros deberíamos explicar al conocimiento al margen de la distinción tradicional entre objeto a conocer y sujeto que conoce. Surge entonces la pregunta: ¿Qué es el conocimiento? ¿Es real el mundo que percibo? ¿Lo conozco? ¿Cómo es que conozco algo y que no soy Yo?, porque ambos somos energía. Además, ¿Por qué reaccionan los animales ante lo que perciben? Y en lo que hace a la educación ¿Qué es lo que se aprende en la escuela?

3. Conocer desde una perspectiva cuántica

Los físicos que han desarrollado la Física Cuántica hablan de ‘mente’ (Schrödinger, 1988) o de conciencia para explicar al conocimiento. Pero si tanto la mente como la conciencia han de ser explicados finalmente como energía, parece innecesario utilizar tal distinción. Considero conveniente hablar de conocimiento dejando atrás la relación ‘mente-materia’ de Schrödinger, o el concepto de ‘conciencia’ como el centro de la actividad cognitiva, porque se corre el riesgo de limitar el concepto de conocimiento al referirlo sólo a los humanos cuando por otra parte se afirma, de acuerdo con la Interpretación Copenhague de la Teoría Cuántica, que el conocimiento humano versa sobre ‘nuestro conocimiento’: «Nosotros, particularmente nuestros puntos de vista mentales, han sido incorporados a la estructura de la teoría básica» (Stapp, 2011, p. 13) porque «el cerebro, como parte del mundo físico, es presentado en términos de las matemáticas cuánticas» (Stapp, 2011, p. 15). Es posible utilizar el término ‘experiencia’ tal como lo propone Niels Bohr (1885 – 1962) cuando afirma, refiriéndose al conocimiento de la naturaleza: «En nuestra descripción de la naturaleza el objetivo no es revelar la esencia de los fenómenos sino solamente rastrear tanto como es posible las relaciones de múltiples aspectos de nuestra experiencia» (Bohr, 1934, p. 18). Esta frase de Bohr habría que completarla con la referencia a ‘nuestra experiencia’ que procede del mundo que experimentamos, porque es al experimentar lo que no somos, cuando decimos conocer al mundo.

Se hace necesario explicar todo lo que existe, incluido quien conoce, expresado comúnmente con la conciencia o la mente, porque numerosos físicos parten del dualismo mente-materia que pretendemos superar. Para esto conviene escuchar a Alfred North Whitehead (1861 – 1947), matemático, físico y filósofo, creador de la Filosofía del Organismo. Whitehead no pertenece al grupo de físicos que desarrollaron inicialmente la Física Cuántica, pero propone una explicación del conocimiento al interior del universo

dinámico de la energía, paradigma central de la Física Cuántica. Por la brevedad de este artículo presento los puntos que considero centrales acerca del mundo -el universo- y su conocimiento.

Nuestra realidad no es otra cosa que un universo de energía en permanente dinamismo, donde se incluye la entidad cognoscente, y aquello que conoce. Whitehead habla de «*potencialidad absoluta*» y de «*objetos eternos*», lo que hace recordar las Ideas propuestas por Platón: «Cada entidad actual es lo que es, y existe con su status definido en el universo, determinado por sus relaciones internas con otras entidades actuales. ‘Cambio’ es la descripción de las aventuras de objetos eternos en el universo de cosas actuales que evoluciona» (Whitehead, 1978, p. 59). Si vinculamos esta afirmación con la Física Cuántica, tenemos que cada «*quantum*» es una entidad actual, lo que llevaría a fundamentar la idea del universo de relaciones que Whitehead postula.

El dinamismo propio del universo expresa una permanente creatividad que consiste en el cambio o devenir permanente de cada entidad actual:

«... en relación con cada entidad actual existe un mundo ‘dado’ de entidades actuales establecidas y una ‘real’ potencialidad que es el dato para la creatividad más allá de ese punto de vista. Este dato, que es la primera fase del proceso por el que se constituye una entidad actual, no es otra cosa que el mismo mundo actual en su carácter de una posibilidad para el proceso de ser sentido [percibido]. Esto es un ejemplo del principio metafísico que cada ‘ser’ existe como potencia para devenir. El mundo actual es el ‘continente objetivo’ de cada nueva creación» (Whitehead, 1978, p. 65).

«La Filosofía del Organismo [...] concibe al pensamiento como una operación constitutiva en la creación de un pensador cualquiera. El pensante es el último fin por el que se da el pensamiento. [...] Las operaciones de un organismo se dirigen hacia el organismo como un ‘superjeto’ y no son dirigidas desde el organismo como un ‘sujeto’» (Whitehead, 1978, p. 151).

Con esta frase Whitehead explica que toda acción constituye una creación, y que toda entidad, en la medida en que existe, se auto-crea gracias a la relación con su entorno. Esto, desde luego, es aplicable al conocimiento porque el sujeto, ahora *superjeto*, deviene una entidad cognitiva. Vemos también que el conocimiento parte de la relación física entre entidades y no necesariamente se dirige al conocimiento consciente o racional sino que consiste en interpretar lo percibido para actuar hacia él, acción que implica necesariamente lo que es cada entidad antes de la percepción sensible de su entorno visto como objeto. Por otra parte, la reacción que una entidad actual tiene hacia lo que percibe implica una comparación propia entre lo que se es y lo que se percibe. Así, el átomo de una planta ‘interpreta’, desde lo que es, la energía que recibe por un rayo de luz solar; la ‘interpretación’ que hace el átomo de una piedra frente a la misma energía, y su reacción es diferente. En efecto, la relación dinámica modifica de manera diferente a

cada átomo y a cada rayo de luz percibido. Whitehead sostiene, recordando a Spinoza, que la «entidad actual es al mismo tiempo el producto del pasado eficiente, y también, en palabras de Spinoza, es *causa sui*» (Whitehead, 1978, p. 150). Spinoza lo expresa así: «Cada cosa, en cuanto existe (*quantum in se est*) se esfuerza por perseverar [mantenerse] en el ser» (Spinoza, 1677/1977, parte Tercera, Prop. VI). Y añade: «El esfuerzo por el que cada cosa se afana por mantenerse en el ser no es otra cosa que la esencia actual de la cosa misma» (Spinoza, 1677/1977, parte Tercera, Prop. VII).

Sabiendo que la educación persigue construir en el alumno el conocimiento del mundo, debemos aceptar que cada ser racional posee un universo de conceptos que intervienen en el conocimiento de lo que percibe. Al respecto, Whitehead considera que la entidad racional es una entidad conformada dinámicamente por dicho universo. Él utiliza el concepto 'sentimientos' -*feelings*- para expresar al superjeto en relación con su entorno, y los considera de suma importancia:

«Cada entidad actual es concebida como un acto de experiencia que proviene de los datos. Es un proceso de 'sentir' los múltiples datos, como para absorberlos (formarlos) en la unidad de una 'satisfacción' individual. Aquí 'sentimiento' [*feeling*] es el término utilizado para la operación genérica básica de pasar desde la objetividad de los datos a la subjetividad de la entidad actual en cuestión» (Whitehead, 1978, p. 40).

Esto nos remite a la educación encargada de formar la mente o sentimientos de los alumnos, que Whitehead compara con la Ciencia y la Tecnología:

«La nueva mentalidad es más importante aún que la ciencia y la tecnología. Se han alterado con ella los presupuestos metafísicos y contenidos imaginativos de nuestras mentes de tal forma que los antiguos estímulos provocan una nueva respuesta» (Whitehead, 1945, p. 3).

Como resultado de lo anterior Whitehead ve que el conocimiento humano se realiza en tres momentos: (1) La *presencia inmediata* del percipiente y lo percibido; (2) La *eficiencia causal* que consiste en el intercambio de información o de energía entre ambos (percipiente y percibido); (3) El *Simbolismo* o creación por parte del percipiente como resultado de la mutua relación entre el percipiente y lo percibido, lo que encierra en los 'sentimientos' o '*feelings*' que constituyen a la entidad actual que percibe. Ve al conocimiento como una creación del sujeto y del objeto (percipiente y percibido) gracias a su relación que consiste en un símbolo o el simbolismo en general, de lo percibido, lo cual cobra objetividad por la comunicación a través del lenguaje o de la reacción física del percipiente sobre lo percibido.

4. Conocer desde el cerebro

En los recientes decenios ha sido conformada progresivamente una explicación del conocimiento humano

que en términos generales coincide en los conceptos básicos de la Física Cuántica y de la Filosofía del Organismo. Autores como Antonio Damasio (2012), Jean-Pierre Changeux (2005), Michael S. Gazzaniga (2011), Levi Montalcini (2000), entre otros neurocientíficos, sostienen que el conocimiento humano es el resultado del funcionamiento del cerebro, específicamente de las neuronas que lo componen. La conciencia y la acción que implica conceptos acerca del mundo y principios como libertad, causalidad, fin, etc., proceden de dicho funcionamiento, como trataremos de explicar más adelante. Podemos resumir su posición diciendo que el conocimiento humano es resultado de la conformación y funcionamiento del sistema nervioso y de su centro que es el cerebro. Se descarta de inicio toda intervención de cualquier fuerza extrasensorial comúnmente representada por el binomio cartesiano materia/espíritu.

Para fundamentar su punto de vista los neurocientíficos describen al cerebro humano como un órgano compuesto por diversas células entre las que destacan las neuronas, cuya cantidad en un cerebro estiman entre 80 y 100 mil millones. Cada neurona posee un núcleo y un cuerpo con numerosas extensiones llamadas *axones*, que a su vez poseen pequeñas ramificaciones llamadas *dendritas*. Los estímulos físico-químicos percibidos por un organismo llegan hasta sus neuronas a través del sistema nervioso estableciendo un proceso de comunicación entre ellas. Las neuronas recogen cada estímulo y lo transmiten a otras conformando, de esa manera, redes unidas por la información presente en el estímulo físico-químico, llamado también neurotransmisor. El punto por el que se transmiten los neurotransmisores de una neurona a otra a través de sus dendritas se llama *sinapsis*. Las *sinapsis* conforman redes o flujos de comunicación entre sus neuronas formando estructuras que posteriormente influirán en la formación de otras nuevas redes derivadas de nuevas percepciones. Se estima que en un cerebro pueden darse simultáneamente una cantidad inconmensurable de sinapsis: aproximadamente un número equivalente a 10^{15} . La transmisión de los neurotransmisores mediante las sinapsis se da no solamente en una dirección, sino que además hay comunicación hacia atrás y hacia otras sinapsis como reacción de la célula frente al estímulo recibido. En consecuencia, el flujo energético siempre está en interacción a través de múltiples dendritas hacia diversas direcciones conformando grupos de neuronas y sus correspondientes flujos de neurotransmisores, lo cual permanentemente conforma y reconfirma redes neuronales. Gracias a este dinamismo las neurociencias hablan de la *plasticidad* del cerebro como una característica de su funcionamiento y consecuentemente del conocimiento.

Por la descripción del funcionamiento del cerebro, para las neurociencias el conocimiento consiste en la conformación de redes neuronales que tienen su origen en la percepción física, como ya se dijo, y en la participación activa de redes neuronales pre-existentes a dicha percepción, desde donde se crea la reacción del organismo hacia el estímulo sensible percibido del mundo exterior. Cabe recalcar que el conjunto de redes neuronales en el cerebro constituye un universo neuronal que no es estable, y menos permanente, sino que es dinámico por la relación

entre ellas además de los estímulos que provienen del exterior y que enriquece dicho universo.

Visto así, el conocimiento es una auto-creación absolutamente individual, porque cada individuo posee un diferente universo neuronal conformado progresivamente en su propio cerebro. Además, el conocimiento que resulta de la relación entre el percipiente y lo percibido no es definitivo porque las redes neuronales que lo representan son diferentes por el lugar y el tiempo diferentes, aunque dicha diferencia sea mínima. Estamos ante una actividad cognitiva permanentemente dinámica porque permanente es la percepción del entorno, aún cuando dormimos o nuestro cerebro esté desconectado por algún estímulo químico.

Dado que las redes neuronales existen en permanente conformación, y que además constituyen el origen del conocimiento y de la acción del organismo sobre el mundo percibido, repetimos que los neurocientíficos hablan de *plasticidad* para designar «la capacidad de la neurona y sus sinapsis para cambiar de propiedades en función de su estado de actividad» (Changeux, 2005, p. 35). Changeux añade: «esta propiedad es lo que confiere a las redes neuronales a la vez flexibilidad funcional, propiedad de almacenamiento y capacidad de autoorganización» (Changeux, 2005, p. 35). Las neurociencias vinculan esta plasticidad con la teoría de la evolución, es decir, con el proceso evolutivo. Numerosos neurocientíficos ven dicho proceso no sólo como la formación del organismo humano a lo largo de millones de años, como parte de los seres vivos, sino como parte de la misma vida afirmando que los organismos no cesan de evolucionar a lo largo de su propia vida. En efecto, sostienen que el proceso genético no termina cuando nace un nuevo organismo, sino que se prolonga a lo largo de su vida, espacio al que llaman *epigénesis*. Consideran que el desarrollo epigenético está determinado tanto por la memoria almacenada en el ADN en los genes, como por el entorno en el que existe, porque entre ambos se da una relación que conforma el desarrollo del organismo viviente desde su concepción. Debemos añadir que en el caso del *homo sapiens* el medio en el que vive y que percibe gracias a su relación, conforma y reconfirma su universo neuronal mientras vive, lo que equivale a decir que su existencia consiste en un proceso de epigénesis. Por otra parte, la sociedad a la que pertenece marca la relación que él guarda con su medio, y en consecuencia determina su proceso epigenético. También, de forma paralela, cada sujeto racional forma, conforma, la sociedad en la que vive, gracias a su acción. Esto hace ver que la educación es el mecanismo por el cual se forma la sociedad, y es, al mismo tiempo, el resultado del conocimiento, visto como ‘sentimientos’ en cada sujeto que la ha formado y la conforma, tal como lo señalamos. En efecto, el conocimiento (sentimientos) de cada individuo se expresa a través del lenguaje hacia sus semejantes porque busca colaborar con ellos para obtener de la naturaleza lo que requiere (alimentos, protección, seguridad, compañía, etc.) para mantenerse con vida. Se habla de epigénesis (individual) y, por extensión, de *epigénesis social* porque el dinamismo y la creatividad del individuo en contacto con su medio van evolucionando, creando un futuro, gracias a la acción que realiza cada entidad racional hacia

su entorno. Cabe señalar que la epigénesis social involucra necesariamente la relación entre Sociedad y Educación, toda vez que esta última se refiere al conocimiento que del mundo obtiene el sujeto racional, conocimiento que da origen a su acción sobre el mundo en colaboración con sus semejantes, con el único objetivo de mantener su propia vida.

Por lo anterior, el dinamismo de la relación entre el sujeto racional y su entorno físico, viviente y social constituye la existencia misma del ser humano porque dicha relación se da a cada instante gracias al conocimiento que construye acerca del universo en el que existe; vemos aquí una autocreación.

Insistimos en que el conocimiento, originado en la relación física del ser humano con su medio expresa su ‘esencia’, que, en palabras de Spinoza, consiste en mantenerse en el ser. Es el conocimiento del mundo lo que lo lleva a actuar sobre él, acción que lo constituye porque actuando consigue su propio bien; en otras palabras, al conocer se constituye en su propia causa (*causa sui*).

Es necesario añadir que la relación física como ocasión para interactuar con el medio no se refiere solamente al ser humano; se realiza por la permanente interacción de todo lo que existe entre sí, resultado del dinamismo energético señalado por la Física Cuántica. Sin embargo, en el ser humano dicha interacción cobra rasgos de conocimiento consciente que se da en las redes neuronales y que se expresa a través de la comunicación con sus semejantes. Gracias a este dinamismo, fuente de creatividad, tanto la sociedad como cada individuo que la compone encuentran su origen y su permanente devenir, evolucionando a lo largo de la historia.

5. Conocer consciente

La epigénesis que venimos de atribuir al ser humano involucra otra realidad determinante en su relación creativa con su entorno. Me refiero a la *Conciencia*. El conocimiento consciente permite al ser humano orientar su acción hacia un símbolo, concepto o fin que él mismo crea. Con esto vemos que la educación se constituye en el eje de la acción consciente del ser humano tanto para construir su propio conocimiento como para crear su entorno persiguiendo siempre su permanencia en el ser. En efecto, la enseñanza de la ciencia y la tecnología sienta las bases para la acción consciente y creadora del estudiante; en otras palabras, es la causa de sí mismo y de su entorno. Vemos ahora que el ser humano crea y ha creado valores como parte de su universo conceptual que coincide frecuentemente con los de su sociedad, valores que guían su acción en colaboración con sus semejantes. En efecto, no existe un conocimiento o pensamiento único porque a través de la comunicación con sus semejantes, cada individuo crea sus símbolos que, al comunicarlos a su grupo social, llegan a construir en conjunto símbolos considerados verdaderos acerca de la realidad, y válido para guiar su acción. Es por eso que no existen valores absolutos; en efecto, tanto el conocimiento como la acción humana que de él deriva están en permanente valoración frente al bien que cada individuo busca por su acción cognitiva y física. Dedicemos ahora un breve espacio para expli-

car la conciencia que, como ya mencionamos, se origina en el cerebro.

Señalamos que el cerebro construye redes neuronales que son representación simbólica de la realidad. La conciencia, por su parte, se origina a partir de la percepción sensible agrupada en el cerebro en redes neuronales, presente y actuante como símbolo de lo percibido. Sin embargo, la conciencia no es una determinada red neuronal, sino que gracias a la plasticidad cerebral surge de la interacción entre redes neuronales que se encuentran en permanente devenir. Edelman (2006, p. 37) imagina a la conciencia como el cerebro que «se habla a sí mismo». Algunos neurocientíficos comparan a la conciencia con una sinfonía orquestal porque la sinfonía fluye sin vincularse sólo con un instrumento particular, ni con un sonido o un silencio, sino que es el conjunto de instrumentos que ejecutan sus propios sonidos y silencios en ritmo o tiempo, lo que constituye a la sinfonía. Así, la conciencia sería la armonía de las redes neuronales, el simbolismo en permanente flujo, en constante devenir. Whitehead transfiere esta relación entre las redes a la percepción misma, afirmando que la conciencia consiste en el sentimiento de lo sentido, o dicho con otras palabras, la conciencia sería la percepción de la percepción (Whitehead, 1978, p. 178).

Vemos nuevamente que la educación es el 'locus' que concentra el esfuerzo individual y social para conformar un universo conceptual que constituye la base de su actuar en la naturaleza. Cabe insistir nuevamente en que dicho universo conceptual, ahora consciente, no es estático, sino que existe en permanente dinamismo gracias al intercambio de energía que se da en toda entidad, desde la más pequeña, hasta la entidad consciente. Whitehead hace ver también que cualquier entidad sólo existe porque continuamente llega-a-ser: «el ser de una Entidad está conformado por su devenir [*the being of a res vera is constituted by its 'becoming'*]» (Whitehead, 1978, p. 167). En otras palabras, la naturaleza de un ser consiste en poder devenir cualquier cosa. Para el ser humano este devenir se expresa en el universo simbólico que lo constituye como cognoscente consciente y actuante en cada momento de su vida. Sin embargo, su propia existencia no es algo aparte de su medio, sino que existe gracias a su interacción con éste, interacción que depende de su conocimiento consciente. La relación entre educación y sociedad se realiza primero en cada entidad racional y luego trasciende al universo físico viviente y social al que pertenece.

Vemos que la acción del sujeto racional es eminentemente creativa así como lo es toda interacción por la que existe el universo infinito de entidades actuales. Sin embargo, la acción creativa del ser humano es única porque es consciente de su acción sobre el mundo persiguiendo su propio bien, y de lo que de ella resulta. En otras palabras, el ser humano crea conscientemente su interacción con el mundo y dirige -también conscientemente- su acción sobre el mundo. Así, es consciente de su acción y del futuro que crea con su acción, lo que implica su responsabilidad frente a sí mismo y frente al mundo. El ser humano tiene conciencia de su conocimiento del mundo, de su participación en la creatividad universal mediante su acción y de su proyección personal hacia

el futuro que persigue. Aunque todo lo físico y lo viviente son también creatividad por la relación en que existen y devienen, únicamente el ser humano es consciente de su participación en dicha creatividad, lo cual le impone responsabilidad respecto de su propio bien y del bien para el mundo físico, viviente y social porque de ese mundo depende su propio bien, su existencia. En consecuencia, la educación no puede ignorar: (1) que el conocimiento que transmite al educando viene a modificar el universo simbólico que ya lo constituye; (2) que el conocimiento que construye el educando y que modifica su universo conceptual es el origen de su acción sobre el mundo; (3) que el educando, consciente de su propio universo conceptual, dirige la acción que realiza en su entorno. Estos tres elementos cobran características propias en cada sociedad, especialmente en el salón de clase.

6. Educación, creación

Hemos señalado que el ser humano pertenece a un universo dinámico en permanente devenir; que la educación es el 'locus' establecido para que el individuo construya su propio universo conceptual apoyado por el personal docente; que el conocimiento que se le propone proviene del universo conceptual consensuado por los miembros de la sociedad a la que pertenece; que el estudiante se auto-crea frente a dicho universo conceptual sumándose a él de manera crítica. Esto muestra que la educación y la sociedad mantienen una relación dinámica cuyo eje es el sujeto racional.

Señalamos también que la sociedad es una estructura de colaboración entre entidades racionales con el único objetivo de que cada entidad obtenga su propio bien que consiste en mantenerse en vida. Añadimos ahora que esta colaboración racional está esencialmente relacionada también con toda entidad que constituye el universo de energía. Por tanto, ni la educación ni la sociedad, cuyo eje dinámico es el sujeto racional, son ajenas al dinamismo del universo como tal. Desde esta perspectiva es necesario orientar el proceso educativo formal e informal hacia la entidad racional, el estudiante, en relación con su entorno.

La educación ha de procurar que el sujeto se conozca y valore como creador de sí mismo (*autopoiesis*) cuando conoce, y que es también creador del universo donde existe porque con su acción transforma al mundo. De hecho, la educación ha de favorecer en el educando la conciencia de responsabilidad frente a 'lo otro', es decir 'lo que no es él' porque, lo repetimos, ahí encuentra su propio bien.

Situados en esta dimensión dinámica, la educación ha de ser activa por la constante participación de cada estudiante; ha de promover la participación, el análisis crítico del conocimiento que le propone su docente como representante de su grupo social, y ha de promover el diálogo de cada estudiante con su grupo y con su docente. Todo esto requiere que cada estudiante se exprese adecuadamente tanto por escrito como verbalmente. Además debemos añadir la actual comunicación electrónica que supone mayor preci-

sión tanto en los medios a utilizar como en la forma de utilizarlos en función de la *auto-poiesis* de cada estudiante. Esto último nos lleva a pensar más allá de los planes y programas de estudio actualmente considerados con valor para la práctica profesional. Hoy, frente al dinamismo de la investigación científica y tecnológica, las instituciones educativas y sus docentes deben desarrollar una amplia visión del futuro que día a día se transforma porque sus resultados impactan la vida de los individuos. Parece imposible pensar hoy en planes y programas de estudio como los conocemos. En efecto, la práctica profesional de quienes se forman en la educación superior se modifica exigiendo nuevos conocimientos y habilidades, dejando obsoletos los que hoy constituyen un objetivo a conseguir con los planes y programas vigentes. Además, las disciplinas tradicionales requieren ser completadas por conocimientos provenientes de otras disciplinas porque se imponen hoy bloques transdisciplinarios como las Nanotecnologías, las Ciencias Biológicas, las Ciencias de la Comunicación, y las Ciencias Cognitivas (Bainbridge & Roco, 2006). Esta relación complementaria entre diferentes disciplinas refleja el actual pensamiento acerca de una realidad dinámica y autocreativa como la que hemos señalado.

Por otra parte, resulta hoy imposible conocer todos los resultados de la investigación científica que cuenta con la aceptación racional de la comunidad científica mundial; su número y especialización hacen imposible su transmisión en el aula. Este hecho impone reflexión y cambios que llevarán a una educación crítica y participativa para analizar y valorar las aportaciones numerosas de la investigación científica y tecnológica que se encuentran en bases de datos disponibles para el personal docente y sus estudiantes. En efecto, el actual conocimiento considerado válido se encuentra en bases de datos disponibles a nivel mundial al que tienen acceso los estudiantes para informarse acerca de cualquier tema. Sabemos también que no todos los conocimientos que se ofrecen en las redes sociales son confiables, lo que hace ver la necesidad de una educación libremente crítica y creativa, y no como simple acumulación de conocimientos. Así lo sostiene Richard Feynman (1918–1988) cuando escribe:

«Nuestra responsabilidad como científicos, sabedores [...] del gran progreso que es el fruto de la libertad de pensamiento, está en proclamar el valor de esta libertad, enseñar que la duda no debe ser temida, sino bienvenida y discutida, y exigir esta libertad como nuestro deber para con todas las generaciones» (Feynman, 2000, p. 121)

No basta, por tanto, contar con planes y programas de estudio actualizados de acuerdo con los resultados recientes de la investigación científica y tecnológica, aunque son necesarios.

Se requiere contar con una formación crítica acerca del conocimiento aceptado por la comunidad científica mundial, y también acerca de las innovaciones tecnológicas que modifican permanentemente a la sociedad mundial, incidiendo también sobre el funcionamiento de las instituciones educativas. Pensemos, por ejemplo, en la ingeniería genética, la Inteligencia Artificial, la robótica, la Realidad Exten-

dida, la impresión 3D, entre otras muchas innovaciones tecnológicas (Canducci, 2021).

Se hace necesario que todo el personal de las instituciones educativas analice la dinámica de los cambios sociales derivados de la producción y uso de nuevos aparatos que hacen más cómoda la vida, todos ellos derivados de la investigación científica y tecnológica. El problema a resolver sería cómo hacer para que el ser humano juegue un papel activo y creativo en dicha investigación, origen de la epigénesis individual y social.

En lo inmediato, el cuerpo docente debería fomentar el diálogo con sus estudiantes a partir de la exposición del conocimiento derivado de la ciencia y expuesto en el aula, pero también el diálogo entre ellos acerca de dicho conocimiento. Sería necesario que las instituciones educativas organizaran reuniones entre sus docentes para analizar la dimensión transdisciplinaria de su actividad docente y de su asesoría en la investigación de sus estudiantes; también para intercambiar ideas acerca de las nuevas tecnologías y el papel que juegan en la innovación de procesos educativos, de valores, costumbres, etc. en la sociedad mundial.

De esta forma estaríamos construyendo una nueva sociedad con el poder de la educación, cuyo único centro es el ser racional que conoce el universo, actúa sobre él y lo crea creándose a sí mismo.

Bibliografía

- Al-Khalili, J. (2016). *Cuántica: Guía de perplejos*. Madrid: Alianza.
- Bainbridge, W. S., & Roco, M. C. (Eds.). (2006). *Managing nano-bio-info-cogno innovations*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/1-4020-4107-1>
- Bohr, N. (1934). *Atomic Theory and the Description of Nature*. Cambridge: University Press.
- Canducci, M. (2021). *Vite aumentate: Le Technologie e il Futuro che ci Aspetta*. Milano: FrancoAngeli.
- Changeux, J. - P. (2005). *El hombre de verdad*. México: FCE.
- Damasio, A. (2012). *Self comes to Mind. Constructing the conscious brain*. New York: Vintage Books.
- Edelman, G. M. (2006). *Second Nature: Brain science and human knowledge*. New Haven: Yale University Press.
- Feynman, R. P. (2000). *El placer de descubrir*. Barcelona: Crítica.
- Gazzaniga, M. S. (2011). *Who's in charge? Free Will and the Science of the Brain*. New York: HarperCollins.
- Levi Montalcini, R. (2000). *La galaxia mente*. Barcelona: Crítica.
- UNESCO, OREALC. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *Perfiles Educativos*, 44(177), 200–212. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>
- Schrödinger, E. (1988). *Mi concepción del mundo*. Barcelona: TusQuets.
- Spinoza, B. (1977). *Ética* (O. Cohan trans., J. Gaos 1st ed.). México: UNAM. (Original work published 1677)
- Stapp, H. P. (2011). *Mindful universe: Quantum Mechanics and the Participation Observer*. Heidelberg: Springer.
- Werner, J. (1971). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- Whitehead, A. N. (1945). *Science and the modern world*. New York: MacMillan.
- Whitehead, A. N. (1978). *Process and Reality: An essay in Cosmology* (D. Ray Griffin & D. W. Sherburne ed.). New York: The Free Press.



Grounded Theory as an iterative and comparative process between principles and characteristics: An interpretive perspective

La Grounded Theory come processo iterativo e comparativo tra principi e caratteristiche: una prospettiva interpretativa

Alessandra Natalini

Dipartimento di Psicologia di sviluppo socializzazione, Sapienza Università di Roma –alessandra.natalini@uniroma1.it
<https://orcid.org/0000-0001-6585-3176>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The contribution describes the methodological approach of Grounded Theory (GT) as a flexible and malleable approach to be employed in the context of complex educational contexts that are constantly changing and whose many variables constitute a rich terrain for analysis in terms of significant observed events. Some central issues related to the generation and emergence of inductive theory, theoretical saturation, the extent to which coding schemes should be formalized, and the assessment of quality and rigor in interpretive research are discussed. It is argued that GT is an approach aimed at making data emerge from a theory that can encapsulate facets proper to a phenomenon emerging from reality, without losing sight of its objective character.

Il presente contributo si propone di descrivere l'approccio metodologico della Grounded Theory (GT), quale approccio flessibile e duttile da impiegare nell'ambito di contesti educativi complessi in continuo cambiamento, le cui numerose variabili costituiscono un terreno ricco di elementi da analizzare in termini di eventi significativi osservati. Vengono discusse alcune questioni centrali relative alla generazione ed emergenza della teoria induttiva, alla saturazione teorica, alla misura in cui gli schemi di codifica dovrebbero essere formalizzati, alla valutazione della qualità e del rigore nella ricerca interpretativa. Si sostiene che la GT è un approccio teso a fare emergere dati da una teoria in grado di racchiudere sfaccettature proprie di un fenomeno emergente dalla realtà, senza perdere di vista il suo carattere oggettivo.

KEYWORDS

Grounded Theory, Qualitative Methodology, Education, School
Grounded Theory (GT), Metodologia qualitativa, Educazione, Contesti scolastici

Citation: Natalini, A. (2023). *Grounded Theory as an iterative and comparative process between principles and characteristics: An interpretive perspective*. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 12-21. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_03

Received: May 27, 2023 • **Accepted:** June 15, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Quando in campo educativo si parla di *Grounded Theory* (GT) si pensa sempre ad una metodologia qualitativa complessa che, sebbene molto aperta e flessibile, presenta presupposti e strategie di analisi assai articolate, poiché essa è un metodo che consente di studiare particolari fenomeni o processi educativi che consentono la scoperta di nuove teorie o meglio la generazione di nuove teorie. La GT può, dunque, essere usata per studiare fenomeni ancora poco conosciuti o particolarmente complessi, che necessitano dell'adozione di una prospettiva olistica con l'obiettivo di scoprire o di costruire teorie a partire dai dati, sistematicamente ottenuti e analizzati utilizzando un "metodo comparativo costante" (Glaser et al., 2009; Heydarian, 2016; Potrata, 2010), quale processo utilizzato nella teoria fondata, in cui si ordinano e si organizzano estratti di dati grezzi in gruppi in base agli attributi e si organizzano tali gruppi in modo strutturato per formulare una nuova teoria, la quale deriva direttamente da partecipanti del mondo reale in con-

testi reali utilizzando interviste e osservazioni approfondite. La raccolta congiunta, la codifica e l'analisi dei dati è l'operazione sottostante. Per tale ragione, la generazione della teoria, unita alla nozione di teoria come processo, richiede che tutte e tre le operazioni siano realizzate insieme il più possibile, intrecciandosi continuamente, dall'inizio di una indagine fino alla sua conclusione (Glaser & Strauss, 1967/2009).

La GT si basa sulla raccolta di dati, che vengono usati per sviluppare teorie attraverso un processo iterativo fino a quando non si raggiunge la saturazione teorica, ovvero il punto in cui ulteriori dati non aggiungono successive informazioni alla nuova teoria. L'emergere della teoria risulta, quindi, dalla costante interazione tra i dati e dalle concettualizzazioni in via di sviluppo ("flip-flop") (Pigeon, 1996) tra le nuove idee e l'esperienza del ricercatore. Il ricercatore contemporaneamente raccoglie, codifica e analizza i dati con metodo circolare, consentendogli di cambiare focus e perseguire indicazioni provenienti dall'analisi dei dati in corso (Figura 1).

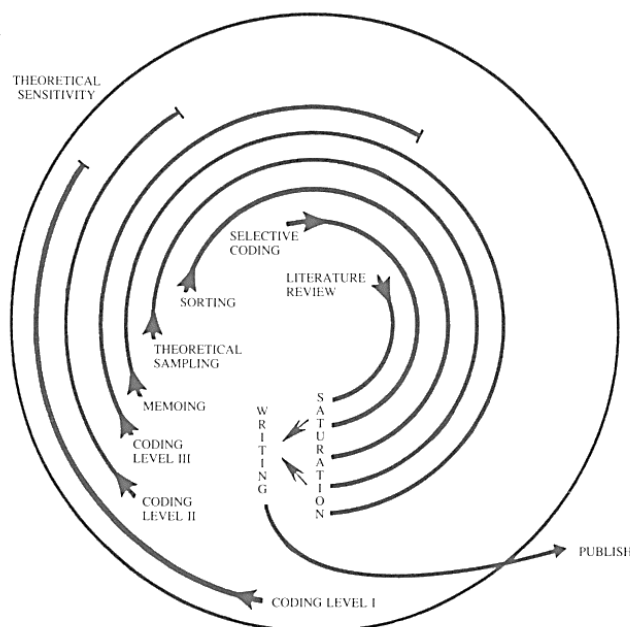


Figura 1. Temporality of Grounded Theory (Hutchinson, 1986, p. 61).

Si tratta di un processo circolare in atto che rivede continuamente i concetti emergenti man mano che i nuovi dati vengono interpretati.

In questo senso, a differenza dei tradizionali approcci di ricerca deduttivi, fondati sulla elaborazione di ipotesi da validare o smentire, la GT è un approccio induttivo in cui nuove teorie derivano appunto dai dati, al fine di scoprire relazioni come quelle sociali e comportamenti di gruppi, noti come processi sociali (Khan, 2014). Se essa è, dunque, utile quando non esistono spiegazioni riguardanti un fenomeno educativo che si sta studiando, può anche essere utilizzata quando sia già presente una teoria esistente, ma incompleta, che fa riferimento ad una tematica non ancora approfondita. Il concetto di teoria emergente, come "insieme sistematico di concetti, interconnessi attraverso relazioni esplicite, è in grado di spiegare i

fenomeni" (Tarozzi, 2008, p. 22) attraverso un approccio induttivo. Tra le caratteristiche precipue della GT c'è il fatto che la raccolta e l'analisi dei dati avvengono nello stesso momento e che anche le categorie e i codici vengono sviluppati a partire dai dati, in un intreccio che aiuta a garantire che i dati raccolti siano sufficienti per spiegare i risultati che derivano dall'analisi.

Le teorie derivano e si sviluppano direttamente dai contesti del mondo reale, utilizzando strumenti come interviste, analisi documenti, osservazioni etnografiche e note di campo (Tarozzi, 2008; Cohen et al., 2011; Radulescu & Vessey, 2011), differenziandosi da altri approcci di ricerca che si verificano in contesti meno naturali, come i laboratori. La GT si caratterizza, dunque, come un metodo di ricerca robusto e induttivo, che può far giungere il ricercatore a scoprire nuove teorie

senza ipotesi preconcepite che ne prevedano i risultati e le convalide, garantendogli, allo stesso tempo, anche la possibilità di effettuare riflessioni e auto-riflessioni sulle sue azioni e di assumere decisioni attraverso l'uso di memo che indicano ad affrontare il tema della "sensibilità teorica". I memo e i diagrammi aiutano a concettualizzare e a sistematizzare le numerose informazioni che trapelano dalla raccolta dei dati, che portano ad elaborare un modello teorico unitario. La GT, oggi, si avvale anche dell'uso di software di analisi qualitativa, che rendono il lavoro del ricercatore più agevole e lo aiutano nella codifica e nella riflessione durante il lavoro ricorsivo.

Guidare l'analisi e la creazione di teorie, giungendo a nuove scoperte, implica però l'uso di precise strategie di analisi, che consentono di delineare in un quadro strutturato e analitico il processo di scoperta. Nei paragrafi successivi si faranno alcuni cenni storici alla GT, verranno descritti i suoi diversi approcci e i suoi elementi costitutivi, prestando attenzione al suo carattere innovativo.

2. Dalla concettualizzazione alla metodologia: la *Grounded Theory*

Uscire da una idea di marginalità della ricerca qualitativa per fare ingresso in un contesto caratterizzato dalla diffusione di metodologie ipotetico-deduttive sembrava a Glaser e Strauss (1967/2009), sociologi americani e fondatori della GT, una via di sviluppo metodologico. I due studiosi, mentre lavoravano al *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, fondano nel 1967 il nuovo approccio definito *Grounded Theory*. Se da una parte gli studi qualitativi si basavano fino a quel momento sulla descrizione di fenomeni e su una visione dei dati come elementi utili alla verifica di ipotesi formulate a priori, la GT contempla invece la costruzione di teorie basate su fenomeni che emergono in modo induttivo dai dati (Benvenuto, 2015). La GT si configura, quindi, come un metodo che parte dall'analisi della realtà si dirige verso la teoria per mettere in luce i processi sottostanti ad un determinato fenomeno e per adeguatamente interpretarlo. Scoprire la teoria che sottostà alla base dei fenomeni (Strati, p. 8) e concettualizzare il dato empirico consente, come si vedrà più avanti, di trarre categorie, che divengono elementi in base ai quali avviene la costruzione della teoria, la quale è da intendersi come "interpretazione razionale, densa, articolata e sistematica capace di dar conto della realtà presa in esame" (Tarozzi, 2008, p. 11).

La GT è stata definita anche come una «generazione sistematica di una teoria dai dati» (Cohen, Mannon, & Morrison, 2011, p. 598), trattandosi di un metodo generale di analisi comparativa che viene concepito come un insieme di procedure capaci di generare (sistematicamente) una teoria fondata sui dati, ma allo stesso tempo definendosi come una vera e propria "metodologia che contiene varie indicazioni procedurali" (Tarozzi, 2008, p. 10).

Nel corso del tempo, la GT ha visto l'emergere al suo interno diverse prospettive che ne hanno determinato un cambiamento significativo e uno sviluppo metodologico avanzato, in particolare, quella classica (Glaser & Strauss, 1967/2009), interpretativa (Strauss &

Corbin, 1990) e costruttivista (Charmaz, 2006). È proprio la complessità e la rapida crescita della ricerca qualitativa, che ha visto applicare la GT in tutte le discipline (Makri & Neely, 2021). È da tale presupposto che ha preso le mosse il presente contributo che si propone di fornire una visione complessiva della GT e dei suoi strumenti metodologici (Birks & Mills, 2015).

Il lavoro di Glaser viene spesso considerato come la *Classic Grounded Theory*, mentre quello di Corbin e Strauss (1990) viene definito come *GT full conceptual description*, descritto nel libro *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* pubblicato nel 1990, che segna il punto di rottura tra i due approcci. La GT classica, come sostengono Glaser e Holton (2007, pp. 48-49) un insieme di inter-ipotesi concettuali graduate sistematicamente generate per produrre induttivamente una teoria su un'area sostanziale, è altamente strutturata ma con metodologia flessibile, le sue procedure di raccolta e analisi dei dati sono esplicite e il ritmo di queste procedure è simultaneo, sequenziale, successivo, programmato, formando un sistema metodologico integrato (Glaser, 1978; Glaser, 1992; Glaser, 1998; Glaser, 2001). Strauss e Corbin (1984, p. 282) sottolineano come la metodologia della GT insista sul fatto che non importa quanto sia generale, ampia o astratta, la teoria dovrebbe essere sviluppata in quell'interazione avanti e indietro con i dati che è così centrale per questo approccio. La GT offre anche un mezzo per effettuare interessanti metanalisi attraverso l'esame di casi di studio e si rivela importante per svolgere programmi di ricerca a lungo termine che mirano a definire una teoria esaustiva.

Negli anni Novanta, la GT venne riformulata da Kathy Charmaz, allieva di Glaser, in chiave costruttivista, in cui la conoscenza venne considerata il frutto di una costruzione tra ricercatore e soggetti (Tarozzi, 2008; Charmaz, 2017; Mohajan & Mohajan, 2022). Nel 2006, Charmaz pubblicò il suo libro intitolato *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, che avanza nel suo lavoro una terza versione (visione) della Grounded Theory.

Emerge da quanto fin qui affermato come la GT affondi le sue radici in principi metodologici di stampo diverso (positivista, pragmatista, interazionista simbolico e fenomenologico). Nonostante, però, la convivenza dei diversi approcci, è importante notare come permangano all'interno di essa alcune caratteristiche di base comuni alle diverse interpretazioni (Tarozzi, 2008), che incideranno nel tempo sul suo perfezionamento concettuale.

3. La *Grounded Theory* e i suoi elementi costitutivi

La GT punta ad esplorare i processi sottostanti ai fenomeni e le loro dinamiche in contesto (Tarozzi, 2008), nonché le azioni, i significati e le loro relazioni (Charmaz & Thornberg, 2020), partendo dall'individuazione di un'area di indagine che faccia leva sulla definizione di domande di ricerca aperte. Xiao e Cooke (2018), in un recente lavoro, affrontano il tema dell'uso della GT come approccio diretto a chiarire ulteriormente anche le incongruenze esistenti tra i costrutti, con l'obiettivo di cogliere sfumature che non sarebbe possibile "af-

ferrare" altrimenti seguendo un approccio positivista per generare e sviluppare teorie raffinate.

Dal punto di vista metodologico, occorre stabilire quali strumenti sia necessario impiegare per la raccolta dei dati, che nella GT sono soprattutto legati al metodo per intervista (prevalentemente semi-strutturata), osservazioni, note di campo, documenti e analisi testuali ecc. (Radulescu & Vessey, 2011). La GT impiega lo stesso modo di operare di quanto Miles e Huberman (1994, p. 9) rimarkano le difficoltà di una serie di approcci alla ricerca qualitativa (interpretativismo o ermeneutica, etnografia o ricerca sul campo, etnografia critica o ricerca-azione), le cui caratteristiche comuni includono la codifica, il confronto costante, il ritorno sul campo per testare ulteriormente i modelli emergenti, il lavoro verso un piccolo insieme di generalizzazioni e la costruzione di teorie per spiegare i fenomeni.

Un ulteriore elemento centrale nella GT è il campionamento teorico, inteso come estensione progressiva del numero e delle caratteristiche dei partecipanti al fine di raggiungere la saturazione delle categorie, ovvero quando non si trovano più nuove informazioni rilevanti. Con il termine saturazione di una categoria si intende una situazione in cui non emergono più nuove intuizioni, proprietà, relazioni, codici o categorie, anche in aggiunta di altri dati, ma quando tutti i dati sono racchiusi nelle rispettive categorie e sotto-categorie (Glaser, Strauss, & Strati, 2009; Anells, 1997b; Charmaz, 2008a; Bakker, 2019; Aldiabat & Le Navenec, 2018) e le intuizioni teoriche o le proprietà delle categorie iniziano a ridondare e si trovano solo conferme di quanto già espresso dalle categorie e dalle loro proprietà (Tarozzi, 2008).

Il campionamento teorico (Tarozzi, 2008; Cohen, Manion & Morrison, 2011; Markey, Tilki, & Taylor, 2014; Anells, 1997b; Charmaz, 2008a; Butler & O'Reilly, 2010; Sultana, 1991) è un processo in cui il ricercatore raccoglie, codifica e analizza i dati e, sulla base di quanto svolto, decide quali dati sono ancora necessari e dove trovarli.

Nel campionamento teorico si tiene conto e si se-

lezionano i partecipanti alla ricerca in modo intenzionale e pertinente con il tema o l'area problematica che si vuole studiare, effettuando una attenta selezione che attiene allo scopo teorico e alla rilevanza teorica, intesa quest'ultima come la possibilità di scegliere qualsiasi gruppo che contribuisca a generare il maggior numero possibile di categorie, consentendo anche di metterle in relazione tra loro (Glaser, Strauss, & Strati, 2009). Il campionamento teorico viene, quindi, utilizzato per produrre più dati e per avallare o confutare le categorie che sono state identificate nell'analisi precedente. Di solito esso si effettua successivamente all'identificazione di alcuni concetti o di alcune categorie chiave iniziali; ad esempio, nel momento in cui si dovesse, per esempio, assumere la decisione di intervistare alcuni insegnanti sulla loro esperienza di formazione, i quali potrebbero parlare di problemi sistematici che si verificano quando vengono aggiornati su precise tematiche, rispetto a specifici approcci formativi impiegati dai formatori. Da questa analisi dei dati si potrebbe poi decidere di intervistare i formatori degli insegnanti per esplorare le loro opinioni sui commenti effettuati dagli insegnanti in merito al loro aggiornamento. Ne consegue che il criterio per decidere quando smettere di campionare è il raggiungimento della saturazione teorica.

Per eseguire un campionamento teorico il ricercatore assume una decisione consapevole sui dettagli ulteriori che ritiene debbano essere esplorati man mano che la nuova teoria si sviluppa. Quando si utilizza il campionamento teorico, il processo di raccolta dei dati e di analisi avviene simultaneamente e in modo iterativo e ricorsivo (Figura 2) (Pulla, 2014; Baturlina, 2015) a più livelli.

Si comprende allora come il cuore della GT sia un metodo comparativo costante ad ogni livello di analisi, che consente un confronto tra i dati, tra dati e categorie, tra categorie, tra eventi osservati e categorie, tra le proprietà delle categorie ecc. (Rennie, Phillips, & Quartaro, 1988; Haig, 1995).

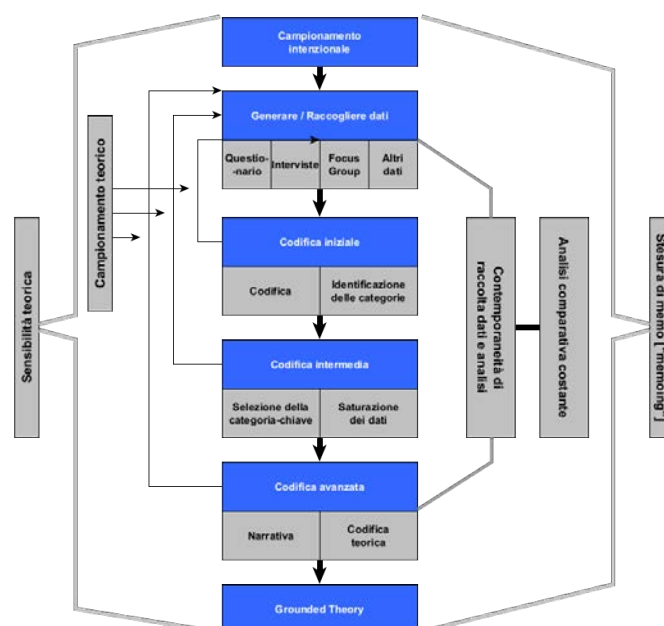


Figura 2. Quadro di progettazione della ricerca: sintesi dell'interazione tra i metodi e i processi essenziali della Grounded Theory (tradotto e adattato da Chun Tie et al., 2019).

La codifica nella GT è da intendersi come un insieme di tecniche e di procedure utilizzate per concettualizzare i dati e per effettuare un collegamento tra raccolta dei dati e sviluppo di una teoria (Charmaz, 1996). La codifica è stratificata in livelli progressivi e successivi (Figura 3) e questa è la ragione per la quale sono richiesti periodici ritorni ai dati iniziali. La codifica è il processo di smontaggio e rimontaggio dei dati con l'intenzione di decostruirli in blocchi gestibili, al fine di facilitare la comprensione del fenomeno studiato (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). In particolare, si individuano tre fasi di codifica, progressivamente e concettualmente sempre più elevate (Maz, 2013; Eboña-Abamonga, 2019; Charmaz, 2008a; Hewitt et al., 2022; Jørgensen, 2001; Prigol & Behrens, 2019):

- *iniziale/aperta*: la quale consiste nella trascrizione parola per parola delle interviste, facendo emergere le unità di significato minime per poi asse-

- gnarvi etichette concettuali; tale codifica permette di esplorare tutti i dati, di far emergere tutti i significati possibili e di aprire tutte le direzioni di senso;
- *focalizzata/assiale*: la quale prevede di raccogliere i concetti in categorie, di collegarle tra loro, di definirne le proprietà, di individuare le macrocategorie e le sottocategorie in modo tale da guidare la raccolta successiva dei dati su precisi concetti;
- *finale/teorica*: la quale implica il mettere a punto le categorie e collegarle tra di loro con l'intento di creare un modello teorico unitario e coerente. Per farlo è necessario individuare la *core category*, che si configura come una categoria centrale, un concetto-chiave, che serve ad organizzare l'insieme delle categorie. In questo senso, essa è la più frequente e ramificata, la più densa e con il più elevato numero di correlazioni attorno alla quale viene generata la teoria.

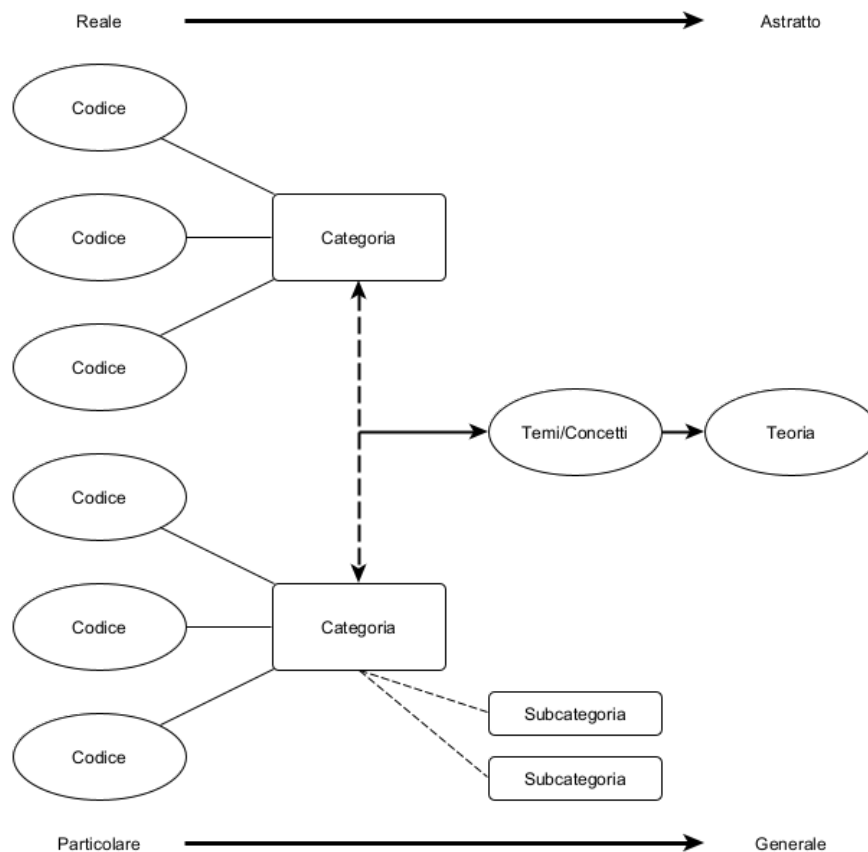


Figura 3. Il processo di codifica nella Grounded Theory (tradotto e adattato da Saldaña, 2009, p. 12).

Ciò consente di ottenere una ricerca ancorata a un campionamento teorico (Figura 4), un punto di saturazione consentirà l'esaurimento dei dati per afferrare meticolosamente ciò che è significativo e ciò che serve (Charmaz, 2006; Glaser, 1992; Straus & Corbin, 1998). In particolare (Holton, 2010):

- sviluppare un sistema di codifica che permetta di comparare e cogliere la conoscenza;

- permettere l'emergere di categorie;
- permettere il confronto delle categorie;
- consentire il confronto delle teorie emergenti con la letteratura esistente;
- distinguere tra teorie sostanziali (locali, culturali, situazionali) o formali (general), situazionale) o formale (generale) di scoperta/costruzione di teorie.

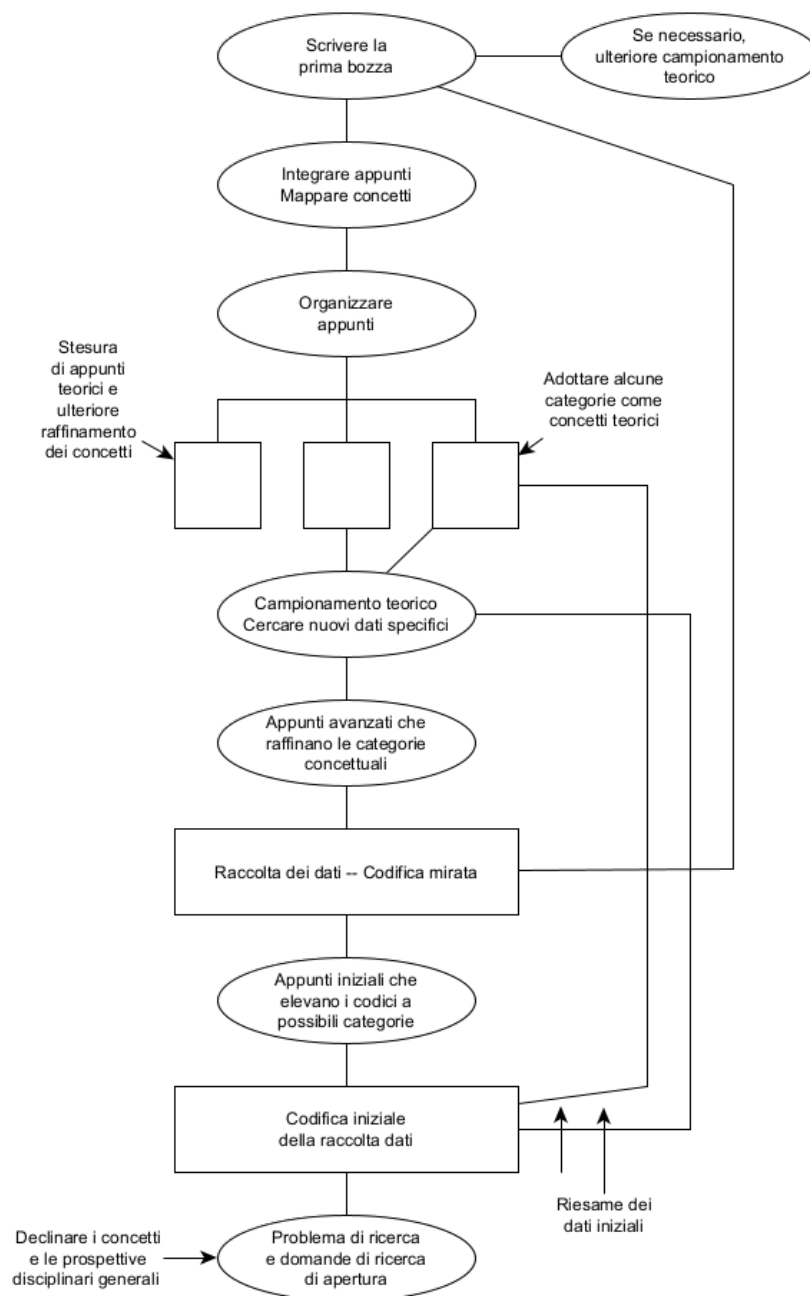


Figura 4. Constructivist GT Process (tradotto e adattato da Charmaz, 2006, p. 11).

La GT, oggi, si avvale anche dell'uso di software di analisi qualitativa, che rendono il lavoro del ricercatore più agevole, aiutando quest'ultimo nella codifica e nella riflessione durante il ricorsivo viaggio (Tarozzi, 2008) nella conoscenza.

Nella GT è possibile, inoltre, notare anche come sia fondamentale la produzione di diagrammi, con la funzione di impalcature, che agevolano il confronto tra categorie come forma di analisi e memo, cioè annotazioni sul processo di ricerca, e creano uno spazio metacognitivo di riflessione sulla raccolta dati in cui vengono esplicitate le scelte operate che aiuta il ricercatore a rendere esplicito il proprio punto di vista (Charmaz, 2022; Annells, 1997a; 1997b; Hernandez, 2009) con l'intento di creare un modello teorico unitario. Ciò consente ai ricercatori di essere consapevoli circa la collocazione assunta dal paradigma metodologico, poiché la teoria fondata richiede l'assunzione

di una posizione interrogativa fino al termine della ricerca, evitando alcune restrizioni dei confini metodologici.

Un altro aspetto da considerare riguarda la revisione preliminare e l'analisi della letteratura, dalle quali, secondo Glaser (1992; 2005), il ricercatore dovrebbe astenersi prima di intraprendere uno studio. Rispetto a questa impostazione, sia Strauss sia Charmaz hanno una visione più accomodante. Strauss, infatti, sostiene che si possa avere maggiore sensibilità a sottili sfumature nei dati e Charmaz ritiene che tale disamina della letteratura possa rafforzare l'argomentazione del ricercatore e la credibilità della sua ricerca (Thistoll, et al., 2016; Heath & Cowley, 2004; Abamonga, 2019; Wolfswinkel, Furtmueller, & Wilderom, 2013; Rimalho et al., 2015).

La revisione preliminare della letteratura, unita alle esperienze professionali e personali del ricercatore e

al processo analitico condotto, consentono quindi di sviluppare una “sensibilità teorica” che si riferisce alla capacità del ricercatore di dare un significato ai dati, di comprenderli e selezionare ciò che è rilevante da ciò che non lo è. Ciò al fine di essere in grado di sviluppare una teoria fondata, teoricamente densa e coesiva (Kim, 2011; Holton, 2008). La sensibilità teorica si riferisce alla capacità di esaminare i presupposti sottostanti dell’area da indagare, accrescendo conoscenza ed esperienza durante tutto il processo di ricerca (Birks & Mills, 2015).

La sensibilità teorica appare importante per per-

ché facilita la comprensione di ciò che è significativo nella ricerca, aiutando a riconoscere e ad estrarre elementi che hanno rilevanza per la teoria emergente per sviluppare appieno le proprietà e le dimensioni di categorie e sottocategorie.

Tuttavia, la GT, per definirsi di qualità, deve essere aderente ai fatti, ovvero conforme ai dati, essere rilevante per l’area di indagine a cui si riferisce, deve funzionare, ovvero avere una valenza pratica, e deve essere modificabile (Charmaz & Thornberg, 2021; Backman & Kyngäs, 1999; Gentles et al., 2014; Bluff, 2005).

Nodo problematico	Visione del mondo positivista	Visione del mondo interpretativa
<i>Rappresentatività dei risultati</i>	Oggettività: i risultati sono scevri di interferenze [<i>bias</i>] da parte del ricercatore.	Confermabilità: le conclusioni dipendono dai soggetti e dalle condizioni di studio piuttosto che dal ricercatore.
<i>Riproducibilità dei risultati</i>	Affidabilità [Reliability]: i risultati dello studio possono essere replicati, indipendentemente dal contesto, dal momento storico o dal ricercatore.	Fidatezza/Verificabilità [<i>Dependability/Auditability</i>]: il processo di indagine è coerente e ragionevolmente stabile nel corso del tempo e nel succedersi dei ricercatori.
<i>Rigore del metodo</i>	Validità interna: una relazione statisticamente significativa è stabilita per dimostrare che alcune condizioni sono associate ad altre condizioni, sovente tramite “triangolazione” dei risultati.	Coerenza interna: i risultati di ricerca sono ritenuti attendibili e coerenti sia dai partecipanti allo studio che dai nostri lettori. Per quel che riguarda l’autenticità, i nostri risultati devono essere messi in relazione con elementi significativi del contesto/situazione di ricerca.
<i>Generalizzabilità dei risultati</i>	Validità esterna: il ricercatore stabilisce un dominio entro cui i risultati sono generalizzabili.	Trasferibilità: fino a che punto i risultati/le conclusioni possono essere trasferiti ad altri contesti e come possono contribuire a desumere teorie utili?

Tabella 1. Qualità e rigore legati alle fasi di un ciclo di vita della ricerca che costruisce una teoria (Gasson, 2004)

Susan Gasson (2004), partendo dalla considerazione di Lincoln e Guba (2000), che sostengono che la ricerca qualitativa non può essere giudicata in base alla nozione positivista di validità, ma in funzione di un criterio alternativo di affidabilità, riconsidera alcuni diversi criteri di rigore e qualità della GT che devono essere sviluppati per riflettere i presupposti diversi che i ricercatori interpretativi sostengono, riassume alternative interpretative alle quattro tradizionali misure di qualità utilizzate nella ricerca positivista e riassume nella *Tabella 1*, sviluppata a partire da quelle suggerite da Miles e Huberman (1994) e Lincoln e Guba (2000). Tali criteri alternativi al rigore negli studi interpretativi non intendono affatto implicare l’abbandono del rigore a favore dell’«interpretazione», poiché i criteri interpretativi di confermabilità, controllabilità, autenticità e trasferibilità diventano

fondamentali per far valere qualsiasi pretesa di validità. Il ragionamento sviluppato porta considerare che, in ogni fase del processo, il ricercatore dovrebbe sottoporre le proprie scoperte a una visione sia personale sia esterna, sulla base di questi criteri (Gasson, 2004, p. 89).

In un complesso quadro, viene illustrato nella *Figura 5* un processo guida per la GT, adattato da Susan Gasson sulla base dei modelli di Lowe (1995), di Pigeon e Henwood (1996) e di Dey (1999), che presenta un approccio riflessivo al processo di ricerca, incentrato sull’emergere e sull’esplicitazione delle influenze e dei processi induttivi del ricercatore. Così il processo della GT è tale da consentire la progettazione, lo sviluppo di un insieme di idee e di ipotesi in una teoria integrata, che possa aiutare l’educazione ad avanzare nella conoscenza.

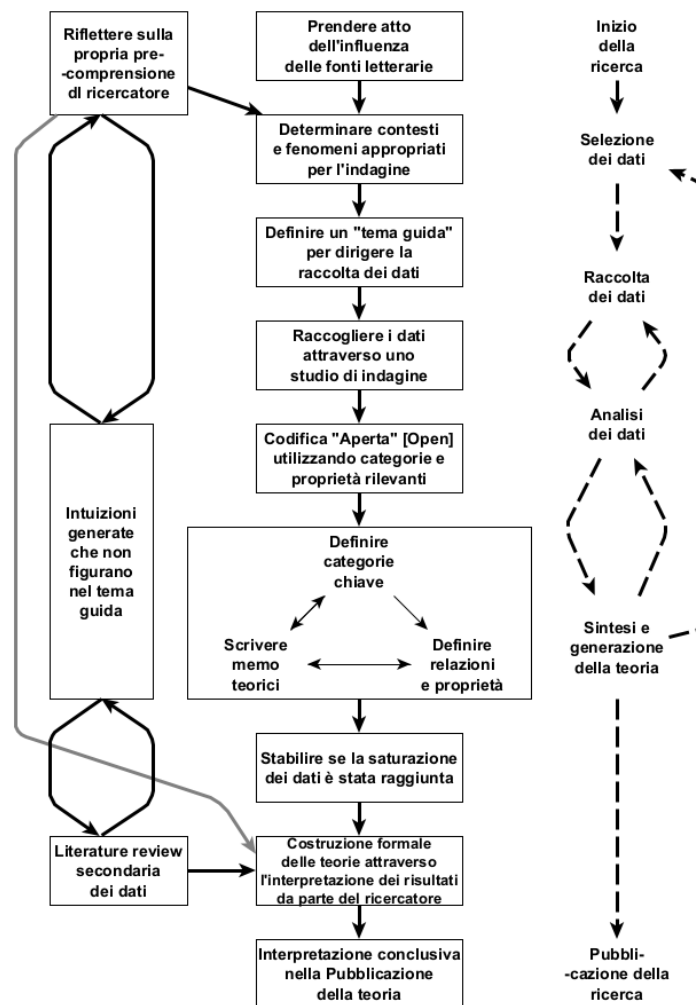


Figura 5. Traduzione italiana e adattamento di "Un approccio teorico riflessivo e fondato", rivisitato da Susan Gasson (2004), sulla base sulla base dei modelli di Lowe (1995), Pigeon & Henwood (1996) e Dey (1999).

4. Conclusioni

La GT è un approccio alla ricerca utile ai ricercatori e a tutti coloro che si trovano a dover studiare temi di ricerca, dove non sempre è presente una letteratura scientifica di riferimento e ancora poco conosciuti sono i contesti complessi e mutevoli, che hanno bisogno, per essere esplorati, di una prospettiva olistica. Tuttavia, nonostante la coesistenza di diversi approcci all'interno del campo della GT, permane un terreno comune che caratterizza specifici elementi propri di questo approccio metodologico. Il percorso iterativo, la simultaneità tra raccolta e analisi dei dati, il costante confronto ad ogni livello di analisi e i molteplici momenti di riflessione della GT consentono al ricercatore di essere sempre consapevole dei passaggi da compiere.

Dati ricchi e complessi possono essere analizzati sistematicamente impiegando la GT, la quale consente l'accesso strutturato a nuovi problemi e una chiara interpretazione dei fenomeni educativi, da cui i ricercatori possono ottenere grandi vantaggi.

Riferimenti bibliografici

Abamonga, E. (2019). Varying Perspectives of Grounded Theory Approach: A Critical Literature Review. *Interna-*

tional Journal of Multidisciplinary Studies, 1(1). Retrieved August 15, 2023, from <https://ojs.jmc.edu.ph/index.php/Journal01/article/view/1/7>

Aldiabat, K. M., & Le Navenec, C. L. (2018). Data saturation: The mysterious step in grounded theory methodology. *The qualitative report*, 23(1), 245 – 261.

Annells, M. (1997a). Grounded theory method, part I: Within the five moments of qualitative research. *Nursing inquiry*, 4(2), 120 – 129. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800-1997.tb00085.x>

Annells, M. (1997b). Grounded theory method, part II: Options for users of the method. *Nursing inquiry*, 4(3), 176 – 180. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.1997.tb00096.x>

Backman, K., & Kyngäs, H. A. (1999). Challenges of the grounded theory approach to a novice researcher. *Nursing & health sciences*, 1(3), 147 – 153. <https://doi.org/10.1046/j.1442-2018.1999.00019.x>

Bakker, J. I. (2019). Grounded theory methodology and grounded theory method: Introduction to the special issue. *Sociological Focus*, 52(2), 91 – 106. <https://doi.org/10.1080/00380237.2019.1550592>

Baturina, D. (2015). In expectation of the theory: Grounded theory method. *Metodi ki obzori*, 10(1), 77-90. Retrieved August 15, 2023, from <https://hrcak.srce.hr/file/218606>

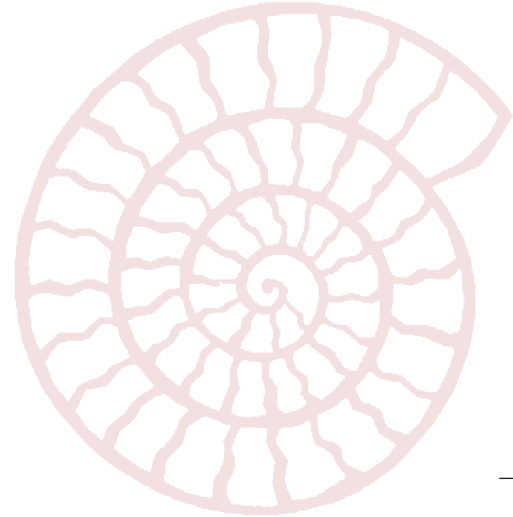
Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: a practical guide* (2nd ed.). London: Sage.

Bluff, R. (2005). Grounded theory: the methodology. In I. Holloway (Eds.), *Qualitative research in health care* (pp. 147 – 167). London: Open University Press.

- Butler, T., & O'Reilly, P. (2010). Recovering the ontological foundations of the grounded theory method. *ICIS 2010 Proceedings*. 75. Retrieved August 15, 2023, from https://aisel.aisnet.org/icis2010_submissions/75
- Charmaz, K. (1996). The search for meanings-Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harré, L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory, A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Charmaz, K. (2008a). Grounded Theory as an emergent method. In S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *The Handbook of Emergent Methods* (pp. 155 – 170). New York: Guilford.
- Charmaz, K. (2008b). Constructionism and the grounded theory method. *Handbook of constructionist research*, 1(1), 397 – 412.
- Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34 – 45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305 – 327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Cohen, L., & Manion, L., Morrison K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory*. San Diego, CA: Academic Press.
- Eboña-Abamonga, E. E. (2019). Grounded Theory Approach: Its Steps and Procedures in A Scientific Study. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 1(1), 92 – 101.
- Gasson, S. (2004). Rigor In Grounded Theory Research: An Interpretive Perspective on Generating Theory from Qualitative Field Studies. In M. Whitman & A. Woszczyński (Eds.), *Handbook for Information Systems Research* (pp. 79 – 102). Hershey, PA: IGI Publishing.
- Gentles, S. J., & Jack, S. M., Nicholas, D. B., McKibbin K. (2014). A Critical Approach to Reflexivity in Grounded Theory. *Qualitative Report*, 19(44), 1 – 4. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/gentles25.pdf>
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (Ed.) (1993). *Examples of Grounded Theory. A Reader*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (Ed.) (1994). *More Grounded Theory Methodology. A Reader*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (Ed.) (1995). *Grounded Theory 1984 to 1994*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2005). *The grounded theory perspective III: Theoretical coding*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (Ed.). (2009). *La scoperta della Grounded Theory: Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando. (Original work published 1967)
- Haig, B. D. (1995). Grounded theory as scientific method. *Philosophy of education*, 28(1), 1 – 11.
- Hutchinson, S. A. (1986). Education and Grounded Theory. *Journal of Thought*, 27(3), 50 – 68. Retrieved August 15, 2023, from <http://www.jstor.org/stable/42589190>
- Heath, H., & Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International journal of nursing studies*, 41(2), 141 – 150. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(03\)00113-5](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(03)00113-5)
- Hernandez, C. A. (2009). Theoretical coding in grounded theory methodology. *Grounded Theory Review*, 8(3), 51 – 60.
- Hewitt, S., Mills, J., Hoare, K., & Sheridan, N. (2022). Grounded Theory Method and Symbolic Interactionism: Freedom of Conceptualization and the Importance of Context in Research. *La Trobe. Journal contribution. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23(3). <https://doi.org/10.26181/21714857.v1>
- Heydarian, N. M. (2016). Developing theory with the grounded-theory approach and thematic analysis. *Association for Psychological Science*, 29. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.psychologicalscience.org/observer/developing-theory-with-the-grounded-theory-approach-and-thematic-analysis?pdf=true>
- Holton, J. A. (2008). Grounded theory as a general research methodology. *The grounded theory review*, 7(2), 67 – 93.
- Jørgensen, U. (2001). Grounded theory: Methodology and theory construction. *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, 1, 6396 – 6399.
- Khan, S. N. (2014). Qualitative research method: Grounded theory. *International journal of business and management*, 9(11), 224 – 233. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v9n11p224>
- Kim, J. S. (2011). *A grounded theory approach: Introduction and application*. Retrieved August 15, 2023, from <https://repository.krei.re.kr/bitstream/2018.oak/19742/1/A%20grounded%20theory%20approach:%20Introduction%20and%20application.pdf>
- Lowe, A. (1995). The basic social processes of entrepreneurial innovation. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 1(2), 54 – 76. <https://doi.org/10.1108/13552559510090622>
- Markey, K., Tilki, M., & Taylor, G. (2014). Reflecting on the challenges of choosing and using a grounded theory approach. *Nurse Researcher*, 22(2), 16 – 22. <http://doi.org/10.7748/nr.22.2.16.e1272>
- Maz, J. (2013). Employing a grounded theory approach: Core characteristics. *British Journal of Cardiac Nursing*, 8(9), 453 – 458. <https://doi.org/10.12968/bjca.2013.8.9.453>
- Mohajan, D., & Mohajan, H. K. (2022). Constructivist Grounded Theory: A New Research Approach in Social Science. *Research and Advances in Education*, 1(4), 8 – 16. <https://10.56397/RAE.2022.10.02>
- Pigeon, N., & Henwood, K. (1996). Grounded theory: practical implementation. In T. E. Richardson (Ed.). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* (pp. 86 – 101). Leicester, UK: British Psych. Soc.
- Potrata, B. (2010). Rethinking the ethical boundaries of a grounded theory approach. *Research Ethics*, 6(4), 154 – 158.
- Prigol, E. L., & Behrens, M. A. (2019). Grounded Theory: methodology applied in education research. *Educação & Realidade*, 44. <https://doi.org/10.1590/2175-623684611>
- Pulla, V. (2014). Grounded theory approach in social research. *Space and Culture, India*, 2(3), 14 – 23. <https://doi.org/10.20896/saci.v2i3.93>
- Radulescu, C., & Vessey, I. (2011). Analysis of current grounded theory method practices. *Business Information Systems Working Paper Series*, University of Sydney. Retrieved August 15, 2023, from <http://hdl.handle.net/2123/7225>
- Ramalho, R., Adams, P., Huggard, P., & Hoare, K. (2015). Literature review and constructivist grounded theory methodology. *Forum: Qualitative social research*, 16(3), 1 – 13. Retrieved August 15, 2023, from <https://hdl.handle.net/2292/58997>
- Rennie, D. L., Phillips, J. R., & Quartaro, G. K. (1988). Grounded theory: A promising approach to conceptualization in psychology?. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 29(2), 139 – 150. <https://doi.org/10.1037/h0079765>

- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Strati, A. (2009). Introduzione all'edizione italiana: La scoperta della grounded theory. In B. Glaser, A. Strauss (Eds.), *La scoperta della Grounded Theory: Strategie per la ricerca qualitativa* (pp. 8 – 24). Roma: Armando.
- Sultana, R. G. (1991). Research in teaching and teacher education: Qualitative methods and grounded theory methodology. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), 59 – 68. <https://doi.org/10.1080/0311213910190107>
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Thistoll, T., Hooper, V., & Pauleen, D. J. (2016). Acquiring and developing theoretical sensitivity through undertaking a grounded preliminary literature review. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 50(2), 619 – 636. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0167-3>
- Chun Tie, Y., Birks, M., & Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*, 7, 205031211882292. <https://doi.org/10.1177/2050312118822927>
- Wolfswinkel, J. F., Furtmueller, E., & Wilderom, C. P. (2013). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European journal of information systems*, 22(1), 45 – 55. <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.51>



Taming the Shock: EU Education of Ukrainian Refugees through the Lesson of Ian Hacking

Domare lo Shock: Educazione dell'UE dei rifugiati ucraini attraverso la lezione di Ian Hacking

Daniel Boccacci

Universidad de Granada – boccacci@correo.ugr.es
<https://orcid.org/0000-0002-6509-7865>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The tragic event of the war in Ukraine has prompted the EU to promote welfare-type educational policies, such as those expressed in the Cohesion's Actions for Refugees (CARE), and to rely on a large amount of statistical data. The category of the Ukrainian refugee, developed through this type of knowledge, is framed in the article as an expression of a positivistic-inferential process. This is prominent in industrial societies and is interpreted through the key concepts of «probability» and «normal state», explored in *The Taming of Chance* (1990) by Ian Hacking. The history of the present, that emerges from these analytical concepts, can help to relativize the evidence of contemporary international policy making. This allows us to reflect on the ongoing normalization towards the Ukrainian refugee. The educational action is deprived of the relational generative potential to be caged within the dichotomy between the needy refugee student and the Western actors who "save".

L'evento tragico della guerra in Ucraina ha spinto l'UE a promuovere politiche educative di tipo assistenziale, come quelle espresse nelle Cohesion's Actions for Refugees (CARE), e ad appoggiarsi su un gran numero di dati statistici. La categoria del rifugiato ucraino, sviluppata attraverso questo tipo di conoscenza, viene inquadrata nell'articolo come espressione di un processo positivistico-inferenziale, preminente nelle società industriali, e viene interpretata attraverso i concetti-chiave di «probabilità» e di «stato normale», approfonditi in *The Taming of Chance* (1990) di Ian Hacking. La storia del presente che si ricava da questi concetti di analisi può aiutare a relativizzare le evidenze delle policy making internazionali contemporanee e, in particolare, permette di riflettere sulla normalizzazione in atto nei confronti del rifugiato ucraino. L'azione educativa viene privata del potenziale generativo relazionale per essere ingabbiata entro la dicotomia tra l'alunno profugo bisognoso e gli attori occidentali "salvatori".

KEYWORDS

Reasoning style, Inclusion, Statistics, Refugee, Ukraine
Stile di ragionamento, Inclusione, Statistica, Rifugiato, Ucraina

Citation: Boccacci, D. (2023). Taming the Shock: EU Education of Ukrainian Refugees through the Lesson of Ian Hacking. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 22-30. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_04

Received: May 22, 2023 • **Accepted:** July 19, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduction

The tragic event of the war in Ukraine has prompted the EU to direct its member states towards plans for the refugee protection plans. The indications of the European organization can be found in various documents, one of which is fundamental the *Cohesion's Actions for Refugees in Europe* (CARE), approved on 6 April 2022 (EU, 2022a; 2022b). These sources recognize education among the strategic fields for the inclusion of refugees and prefigure aid interventions in present and future scenarios based on demographic, social and economic data. This EU action may be a case among the discussions on the use of statistics in the contemporary governance of education, a debate that has taken on an international dimension in research (Hartong & Piattoeva, 2021; Popkewitz & Lindblad, 2020a; Tröhler & Maricic, 2021; Ydesen, 2019) especially since the success of *Trust in Numbers* (1995) by Theodore Porter. This study fits into that discussion field. It traces a "history of the present" (Foucault, 2004) on the political-educational statistical style of the EU to try to place contents of reflexivity on the priority of objectivity and planning (typical of a standardizing ideal) with respect to the creative and transformative principle (typical of the relational educational ideal).

The study develops two types of analyses to pursue this aim. Firstly, it contextualizes the EU's style towards the Ukrainian refugees in the general culture of objectivity which has established itself through statistical practices since the 19th century (Sections 2, 3 and 6); today this culture is more vital than ever in the trust placed both in policy planning and in the fortune of probabilistic theories (Hacking, 2012; Popkewitz & Lindblad, 2020a; Porter, 2018). Secondly, this study delves into the kind of subjectivity that the EU education develops on Ukrainian refugees, based on evidence of linguistic, psychological and social needs and oriented from the perspective of normalization (Sections 3, 4 and 6).

The book *The Taming of Chance* (1990) by Ian Hacking is the content and methodological reference for the analysis of this work.

A systematic study of more than forty years of heterogeneous scientific activity by the Canadian philosopher is missing, even if there are excellent "occasional" summaries (Fuller, 2004; Vagelli, 2017; Vagelli & Setaro, 2021). The very fruitful research of Hacking, in which he blends the tradition of Anglo-American analytic thinkers (Michael Dummett, Ludwig Wittgenstein) with continental thought (Michel Foucault) in an original way, has penetrated equally heterogeneous philosophical debates between the natural, social and medical sciences.

His fields of investigation (as Hacking himself has expressed since the 1990s) stem from his initial reflection on Kant's *a priori* and from his concern to clarify the conditions of objectivity. The general macro-question of this philosophical program has been well summarized as follows: «How can the objective and scientific status of our claims be, if not weakened, at least redefined by the acknowledgment of their historical and therefore provisional nature?» (Vagelli & Setaro, 2021, p. 116).

In recent years, *The Taming of Chance* has been

considered a very important reference in educational studies, as is detailed in section 5. The book is essential for the analysis of this article for: the genealogical study of probabilistic reason, the way of deconstructing the concept of objectivity (emphasizing the variation and historical contextualization), the close connection highlighted between normality and prescriptions, as well as between statistical evidence and subjectivation.

2. The data avalanche

One of the most dramatic chapters of the Ukrainian war, which broke out in February 2022, is the conversion of millions of people into refugees. Many refugees have poured into European territory (3.9 in total on 31 March 2023), among whom are mainly children, women and the elderly (Eurostat, 2023a). Coinciding with the war, the EU activated a large system among international bodies for monitoring the flow of people from Ukraine, which adds to the already existing collection of data on immigrants. The Statistical Office of the European Union (Eurostat) constantly collects data from member states, draws up maps on grants of temporary protection and publishes articles. All this work, conducted in extremely sophisticated and rigorous forms, produces data, made easily accessible through the institutional site, which bears the following index:

«(1) Population in Ukraine, by sex and age. (2) Population with Ukrainian citizenship. (3) Ukrainian citizens residing in an EU Member State. (4) Persons born in Ukraine and residing in an EU Member State. (5) Ukrainian citizens migrating in an EU Member State. (6) Immigrants born in Ukraine. (7) Immigrants whose previous country of residence was Ukraine. (8) First residence permits issued to Ukrainian citizens. (9) All valid residence permits held by Ukrainians on 31 December of each year. (10) Temporary protection issued to Ukrainian citizens. (11) Temporary protection issued to unaccompanied Ukrainian minors. (12) First-time asylum applicants with Ukrainian citizenship. (13) Students from Ukraine» (Eurostat, 2023b).

This statistical content allows comparisons between states and people at multiple levels (difference in age, gender, profession, and specific regions of Ukraine) for time intervals. If, for example, we take the category of minors for January 2023, we find that Germany granted the largest number of temporary protections with a total of 8,275 (representing 29% of Ukrainians granted protection in Germany in January 2023), followed by Poland (6,800, 24%) and Romania (2,905, 32%). If we look, as another example, at the overall data on flows, it appears that as of 31 January 2023, the highest numbers of Ukrainian beneficiaries of temporary protection were registered in Germany (971,920 people) and Poland (969,425 people) (Eurostat, 2023c).

These demographic numbers do not serve as a scientific investigation in themselves, but determine forms and methods of government intervention. They

are intertwined with economic data (diagnosis and prospects on energy availability and international growth) and financial availability. In this way the EU elaborates its own evidence to affirm regulations and indications to the member states. These are called to integrate young people and support them within their institutional structures. In particular, after the EU Council unanimously approved the protection of those fleeing Ukraine on 4 March 2022, the same body issued on 6 April, jointly with the Parliament and the Cohesion's Actions for Refugees in Europe (CARE), the fundamental guideline for orienting national actions on the refugee policy in an articulated way, embracing health, work and social fields. Education represents one of these strategic dimensions (EU, 2022a; 2022b).

In Italy, the Ministry of Education, on 4 March 2022, issued a circular, aimed at activating linguistic and psychological assistance for the first Ukrainian refugees (Ministry of Education, 2022a). A subsequent circular of 24 March recalled previous intercultural regulations and practices of Italian schools (Ministry of Education, 2022b). Finally, with a decree dated February 15 of the following year, the ministry allocated economic resources from the National Operational Program for Learning Skills and Environments 2014 – 2022, for courses «aimed at promoting the inclusion of male and female students and of students and their parents from Ukraine in the new educational and social context, also through a strengthening of key competences» (Ministry of Education and Merit, 2023, p. 1).

The form of EU action that is based on numerical evidence and that reverberates in the policies of the member states is linked to the genesis and affirmation of statistical practices during the nineteenth century of which the study *The Taming of Chance* (1990) highlights. Through the genealogical approach of Michel Foucault, in this book Ian Hacking delves into the historical development of probabilistic reasoning, which has supplanted deterministic or causal thinking.

Since the 18th century and especially since the 19th century, various authors have written about probability and also about statistics, so much so that it has grown as an autonomous discipline. However, probabilistic reason did not assert itself primarily through a “theory”, but through social practices, which made it possible. New administrative actions have been fundamental in this sense: techniques of counting and classification, institutions equipped with personnel, authority and continuity to be able to use them.

«During the nineteenth century it became possible to see that the world might be regular and yet not subject to universal laws of nature. A space was cleared for chance. This erosion of determinism made little immediate difference to anyone. Few were aware of it. Something else was pervasive and everybody came to know about it: the enumeration of people and their habits. Society became statistical» (Hacking, 1990, p. 1).

3. *The Taming of Chance* (1990)

Hacking has dealt with the topic of probability in important publications, including the books *Logic of Statistical Inference* (1965), *The Emergence of Probability*

(1975), and *An Introduction to Probability and Inductive Logic* (2001), as well as a series of articles written mainly between the 1960s and 1990s, including *How should We Do the History of Statistics?* (1981) and *Statistical Language, Statistical Truth, and Statistical Reason*, published in 1992 (Martínez, 2014; Vagelli, 2017). *The Taming of Chance* is linked in particular to the 1975 book and also to various studies published in the 1980s by colleagues such as Lorraine Daston, Ted Porter, Stephen Stigler, William Coleman, Donald MacKenzie, who, like Hacking, are part of a Cambridge research group, inspired by the ideas of Lorenz Krüger (Hacking, 1990).

The publication of an «avalanche of numbers» (Hacking, 1990, p. 3) on human behavior (suicide and crime, madness, disease, soldiers' chest measurements) accompanied the development of the state in post-Napoleonic Europe through institutions such as the National Debt Office of the United Kingdom, the French Ministry of Justice and the Prussian Statistical Office. The United States administration also embraced the practice of printed numerical data.

«The first American census asked four questions of each household. The tenth decennial census posed 13,010 questions on various schedules addressed to people, firms, farms, hospitals, churches and so forth. This 3,000-fold increase is striking, but vastly understates the rate of growth of printed numbers: 300,000 would be a better estimate» (Hacking, 1990, p. 2).

This data, which will henceforth be increasingly produced by governments, show surprising regularities over time, which have also extended to the social and natural sciences.

Hacking then shows the progressive conquest of the law of probability in various disciplines, «after social phenomena had been enumerated, tabulated and made public» (Hacking, 1990, p. 3): the empirical sciences of morality, medicine, the mathematics of Pierre-Simon Laplace (1749 – 1827) and Siméon-Denis Poisson who influenced the law; sociological research intertwined with new statistical laws by Adolphe Quételet (1796 – 1894), Émile Durkheim (1858 – 1917), Francis Galton (1822 – 1911) and Charles Sanders Peirce (1839 – 1914), who dedicated almost thirty years to improve measuring devices in the United States Coast Survey; finally the quantum physics, which from the 1920s began to develop new theories on the nature of matter in stochastic terms.

The hegemony of probabilistic reasoning has survived to this day.

«Turn then to the most worldly affairs. Probability and statistics crowd in upon us. The statistics of our pleasures and our vices are relentlessly tabulated. Sports, sex, drink, drugs, travel, sleep, friends – nothing escapes. There are more explicit statements of probabilities presented on American prime time television than explicit acts of violence (I'm counting the ads). Our public fears are endlessly debated in terms of probabilities: chances of meltdowns, cancers, muggings, earthquakes, nuclear winters, AIDS, global greenhouses, what next? There is nothing to

fear (it may seem) but the probabilities themselves. This obsession with the chances of danger, and with treatments for changing the odds, descends directly from the forgotten annals of nineteenth century information and control» (Hacking, 1990, pp. 5 – 6).

Drawing a general balance of the last two centuries, Hacking interprets the affirmation of probability as the story of a fourfold success: metaphysical (the ultimate reality of the universe explained no longer through Cartesian causation, but quantum mechanics), epistemological («we use evidence, analyze data, design experiments and assess credibility in terms of probabilities») (Hacking, 1990, p. 4), logical (we do not limit ourselves to deduction and mathematical axioms, but to statistical inference) and ethical. In particular on this latest success Hacking states:

«Probability cannot dictate values, but it now lies at the basis of all reasonable choice made by officials. No public decision, no risk analysis, no environmental impact, no military strategy can be conducted without decision theory couched in terms of probabilities. By covering opinion with a veneer of objectivity, we replace judgement by computation.» (Hacking, 1990, p. 4).

Deepening the epistemological question, Hacking makes us understand that a new type of scientific objectivity has been born, configured within probabilistic reason and developed through the statistical technique of gathering information. In *The Taming of Chance* Hacking deconstructs that form of objectivity through the concept of «reasoning style». Probabilistic reason is only one of the possible forms, «reasoning style» of science and its idea of objectivity.

Hacking's reasoning style category is one of the heuristic tools among those that have characterized the philosophy of knowledge of the 20th century in different research contexts, in particular, the French historical epistemology of Gaston Bachelard and Georges Canguilhem, the categories of «thinking style» of Ludwik Fleck, especially in *Genesis and development of a scientific fact* (1935), Thomas Khun's «paradigm», especially in *The structure of scientific revolutions* (1962), Michel Foucault's «episteme», especially in *The order of things*, published in 1966 (Sciortino, 2017, 2021).

For Hacking, reasoning styles concern cases or «significant singularities during which the coordinates of “scientific objectivity” are rearranged» (Hacking, 2002, p. 6). It is the reasoning style that allows propositions or theories to be candidates for truth or falsehood: «whether or not a proposition is as it were up for grabs, as a candidate for being true-or-false, depends on whether we have a way to reason about it» (Hacking, 2002, p. 160). Without the assumption of a style it would be meaningless to ask whether certain propositions are true or false, therefore they would not even emerge, they would not be «positive». Paracelsus' statement, for example, that mercury ointment cures syphilis as it is marked by the planet Mercury, can only be a candidate for truth or falsehood in Renaissance medical reasoning. Therefore styles establish «what it is to be objective (truths of certain

sorts are what we obtain by conducting certain sorts of investigations, answering to certain standards)» (Hacking, 2002, p. 181).

In *The Taming of Chance* Hacking reports the meaning and variety of reasoning styles that since the article *Language, Truth and Reason* he has never abandoned in subsequent publications (Fuller, 2004; Vagelli & Setaro, 2021). «Reasoning style» has been thought of in relation to the six different «scientific thinking styles» that the Oxford historian Alistair Crombie (1915–1996) identified in *Styles of scientific thinking in the European tradition* (1994), in particular from late medieval and modern age onwards: postulation style of reasoning (deductively defined objects based on presupposed properties, typical of mathematical sciences), experimental style of reasoning (induction, observation and measurement), modeling style of reasoning (defines its objects through analogies with objects of other theories), taxonomic style of reasoning (classification), statistical style of reasoning (objects defined by regularities and probabilities), genetic style of reasoning (temporal evolution) (Hacking, 1990).

According to Hacking, in the last four centuries, a seventh new style has also developed, the laboratory style, precisely from the combination of the experimental and the analogical (Hacking, 1992).

Furthermore, Hacking does not exclude the presence of further styles in the sciences and in knowledge (Hacking, 1996).

4. The normal state

In *The Taming of Chance* statistical objectivity is related to the theme of the formation of human categories.

«Claim that enumeration requires categorization, and that defining new classes of people for the purposes of statistics has consequences for the ways in which we conceive of others and think of our own possibilities and potentialities» (Hacking, 1990, p. 6).

Hacking, influenced by Foucault, more precisely uses the expression «making up people» to indicate how science forms different subjects in the historical course, endowed with specific properties, within which individuals must think and act.

The field of «making up people» has been systematically studied by Hacking since 1982 and, without interruption, until the book *Historical Ontology* (2002). Among these works, as María Martínez (2014) claims, we should mention the article *Biopower and the avalanche of printed numbers* (1982) and the books *Rewriting the Soul* (1995), *Mad Travelers* (1998) and *The Social Construction of What?* (1999).

In *The Taming of Chance* Hacking highlights how statistical objectivity has generated the categories of «population», «social class» and «normality», incomprehensible in a non-numerical world. These categories are seen as useful tools for affirming new control practices employed in industrial societies. «Population», «social class» and «normality» are real columns for experiences and disciplines of social en-

gineering with the aim of normalizing undesirable individuals (like people who commit suicide, murderers, criminals, sick people) or communities (like foreigners). In order to do so, a «fundamental transition that links the erosion of determinism» and «the emergence of a new kind of indeterministic law, the taming of chance, and the displacement of human nature by the idea of normality» (Hacking, 1990, p. 179).

Hacking, therefore, traces a semantic genealogy of the word «normal», which assumed its current meaning between 1820 and 1830. In those years, in the medical and biological fields, we began to speak of a «normal state», as opposed to a «pathological state». François Joseph Victor Broussais (1772 – 1838), especially applied it to living organisms. The meaning, Hacking underlines, has been progressively transferred to many fields of human and natural activity (such as medicine, economics, social behaviors, biology, climate) in which statistical data filled the knowledge. In this story of affirmation of numerical reality, the law of probability was decisive in creating a new balance between “is” and “should be” in the use of the normal/pathological binomial, that is, in other words, to give great strength prescriptive to the meaning of the word «normal».

«People are normal if they conform to the central tendency of such laws, while those at the extremes are pathological. Few of us fancy being pathological, so ‘most of us’ try to make ourselves normal, which in turn affects what is normal.» (Hacking, 1990, p. 2)

In this way we moved from description to more advanced tools for intervening on people’s behavior.

«One can, then, use the word ‘normal’ to say how things are, but also to say how they ought to be. The magic of the word is that we can use it to do both things at once. The norm may be what is usual or typical, yet our most powerful ethical constraints are also called norms» (Hacking, 1990, p. 163).

We do not think enough about the prescriptive force that develops statistical knowledge and how this force implicitly pushes us to think towards a “normal state”.

«The normal stands indifferently for what is typical, the unenthusiastic objective average, but it also stands for what has been, good health, and for what shall be, our chosen destiny. That is why the benign and sterile-sounding word ‘normal’ has become one of the most powerful ideological tools of the twentieth century» (Hacking, 1990, p. 169).

The apparently absolute, indisputable and universal nature of numerical data contributes to the illusion of their “passivity” (in the sense that they appear to be part of pure description) and neutrality in a neo-positivistic way. Conversely, that evidence pushes the procedure, freed from the time of judgement, choice and responsibility, which are fundamental dimensions in the educational, ethical and political fields.

5. The reception of *The Taming of Chance* in educational research

The Taming of Chance is an important work within the international philosophical debate on scientific realism (Hacking, 2012; Sciortino, 2012; Vagelli & Sertaro, 2021). The book has also been considered an authoritative study in the teaching of statistics and mathematics in recent years (Batanero, 2015; Carranza & Alain Kuzniak, 2008). Above all by internationally renowned authors in the field of Anglo-Saxon theory and sociology of education in the Foucaultian tradition, in particular Thomas Popkewitz (2015, 2020) and Lynn Fendler (2006, 2008, 2009).

For Popkewitz, Hacking is a very important author for studying the modern and contemporary relationship between numbers and governance. For the American author, *The Taming of Chance* is one of the fundamental sources to show the affirmation of the numbers considered as an “actor”, «that produces things through processes that seem to be merely representing and describing» (Popkewitz, 2015, p. 151). In relation to the formation of the citizen, school is a fundamental place, numbers objectify the phenomena, apparently freeing discourses from personalities, subjectivities and ideologies and thus providing a technology of social control and planning of formidable utility to tame the uncertain democratic life (Popkewitz, 2015).

On the basis of *The Taming of Chance* Popkewitz highlights how statistical data create categories, and therefore differences, between people: for example, statistics abound in the categories of the «urban» subject or the «child at risk»; in this it develops a boundary between what is normal and what is pathological, promoting a type of education that inscribes exclusions (Popkewitz, 2018).

There are also numerous publications by Popkewitz (2011, 2016, 2020a), which draw on the statistical reasoning style concept of *The Taming of Chance* to criticize the underlying philosophy of the OECD’s Program for the International Student Assessment (PISA), which has a worldwide influence. The numbers of the international test fabricate principles about who the child is and how he should be: the categories, distinctions and magnitudes that build the statistics produce models of the types of people to be reached through education.

All previous themes (apparent impartiality of numbers, differentiating human categories, moral imperatives, critique of PISA) have been united and explored again in *The Impracticability of Practical Research* (2020b). In this study Popkewitz explores how the idea of practical and useful knowledge, which guided the modernization of schools, has been (re)visited in contemporary research on education reform. Also in this case *The Taming of Chance* is a fundamental reference to highlight the need to develop a history of the present, in particular to reflect on the statistical data within an analysis of the creation of people along the practices of inclusion and conservative practices.

Also for Lynn Fendler *The Taming of Chance* is a very important reference in several studies. In particular in *Why generalizability is not generalizable* (2006),

in the context of a critique of educational standards used by the US government, it tries to demonstrate that generalizability is a cultural product of modernity. In particular, *The Taming of Chance* cited Adolphe Quetelet who contributed to the formation of the concept of generalizability with his studies in the 1840s.

Also in the article *The history of the bell curve* (2008) Fendler refers to *The Taming of Chance* to show the use of the statistical tool of the bell curve in different social sectors, including education. Through testing and standardization trials the bell curve has been acting on assumptions about what we know and how we can study people in a society.

Finally, in the article *The upside of presentism* (2009) Fendler describes the phenomenon of the taming of chance as an ability to control change, as an ability to predict problems and contemporary educational solutions. Present thought and action, seemingly free and unlimited, are oriented and limited by statistical reason. *The Taming of Chance* illuminates this configuration and helps to re-evaluate the importance of historical research of the present.

6. The standardizing effect of EU Actions

EU documents express managerial and economic concerns about the uncertainty and upheaval caused by war and the subsequent displacement of millions of people:

«Those figures show that the Union is likely to be faced with a situation that is characterised by a mass influx of displaced persons from Ukraine who are unable to return to their country or region of origin because of Russian military aggression. The scale of the influx would likely be such that there is also a clear risk that the Member States' asylum systems will be unable to process the arrivals without adverse effects on their efficient operation and on the interests of the persons concerned and on those of other persons requesting protection» (EU, 2022a).

«[The pandemic has caused] serious negative effects on Member States' economies and societies. [...] The recent military aggression by the Russian Federation and the resulting migratory flows have exacerbated those effects and risk further undermining the recovery of the Union's economy.» (EU, 2022b).

However, thanks to the the same numerical insight, the disturbing factors are tamed. The invention of probability implies the possibility of control and intervention, above all in terms of costs and financial investments.

«In line with the possibility provided for in Regulation (EU) 2020/558, it is therefore necessary to provide for an exceptional extension of one of the measures introduced by that Regulation, namely the option of the application of a co-financing rate of 100 % for the accounting year 2020/2021 to the following accounting year» (EU, 2022b).

The numbers and the effect of being able to control the situation also includes the «access to education» (EU, 2023b, p.1). For example, at the beginning of the war, in March 2022, the first places available for refugees were planned.

«So far, based on the information reported by a few Member States in the context of the EU Migration Preparedness and Crisis Management Network, reception capacities, over and above the absorption capacity of the Ukrainian diaspora residing in the Union, exceed 310 000 places» (EU, 2022°).

After a year since the beginning of the war, the data in the educational field showed that:

«EU Member States have made substantial efforts to rapidly include displaced children from Ukraine in their education systems, from early childhood education and care to higher education. Yet, at the beginning of the school year 2022/2023, only half a million Ukrainian children were enrolled in education systems across the EU. What's more, in localities where the number of displaced children is particularly large, reinforcement of basic infrastructure continues to be a necessity alongside the need for recruitment and training of teachers, trainers, and carers. Additional language and psychosocial support are proving critical and should be reinforced where not sufficiently available so as to sustain enrolment rates and address emerging challenges» (EU, 2023b, p. 11).

Among the next steps:

«The [European] Commission will work with Member States to scale up enrolment in schools by supporting regular exchanges on their progress, challenges, and good practices as part of the EU Education Solidarity Group for Ukraine. Outreach to the Ukrainian authorities will be intensified to encourage Ukrainian parents to send their children to school in the EU. The Commission will deliver half a million schoolbooks in Ukrainian language for fifth grade students under the new Ukrainian curriculum by spring 2023. Through its online platforms, the Commission will continue to support teachers and schools with online materials, good practices and training courses, with the specific emphasis on language teaching, psychosocial support and inclusive education» (EU, 2023b, pp. 12–13).

The statistical effort creates objectivity about Ukrainian refugees. For example, we are talking about: almost 4 million in total, 2 million minors, 2.6 million women (February 2023). As highlighted in section 2, the items are very numerous. We can add these other examples: the numbers of total temporary protection beneficiaries per thousand people (The Czech Republic 30.9, Estonia 27.8, Poland 25.9, Lithuania 24.2 and Bulgaria 22.5); gender and age («adult women made up almost half (47%); the majority aged between 35-64 of temporary protection beneficiaries in the EU. Children accounted for slightly more than one third (35%),

while adult men comprised less than a fifth (18%) of the total»); destination for unaccompanied minors (Eurostat, 2023°).

The refugee and the protected population are numbers, which make the subjects legible, controllable, predictable. By its nature, statistical reason leaves out history, life, and context. These dimensions are present in the publications that heavily populate research on Ukrainian refugee education. These studies cover a variety of topics. Even just within Italy, for example, the following can be highlighted: acceptance of the needy, rights (Agostinetto, 2022; Ius et. Al., 2022, Smeriglio, 2022), peace (Bartoli, 2022; Ricchiardi & Torre, 2022), personalization (Agostinetto, 2022; Ius et. Al., 2022), psychological support (Ricchiardi & Torre, 2022), the operator and educator (Salinaro & Tolmelli, 2022), linguistic and intercultural skills (Ricchiardi & Torre, 2022), meta-skills (Salinaro & Tolmelli, 2022).

There is no causal relationship between EU statistical work and educational research requirements. One cannot be said to be a mechanical consequence of the other. However, EU statistical practice has provided a definite picture of subjects that interferes with the theory and practice of education. The set of qualities that define the Ukrainian refugee is oriented towards (re)affirming a «normal state» through the needs: the «unaccompanied minors» (Eurostat 2023°; Eurostat, 2023d; EU, 2023°), the subjects with «language barrier» (EU, 2022c) or with «insufficient language skills» (EU, 2022d), the subjects with anxiety or, in general, subjects with the «necessary psychological support» (Eurostat, 2023d; EU, 2023°).

For these people, learning must produce protection and family qualities because «family tracing must be a priority» (EU, 2023°), it must guarantee L2 language skills, it must give psychological support.

CARE certainly presents references to the values of inclusion and protection through explicit reference to the rights established by international conventions, including the United Nations Convention on the Reduction of Statelessness (1961), the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), the Charter of Fundamental Rights of the EU (EU, 2022b). However, the educational horizon is guided by the urgency of «reduction of harm» (Smeriglio, 2022, p. 197). For all the subjects that make up the Ukrainian refugee population, an aid system, «preparing standard operating procedures» (EU, 2023°) must be activated.

Thus the tragedy is removed and the Ukrainian is rehabilitated as a subject included in the order.

7. Conclusions

Based on the results of the analysis we place some reflections on the priority of planning and evidence developed by the EU educational policy for Ukrainian refugees.

Regarding the history of the cultural fortune of objectivity, *The Taming of Chance* highlights how statistical knowledge, which entered the nineteenth century as a practice of reading and orienting reality by state administrations and research, has been applied to the most diverse fields of knowledge and

practices. The case of the EU towards the Ukrainian emergency confirms the vitality of statistical practice, which, in the face of the shock and the irruption of chance, is still (or perhaps even more than in the past) a contemporary oracular voice to establish the truth and provide future predictions through indisputable evidence.

Reading *The Taming of Chance* helps to recognize in the objectivities developed by the EU on the Ukrainian population a type of neo-positivistic practice, whose primary objective is to suppress the fear of chaos due to the presence of millions of refugees. The EU education policy, therefore, moves in the trust that through those objectivities the unexpected and the otherness will be tamed, incessantly generated in history, in particular, in a tragic war form.

The Taming of Chance points out that statistical activity does not produce the only form of objectivity: other scientific styles can in fact guide the observation of subjects. The experimental style, for example, can build objectivity based on an encounter between young people of different origins and histories and can develop knowledge through their dialogues.

From a governance point of view, the EU strategy develops an administrative vision regarding the guiding principles of inclusive education. Linguistic, psychological, emotional and cultural assistance are the axes of this educational perspective which aims at the affirmation of a «normal state» in the lives of Ukrainian people and in the European home. Education thus conceived, dressed in the form of ideological neutrality and the procedural value of numbers, can only “work” for the good of society.

Hacking's insights into scientific objectivity, the style of probabilistic reasoning and the formation of human categories warn against this procedural mechanism that inferential reason has the power to activate in the educational experience. Indeed, the inclusion-assistance deprives the richness and complexity of the relationship and converts it into education of deficit. The immeasurable and transformative component, which develops in the encounter with existential, character, personal and cultural diversity, is channeled into a work of normalization. The possibility of mutual enrichment (Cambi, 2003; Catarci & Fiorucci, 2015; Gramigna, 2020) collide with the ethical imperative of rescue (to the maximum of mutual enrichment through rescue).

Regarding the question of the type of subjectification that develops EU action in aid of Ukrainian refugees, it can be stated that the resulting standardization effect has an impact both on the scientific-educational idea and on the formation of stereotyped subjectivities, imprisoned between the Western pupil and teacher, helper-saviors and the needy refugee (the «unaccompanied minors», «language barrier» or with «insufficient language skills», the subjects with anxiety or, in general, subjects with the «necessary psychological support»).

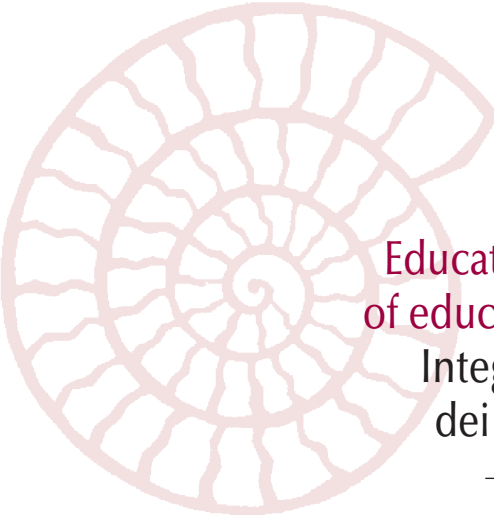
In a certain sense it can be said that in the question of the inclusion of Ukrainian children, reading *The Taming of Chance* pushes the attention away from the subjects to the educational world that we have created and in which we now live and try to include “others”. The general lesson that can be drawn from Hacking, as Thomas Popkewitz (2020) and Lynn

Fendler (2009) also suggest regarding the thought of the Canadian philosopher in relation to the benefits of the history of the present, is that of proposing a more nuanced vision for researchers, teachers, educators and managers towards the objectivity produced by international policy making. In addition to the contents, technologies and scientific styles that policies invoke, the epistemological examination operates critically on education and on the “creative” possibilities that can open up in relation to contemporary knowledge.

References

- Bartoli, L. (2022). Emergenza Ucraina: la scuola risponde Scommettere sulla formazione e fare rete per ripudiare la guerra e promuovere la giustizia e la pace, *RicercaAzione*, 14(1), 121–223.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.). (2015). *Intercultural education in the European context: Theories, experiences, challenges*. London – New York: Routledge.
- EU. (2022a). Implementing Decision establishing the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine. *Official Journal of the European Union*, 65(L71), 1–6. Retrieved May 21, 2023, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.L_2022.071.01.0001.01.ENG
- EU. (2022b). Regulation as regards Cohesion's Action for Refugees in Europe (CARE). *Official Journal of the European Union*, 65(L109), 1–13. Retrieved May 21, 2023, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2022:109:FULL>
- EU. (2022c, April 6). *Ukraine: Commission helps professionally qualified refugees access jobs in the EU*. Retrieved January 27, 2023, from https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_22_2296
- EU. (2022d, June 23). *Economic, financial and monetary developments*. Retrieved January 29, 2023, from <https://www.ecb.europa.eu/pub/economic-bulletin/html/eb202204.en.html>
- EU. (2023a). *Fleeing Ukraine: protection for children*. Brussels: European Union. Retrieved May 10, 2023, from https://eu-solidarity-ukraine.ec.europa.eu/information-people-fleeing-war-ukraine/fleeing-ukraine-protection-children_en
- EU. (2023b). *Temporary protection for those fleeing Russia's war of aggression against Ukraine: One year on*. Brussels: European Commission. Retrieved May 15, 2023, from <https://ec.europa.eu/eurostat/web/ukraine/population-migration>
- Eurostat. (2023a, May 8). *31 March 2023: 3.9 million with EU temporary protection*. Retrieved May 15, 2023, from <https://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/products-eurostat-news/w/DDN-20230508-1>
- Eurostat. (2023b, May). *Population and migration*. Retrieved May 15, 2023, from <https://ec.europa.eu/eurostat/web/ukraine/population-migration#news>
- Eurostat. (2023c, May). *Overview*. Retrieved May 18, 2023, from <https://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/ukraine>
- Eurostat. (2023d, May). *Temporary protection for persons fleeing Ukraine - monthly statistics*. Retrieved May 17, 2023, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Temporary_protection_for_persons_fleeing_Ukraine_-_monthly_statistics#Where_did_unaccompanied_minors_fleeing_Ukraine_go.3F
- Fendler, L. (2006). Why generalizability is not generalizable. In P. Smeyers, & M. Depaepe (Eds.), *Educational research: Why» what works» doesn't work* (pp. 51–64). Dordrecht: Springer.
- Fendler, L. (2009). The upside of presentism. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1–16.
- Fendler, L., & Muzaffar, I. (2008). The history of the bell curve: Sorting and the idea of normal. *Educational Theory*, 58(1), 63–82. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.0276.x>
- Foucault, M. (1994). *Qu'est-ce que les Lumières?* In M. Foucault, *Dits et écrits* (vol. 4) (pp. 562–578). Paris: Gallimard.
- Fuller, S. (2004). Historical Ontology. *The Canadian Journal of Sociology*, 29(3), 478–479. <https://doi.org/10.1353/cjs.2004.0039>
- Gramigna, A. (2020). *Talento e formazione: Una conversazione con Doña Petrona, curandera maya*. Milano: Unicopli.
- Hacking, I. (1990). *The Taming of Chance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hacking, I. (1992). Statistical language, statistical truth and statistical reason: The self-authentication of a style of scientific reasoning. In E. McMullin (Ed.), *The social dimensions of science* (pp. 130–157). South Bend: University of Notre Dame Press.
- Hacking, I. (1996). The disunity of the sciences. In P. Galison, & D. J. Stump (Eds.), *The disunity of science: Boundaries, contexts, and power* (pp. 37–74). Stanford: Stanford University Press.
- Hacking, I. (2002). *Historical ontology*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Hacking, I. (2012). Ian Hacking interviewed by Andrew Lakoff. *Public Culture*, 24(1), 217–232. <https://doi.org/10.1215/08992363-1443610>
- Hartong, S., & Piattoeva, N. (2021). Contextualizing the Datafication of Schooling: A Comparative Discussion of Germany and Russia. *Critical Studies in Education*, 62(2), 227–242. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1618887>
- Martínez, M. L. (2014). *La trama en la obra de Ian Hacking: La influencia de Michel Foucault como hilo conductor del pensamiento filosófico canadiense*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Retrieved January 10, 2023, from http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6089/uba_ffyl_t_2014_904481.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministry of Education. (2022a). *Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli: Prime indicazioni e risorse: Note 381 of 4 March 2022*. Rome: Ministry of Education. Retrieved April 10, 2023, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6740601/Accoglienza+scolastica+per+gli+studenti+ucraini.+Indicazioni+operative.pdf/537575d9-f15d-d31f-e833-b7d26c0881db?version=1.0&t=165000739745>
- Ministry of Education. (2022b). *Studenti in arrivo dall'Ucraina. Contributi alla riflessione pedagogica e didattica delle scuole: Note 576 of 24 March 2022*. Rome: Ministry of Education. Retrieved April 10, 2023, <https://www.miur.gov.it/-/studenti-profughi-dall-ucraina-contributi-alla-riflessione-pedagogica-e-didattica-delle-scuole>
- Ministry of Education and Merit. (2023). *Decreto Ministeriale N. 25 del 15 Febbraio 2023*. Rome: Ministry of Education and Merit. Retrieved March 10, <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-25-del-15-febbraio-2023>
- Popkewitz, T. S. (2011). PISA: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. In M. A. Peireyra, H. G. Kotthoff, H. G., & R. Cowen. *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools* (pp. 31–46). Rotterdam: Sense Publishers.
- Popkewitz, T. S. (Ed.). (2015). *The “Reason” of schooling: Historicising curriculum studies, pedagogy, and teacher education*. New York-London: Routledge, 2015.
- Popkewitz, T. S., & Lindblad, S. (2018). Statistics reasoning, governing education and making differences as kinds of people. In S. Lindblad, D. Pettersson & T. S. Popkewitz

- (Eds.), *Education by the numbers and the making of society: The expertise of international assessments* (pp. 203–221). New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S., & Lindblad, S. (2020a). *Statistics reasoning and its “acting” in educational policy*. In G. Fan, & T. S. Popkewitz (Eds.), *Handbook of Education Policy Studies* (vol. 1) (pp. 381–398). Singapore: Springer Nature.
- Popkewitz, T. S. (2020b). *The Impracticality of Practical Research: A History of Contemporary Sciences of Change That Conserve*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2016). Statistics reasoning, governing education, and social inclusion and exclusion. *Educação & Sociedade*, 37(136), 727–754. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016165508>
- Porter, T. M. (1995). *Trust in numbers: The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton: Princeton University Press.
- Porter, T. M. (2018). Politics by the Numbers. In S. Lindblad, D. Petterson & T. S. Popkewitz (Eds.), *Education by the Numbers and the Making of Society: The Expertise of International Assessments* (pp. 23–34). New York: Routledge.
- Ricchiardi, P., & Torre, E. (2022). Accoglienza dei minori e delle famiglie ucraine nelle scuole e nei servizi educativi: una sfida per l’educazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(41), 133–153.
- Salinaro, M., & Tolomelli, A. (2022). The experience of the Master’s degree in “The educator in the reception and inclusion of migrants, asylum seekers and refugees” at the University of Bologna: Between research, training and human rights. *Pedagogia oggi*, 20(2), 95–101. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-11>
- Sciortino, L. (2017). On Ian Hacking’s notion of style of reasoning. *Erkenntnis*, 82(2), 243–264. <https://doi.org/10.1007/s10670-016-9815-9>
- Sciortino, L. (2021). The emergence of objectivity: Fleck, Foucault, Kuhn and Hacking. *Studies in History and Philosophy of Science*, 88, 128–137. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2021.06.005>
- Smeriglio, M. (2022). La necessità della continuità educativa nel contesto della guerra in Ucraina: Una proposta del Parlamento Europeo/The need for educational continuity with regard to the war in Ukraine: A European Parliament proposal. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 25, 193 – 202. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-025-smer>
- Tröhler, D., & Maricic, V. (2021). Data, trust and faith: The unheeded religious roots of modern education policy. *Globalisation, Societies and Education*, 19(2), 138 – 153. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1872371>
- Vagelli, M., & Setaro, M. (2021). Introduction: Ian Hacking and the Historical Reason of the Sciences. *Philosophical Inquires*, 9(1), 115–120. <https://doi.org/10.4454/philingq.-v9i1.361>
- Vagelli, M. (2017). Ian Hacking e la scienza come “miscuglio variopinto” di stili. In I. Hacking, *La ragione scientifica* (pp. 5 – 28). Roma: Lit.
- Ydesen, C. (Ed.). (2019). *The OECD’s Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*. Cham: Palgrave Macmillan.



Educational integration of refugees: a comparative analysis of educational systems in Georgia, Italy, Tunisia, and Nigeria

Integrazione formativa dei rifugiati: un'analisi comparata dei sistemi formativi fra Georgia, Italia, Tunisia e Nigeria

Marco Brandi

Università degli Studi di Padova – marco.brandi@studenti.unipd.it
<https://orcid.org/0009-0005-5287-7132>

Concetta Tino

Università degli Studi di Padova – concetta.tino@unipd.it
<https://orcid.org/0000-0002-5397-9473>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The article presents a descriptive comparative analysis of the systems for learning opportunities for refugees at national level in four countries: Georgia, Italy, Nigeria, and Tunisia. It is a reflection that finds its roots in the experience of the Adult Education Academy (AEA) of February 2021, focused on the analysis, at a macro level, of the educational integration of refugees. Through a comparative perspective, the purpose of this contribution is to highlight who the providers are, what the procedures and the challenges that characterize the process of educational integration of refugees in the four countries. The comparative analysis conducted has highlighted differences and similarities between countries, but also the additional efforts that should be made to ensure good learning opportunities for refugees, starting with the implementation of an intercultural curriculum.

L'articolo presenta un'analisi descrittiva a carattere comparativo dei sistemi per le opportunità di apprendimento per i rifugiati a livello nazionale di quattro paesi: Georgia, Italia, Nigeria e Tunisia. È una riflessione che trova le sue radici nell'esperienza dell'Adult Education Academy (AEA) di febbraio 2021, incentrata sull'analisi, a livello macro, dell'integrazione formativa dei rifugiati. Tramite una prospettiva comparativa, lo scopo di questo contributo è mettere in luce chi sono i providers, quali le procedure e le sfide che caratterizzano il processo di integrazione formativa dei rifugiati nei quattro paesi. L'analisi comparativa condotta ha messo in luce differenze e similitudini tra i paesi, ma anche gli sforzi ulteriori che dovrebbero essere compiuti per garantire buone opportunità di apprendimento ai rifugiati, a partire dall'implementazione di un curriculum interculturale.

KEYWORDS

Refugees, Educational integration, Procedures of access, Providers, Comparative methodology
Rifugiati, Integrazione formativa, Procedure di accesso, Providers, Metodologia comparativa

Citation: Brandi, M. & Tino, C. (2023). Educational integration of refugees: a comparative analysis of educational systems in Georgia, Italy, Tunisia, and Nigeria. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 31-43. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_05

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-02-23_05

Received: Jan 16, 2023 • **Accepted:** July 19, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Authorship: Gli autori sono corresponsabili dell'impianto complessivo della ricerca e della redazione dell'abstract. Attribuzione delle parti: Sezione 1 (M. Brandi; C. Tino); Sezione 2 (C. Tino); Sezione 3 (C. Tino); Sezione 4 (M. Brandi); Sezione 5 (M. Brandi); Sezione 6 (M. Brandi; C. Tino). i paragrafi 2, 3 (Tino); i paragrafi 4,5 (Brandi); Introduzione e Conclusioni (Brandi & Tino). Coordinamento e revisione (C. Tino).

1. Introduzione

Nel corso degli ultimi trent'anni abbiamo assistito ad un aumento vertiginoso del tasso di immigrazione forzata, risultato di crisi politiche, economiche ed ambientali presenti in diversi Stati del mondo. I civili, colpiti da queste crisi, divengono migranti forzati e abbandonano il proprio paese per cercare aiuto (rifugiati), oppure vengono confinati all'interno dello stesso senza poter uscire (sfollati).

Nel 2020 l'UNHCR ha stimato che il numero dei migranti forzati è pari a 82,4 milioni. Tra questi, il 40% è formato da individui di età inferiore ai diciotto anni mentre il 60% è composto dagli adulti (UNHCR, 2019). A questo numero dobbiamo aggiungere 5 milioni di persone provenienti dall'Afghanistan (Visual Journalism Team, 2021) e 11 milioni di persone dall'Ucraina (UNHCR, 2022), tuttora in aumento.

Inoltre, è bene specificare che solamente il 15% di migranti è ospitato in Paesi già sviluppati, ovvero in Nazioni in cui vige un'alta qualità di vita, un'economia sviluppata ed infrastrutture tecnologiche avanzate (Crea & Holdcroft, 2020). Il restante 85% è tuttora stabilito in Nazioni più povere (UNHCR, 2017), dove il tasso di scolarizzazione è molto basso e le risorse necessarie a vivere una vita dignitosa scarseggiano.

Ai paesi ospitanti (da ora in poi *Host Country*, HC), a prescindere dalle loro risorse a disposizione, viene richiesto di impegnarsi per garantire ai migranti una seconda occasione. Il soccorso a queste persone non dovrebbe limitarsi solamente all'accoglienza, ma dovrebbe puntare all'integrazione sociale, prevedendo per loro l'accesso alla formazione, al supporto psicologico, all'educazione e all'inserimento lavorativo (Unangst et al., 2020). Queste persone, soprattutto se adulte, possono fare la differenza, poiché l'accesso all'istruzione terziaria ha le potenzialità di generare effetti benefici quali: la promozione dello sviluppo personale dei rifugiati, consentendo loro di provvedere al benessere economico e sociale delle famiglie; il contributo, da un punto di vista economico, sociale e demografico al Paese che li accoglie, riequilibrando il rapporto tra i soggetti economicamente attivi e soggetti inattivi (Kancs & Lecca, 2017).

Proprio l'integrazione educativa e lavorativa di rifugiati adulti da parte delle HCs, inteso come fenomeno sociale, è l'oggetto di questo studio.

Il modello di gestione del fenomeno da parte delle HCs e di integrazione educativa dei rifugiati non è standardizzabile, dato che le strategie di integrazione dipendono dalle caratteristiche dello Stato ospitante: situazione socioeconomica, cultura locale, quantità di migranti da accogliere, livello di apertura allo straniero. Pertanto, per conoscere quali sono le variabili che determinano il livello di integrazione e le opportunità per i rifugiati nelle HCs, lo studio qui presentato è stato condotto mediante l'analisi comparata cercando di rilevare i fattori che determinano le differenze e le similarità nei processi di integrazione educativa dei rifugiati tra alcuni Stati. Per ragioni di opportunità, lo studio è stato focalizzato solo su quattro Stati: l'Italia, la Georgia, la Nigeria e la Tunisia. L'opportunità fa riferimento alla partecipazione dei ricercatori all'*Intensive Programme* di due settimane nell'ambito del modulo '*Adult Education Academy*' condotto in modalità online nel mese di febbraio

2022, presso l'Università di Wurzburg (Germania), a cui i rappresentanti dei quattro Paesi hanno partecipato conducendo sul tema un ampio dibattito condotto all'interno di uno dei *Comparative Group Work* (CGW) della durata di una settimana. Il CGW, a carattere internazionale, si è costituito all'università di Wurzburg, dopo un periodo di formazione blended che si è concluso con la consegna di un elaborato, da parte di ogni partecipante, sul tema dell'integrazione formativa dei rifugiati nel contesto nazionale di appartenenza, e dopo una settimana di seminari e workshop sull'educazione degli adulti e sulla metodologia comparativa. Il dibattito condotto all'interno del CGW sull'integrazione formativa dei rifugiati, moderato da due figure esperte, ha incluso la presentazione degli elaborati da parte dei partecipanti provenienti da diverse nazionalità, oltre che l'applicazione della metodologia comparativa per l'analisi e l'interpretazione dei risultati. L'output finale del CGW ha previsto la presentazione in plenaria del processo di analisi e dei risultati tenendo conto di fattori che giocano un ruolo importante nella determinazione del fenomeno a livello micro, meso e macro.

2. Rifugiati e integrazione educativa

Nonostante il processo di Bologna (EHEA, 1999) insieme alle politiche dell'Unione (European Commission, 2016) abbiano voluto enfatizzare l'importanza dello sviluppo di valori comuni quali, l'inclusione sociale e la tolleranza, mediante l'implementazione di processi educativi, la loro realizzazione fatica ancora a concretizzarsi anche per la mancanza di modalità, criteri e procedure condivisi fra i Paesi.

Quando si parla di formazione la reale integrazione dei rifugiati non può essere pensata solo da un punto di vista numerico con riferimento alla facilitazione degli accessi e puro intervento umanitario e/o assistenzialistico, ma piuttosto le università, poiché istituzioni formative e con compiti di terza missione riferiti anche alla promozione di *social engagement* per rispondere meglio ai bisogni della società (Capano & Pritoni, 2020), sono chiamate a ripensarsi come luoghi generatori di buone pratiche e promotori di empowerment dei soggetti rifugiati (Resch & Wallace, 2017; Zeus, 2009). Si tratta di costituirsi come spazi non solo di servizi per i rifugiati, ma come ambienti capaci di garantire una loro attiva partecipazione alla formazione universitaria; dove il successo formativo da parte dei rifugiati possa essere conseguito grazie alla valorizzazione della loro ricchezza culturale e delle loro abilità. Questo richiede la costruzione di ambienti educativi e formativi dove la centralità di chi apprende diventa la forza dei processi di apprendimento/insegnamento (Weimer, 2013). Si tratta di promuovere lo sviluppo di contesti animati da processi collaborativi e riflessivi che consentano di mettere a disposizione le proprie abilità, le conoscenze teoriche apprese, innescando un apprendimento di tipo *learning by doing* caratterizzato da azioni, riflessione ed interazione con studenti e docenti (Garito, 2015), ma anche di apprendere dagli altri in un processo di scambio continuo reso possibile dalla promozione di network formali e informali utili a farsi percepire come membri del sistema in cui ci si

trova (Piazza & Rizzari, 2019). Il tema e le sfide connesse all'istruzione e formazione dei rifugiati dunque con forza chiama in causa la responsabilità sociale delle università che Shek et al. (2017) definiscono come "ampia gamma di azioni e processi, che aiutano a facilitare una maggiore allineamento tra l'università e le necessità della società in modo appropriato e con un forte senso etico" (Shek et al., 2017, p. 12; trad. degli Autori). Il riferimento è a una responsabilità sociale delle università che riguarda quindi l'attivazione di politiche educative volte a "incoraggiare una maggiore corrispondenza tra gli obiettivi fondamentali delle università e l'ambiente in cui operano" (Herrera, 2009, p. 40; trad. degli Autori). Le università possono sviluppare competenze, buone pratiche e modelli interpretativi basati sull'evidenza empirica, facendoli trasparire mediante le loro principali dimensioni: ricerca, didattica e le attività di terza missione legate ai temi dei fenomeni migratori. In tal senso, possono creare partnership a livello europeo e internazionale (mega) come spazio per lo scambio di expertise e lo sviluppo di know-how sul tema; a livello nazionale (macro) possono istituire sinergie con istituzioni locali stimolando lo sviluppo creativo di politiche e sistemi sociali per affrontare le sfide territoriali; possono sviluppare un dialogo con la società civile e il terzo settore coinvolgendoli nella creazione di sistemi per l'accoglienza e l'integrazione. Possono implementare iniziative educative (micro) focalizzate, da una parte, sull'identificazione delle competenze possedute da coloro che giungono da altri Paesi, oltre che sullo sviluppo di percorsi di stage/tirocini; sul ripensamento del curriculum e della progettazione didattica; dall'altro, sull'individuazione delle abilità e competenze richieste dal mondo del lavoro e della società per lo sviluppo di carriere accademiche e curricoli rispondenti ai profili professionali richiesti. (De Maria & Dicko, 2019).

Si tratta quindi di agire una responsabilità sociale da parte delle università, capace di creare condizioni e opportunità per i rifugiati sostenendoli in una proiezione di sé stessi verso il futuro, di promuovere una riflessione critica sulla loro esistenza per far loro riconoscere il problema e sviluppare nuove visioni e prospettive, oltre che per modificare il proprio modo di agire e migliorare le proprie condizioni di vita (Mezirow, 1991/2003). Per sostenere efficacemente il viaggio trasformativo che i rifugiati si accingono a compiere e l'intenzionale sviluppo del loro empowerment, a livello micro, quindi occorre adottare un approccio *culturally responsive* attento alla messa in atto di pratiche didattiche volte a valorizzare le conoscenze pregresse e culturalmente significative dei rifugiati, integrandole con le caratteristiche culturali delle aule universitarie, affinché queste possano divenire ambienti di apprendimento autentici, accoglienti ed efficaci per gli studenti che li costituiscono (Huang, 2019). Riconoscere la multiculturalità come risorsa implica quindi creare contesti di apprendimento universitari all'insegna di:

«Espressioni comportamentali di conoscenza, credenze e valori che riconoscono l'importanza della diversità razziale e culturale nell'apprendimento. [...] creare comunità di apprendimento premurose dove individui e patrimoni culturalmente diversi sono valo-

rizzati; utilizzare la conoscenza culturale di culture, famiglie e comunità etnicamente diverse per guidare lo sviluppo del curriculum, l'ambiente della classe, le strategie didattiche e le relazioni con gli studenti; sfidare stereotipi razziali e culturali, pregiudizi, razzismo e altre forme di intolleranza, ingiustizia e oppressione; essere agenti di cambiamento per la giustizia sociale e l'equità accademica; mediare gli squilibri di potere nelle classi basati su razza, cultura, etnia e classe; e accettare la reattività culturale come endemica all'efficacia educativa in tutte le aree di apprendimento per studenti di tutti i gruppi etnici» (Gay, 2010, p. 31).

3. Rifugiati e integrazione lavorativa

L'integrazione lavorativa dei rifugiati è un tema che si pone lungo un continuum con l'integrazione universitaria.

Negli ultimi anni l'Europa ha dovuto rispondere a livelli sempre più crescenti di richieste di asilo verso le quali le prospettive migratorie di ritorno sono ancora molto deboli, portando i Paesi europei ad attivare risposte a richieste di asilo di lunga o permanente permanenza (Scholten et al., 2018) che oltre a prevedere azioni per favorire l'integrazione educativa, implicano interventi per garantire l'occupabilità dei rifugiati. Anche se ogni HC può fissare delle condizioni e restrizioni per l'accesso dei beneficiari al mercato del lavoro (Fric & Aumayr-Pintar, 2016), secondo la direttiva europea 2013/33/EU i richiedenti asilo entro nove mesi dalla loro richiesta possono accedere al mercato del lavoro. Garantire loro l'accesso al mercato del lavoro non solo genera vantaggi per l'acquisizione delle abilità linguistiche, culturali e l'autosufficienza dei rifugiati stessi, ma anche per la HC che invece di impegnare risorse in politiche di assistenzialismo favoriscono l'integrazione attiva con impatto sulla crescita professionale dei singoli sullo sviluppo economico e la coesione sociale del Paese ospitante. (Martín et al., 2016). Tuttavia, nonostante le buone intenzioni, i risultati attesi per i rifugiati in termini occupazionali, non sono così positivi e l'OECD (2015) ha indicato alcuni fattori che contribuiscono a fungere da barriera alla loro integrazione lavorativa come lo scarso livello di competenze e qualifiche. A questi fattori si possono aggiungere le barriere linguistiche, la mancanza di comprensione della cultura lavorativa e dei processi di selezione o riconoscimento delle qualifiche acquisite nel Paese di origine, all'interno dei contesti lavorativi nella HC, la mancanza di network, l'incertezza e la frustrazione dovute alla mancanza di prospettive (RISE, 2013).

È evidente che diverse possono essere le variabili che influenzano l'integrazione lavorativa dei rifugiati e, nonostante la presenza di politiche attive in diversi Paesi europei, gli ostacoli continuano a sussistere visto che la categoria dei rifugiati risulta essere la meno occupata rispetto agli altri migranti. (Eurostat, 2014). Questo evidenzia la necessità di condurre ricerche, insieme allo sviluppo di politiche e azioni condizionate, oltre che la disseminazione di buone pratiche.

4. Caratteristiche dello studio

Lo studio ha la finalità di presentare un'analisi comparata sull'integrazione educativa dei rifugiati in Georgia, Italia, Nigeria e Tunisia. Partendo dalla costruzione di framework teorici relativi ai quattro contesti nazionali è stato elaborato un processo di comparazione e quindi un'interpretazione delle ragioni che determinano le similitudini e differenze tra gli Stati considerati.

Nello specifico, di seguito è stata presentata in dettaglio la metodologia applicata allo studio, le domande specifiche di ricerca e i risultati ottenuti.

4.1 La metodologia: definizione e struttura dell'analisi comparata utilizzata

Fu Roberts nel 1971 a dare una prima definizione dello studio comparato, definendolo:

«Un metodo di analisi utilizzato [...] per descrivere, classificare e spiegare dati effettuando osservazioni delle somiglianze e differenze che si riscontrano nei diversi oggetti dell'analisi [...], o nello stesso oggetto in tempi diversi. Da tali comparazioni è possibile che vengano formulate proposizioni concernenti le cause e gli effetti delle somiglianze o differenze, che vengano tracciati schemi classificatori, o scoperte nuove relazioni» (Roberts, 1971, p. 40).

Per perseguire la finalità dello studio, l'analisi comparata è stata condotta seguendo la metodologia identificata dagli studi di Bray et al. (2014):

1. Costituzione del contesto d'indagine, necessario per lo svolgimento di alcune operazioni:
 - a. costruzione dei *framework* teorici: ricercare in letteratura quadri teorici di riferimento che contengano similitudini e differenze utili nell'accostamento dei risultati;
 - b. individuazione di elementi chiave all'interno dei *framework*: le tematiche centrali, le categorie chiave, utili a formulare le domande di ricerca;
 - c. formulazione delle domande specifiche di ricerca: hanno la funzione di interrogare il ricercatore su come gli elementi chiave individuati emergano nell'analisi del fenomeno;
 - d. confronto (*Juxtaposition*): durante questa fase è necessario analizzare separatamente i *framework* sulla base delle categorie chiave. Giustapporre significa considerare, per ogni punto chiave, la relativa parte di ogni *framework*.
2. Rilevazione delle informazioni: il criterio di confronto permette di individuare similitudini e differenze tra le categorie identificate.
3. Interpretazione dei risultati: mediante la ricerca in letteratura si individuano le ragioni dei risultati.

4.2 Costituzione del contesto d'indagine: i quattro framework teorici nazionali

Il quadro di riferimento è stato individuato attraverso sia i risultati della settimana del dibattito e delle pre-

sentazioni degli elaborati da parte dei partecipanti, durante il CGW in Wurzburg, sia mediante una ricerca bibliografica, consultando la letteratura relativa alla manifestazione del fenomeno all'interno degli stati oggetto dell'indagine.

Per la selezione della letteratura di riferimento, tramite Google Scholar, Research Gate ed il portale online dell'UNHCR sono stati selezionati contributi mediante l'uso di parole-chiave: rifugiati e formazione/ università, rifugiati e lavoro/inserimento lavorativo, rifugiati e politiche, rifugiati e integrazione.

Complessivamente sono state selezionate n.35 risorse perché rispondevano ai seguenti criteri di inclusione: soggetti che promuovono l'educazione degli adulti rifugiati, modalità di accesso nei sistemi educativi nazionali da parte di un rifugiato, sfide che i migranti affrontano in materia di integrazione. Sono stati esclusi, invece, quelli che non trattavano i temi menzionati e quelli non fruibili in modalità open access.

Oltre alle politiche d'integrazione adottate nei quattro Paesi, la ricerca ha tenuto conto delle caratteristiche generali di ogni nazione e della realtà migratoria al loro interno. Di seguito un accenno ai *framework* individuati per ogni Stato.

In Georgia, il fenomeno esiste dal 1991, come conseguenza dei conflitti tra la Georgia e l'Abkhazia e ha colpito il 5% della popolazione che attualmente vive in condizioni di sfollamento (UNHCR, 2009).

In Nigeria invece, la presenza delle migrazioni forzate è da attribuire ad una serie di motivazioni: disequilibri politici, guerre civili o di confine e minacce terroristiche. Attualmente la Nigeria è uno dei paesi con la più grande maggioranza di sfollati presenti al suo interno, ben oltre i 2 milioni di persone sono stabilite nei campi profughi presenti a Sud-Est del paese (UNHCR, 2014).

I report realizzati da DVV international e UNHCR (2008 – 2021) riportano che a seguito dei conflitti interni, questi due Paesi non disponevano delle risorse economiche necessarie a redigere un piano di soccorso. Per questo motivo, molte Organizzazioni internazionali hanno supportato le nazioni a portare avanti questo difficile compito, conducendo un'analisi dei bisogni presenti sul territorio e successivamente componendo policy finalizzate all'integrazione degli sfollati. Attualmente i due governi non solo hanno lasciato completa autonomia alle NGO nel pianificare ed attuare politiche di integrazione ma supportano queste ultime nella messa in pratica.

Nonostante gli sforzi degli attori sociali, i rifugiati che ricevono l'aiuto incontrano dei limiti di accesso all'educazione: di tipo economico, legati all'insufficienza di risorse per realizzare progetti e di tipo restrittivo, relativi ai divieti che impediscono ai rifugiati di spostarsi liberamente all'interno della nazione (UNHCR Global trends, 2013 – 2021).

La Tunisia invece, essendo il punto di partenza della rotta mediterranea, ospita molti rifugiati che per ragioni economiche o politiche si stabiliscono momentaneamente all'interno di questo paese invece di continuare il proprio viaggio verso la penisola italiana. Nonostante la Tunisia sia uno degli stati più benestanti dell'Africa, fa molta fatica ad assicurare ai rifugiati i beni di prima necessità e soprattutto ad includerli ed integrarli nella vita socioeconomica del paese (Jabhalah, 2021). Questo è dovuto all'assenza di un'efficace

politica d'integrazione legata all'instabile politica interna, a causa del fallimento dei presupposti su cui nel 2011 si è basata la primavera araba.

L'Italia è attualmente il maggior punto di arrivo dei flussi africani, ospitando al suo interno 131 mila rifugiati (Lanni, 2018). Nel 1998 lo Stato ha emanato il Testo Unico sull'Immigrazione (TU/D. Lgs. 286/1998) con l'obiettivo di disciplinare tutto il percorso di inclusione del rifugiato: dall'accoglienza all'integrazione. Per affrontare il problema, l'Italia ha utilizzato i fondi europei e ha interpretato le linee guida emanate dall'unione, stipulate per orientare gli stati membri nella costituzione di politiche d'integrazione. L'obiettivo di tutelarne i diritti fondamentali del rifugiato ed allo stesso tempo fornirgli gli strumenti che consentano di acquisire la lingua, la cultura ed i principi della costituzione italiana.

Sebbene la nazione abbia un sistema d'integrazione più strutturato, i rifugiati stabiliti al suo interno non riescono ad ottenere le competenze necessarie per entrare nel mercato del lavoro. Questo è legato alla scarsa qualità dei programmi di educazione degli adulti rispetto ad altri paesi europei (Poliandri & Epifani, 2020).

4.3 Categorie e domande di ricerca

Dall'analisi dei *framework* di ogni Stato sono state individuate diverse categorie utili a spiegare il fenomeno dell'integrazione educativa dei rifugiati nei diversi contesti quali:

- *Promotori* di Higher Education (HE) e Adult Education (AE) per i rifugiati stabiliti all'interno dell'HC.
- *Procedure* di ammissione dello studente rifugiato adulto nei sistemi educativi locali.
- *Sfide* affrontate dai rifugiati in materia di integrazione.

Successivamente, sulla base dell'identificazione delle categorie sono state elaborate delle domande di ricerca specifiche:

- Chi sono i promotori di AE e HE a cui i rifugiati nelle HC fanno riferimento?
- Quali sono le procedure di ammissione (all'AE e all'HE) specifiche per i rifugiati?
- Quali sono le sfide affrontate dai rifugiati desiderosi di proseguire il proprio percorso educativo in una HC?

5. Analisi delle categorie

5.1 Juxtaposition

La giustapposizione ha consentito l'accostamento dei *framework* (Figura 1), ovvero il posizionamento "l'una a fianco all'altra" (Sorensen, 2014, p. 48) delle tre categorie emerse all'interno dello studio comparativo e poi approfondite con la ricerca bibliografica.

La tecnica utilizzata ha permesso una lettura più dinamica del fenomeno dal quale sono emerse le similitudini e le differenze tra i vari *framework*.

	Italia	Georgia	Nigeria	Tunisia
1. Promotori di Adult e Higher Education	1	1	1	1
2. Procedure di ammissione dello studente rifugiato nei sistemi educativi	2	2	2	2
3. Sfide affrontate dai rifugiati in materia di integrazione	3	3	3	3

Tabella 1. Rappresentazione schematica della prima fase dell'analisi comparata (Juxtaposition).

5.2 I Promotori di Adult & Higher Education per i migranti forzati residenti nei quattro Stati

A livello internazionale la ricerca ha evidenziato l'attività dell'Organizzazione delle nazioni unite che attraverso l'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR) persegue l'obiettivo di ricercare e raccogliere i dati in merito alla situazione dei rifugiati e sfollati, determinandone i bisogni principali. L'organizzazione stipula relazioni con governi ed attori locali; attraverso la stesura di linee guida li supporta nella distribuzione dei beni e servizi di prima necessità e nella coordinazione di progetti mirati alla promozione della salute fisica e psichica (Livieri, 2003).

A livello nazionale la responsabilità nella pianificazione e l'attuazione delle linee guida appartengono ai governi e ad associazioni (internazionali e nazionali) operative sul territorio.

Tuttavia, è stato riscontrato che solamente il governo italiano è indipendente nel portare avanti questo compito tramite i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Istituiti con il decreto n. 263 del 2012, sono lo strumento attraverso cui lo Stato italiano si fa protagonista dell'istruzione dei migranti adulti già dai primi momenti della loro permanenza (Colombo & Scardigno, 2019). Ogni rifugiato, infatti, per poter ottenere il permesso di soggiorno e tenuto a frequentare un corso di lingua italiana e di educazione civica, tenuti appunto all'interno dei CPIA.

Le agenzie internazionali rivestono un ruolo importante nelle realtà in cui i governi locali risultino passivi alla promozione dell'AE per i rifugiati e gli sfollati [*Internally Displaced People*]. Questo è il caso specifico di Tunisia e Georgia dove la divisione internazionale dell'Associazione tedesca per l'educazione degli adulti [*Deutscher Volkshochschul Verband*] (DVV international) e Tunisian Association for Management and Social Stability (TAMSS) hanno completa responsabilità del progetto di integrazione educativa (Jost & Hirsch, 2017). In particolare, il ruolo di queste istituzioni e di raccogliere - in collaborazione con l'UNHCR ed altri attori sul territorio - le informazioni sull'utenza, necessarie a determinare gli obiettivi formativi e strutturare gli insegnamenti.

In Nigeria le condizioni di povertà e pericolosità in cui versano i campi profughi sono tali da proibire lo sviluppo di percorsi educativi strutturati (Obashoro-John & Oni, 2017). National Emergency Management Agency (NEMA), un'agenzia internazionale

costituita per gestire le emergenze mondiali, ha il compito di strutturare attività educative all'interno dei campi profughi al fine di dotare gli sfollati delle competenze necessarie per garantirsi la sopravvivenza in maniera autonoma (Onoja et al., 2020).

Lo studio ha indicato la rilevanza dell'intervento educativo delle ONG presenti nei quattro stati. L'obiettivo comune di queste organizzazioni è quello di favorire l'inclusione sociale e lavorativa dei rifugiati. Esse sono di diversa tipologia e struttura. Alcune associazioni come *Migrempower* in Italia e AFEFJ (*"Association of Training/Employment of Women"*) in Tunisia si occupano di supportare il rifugiato nell'apprendimento di competenze tecniche in modo da favorirne l'ingresso nel mercato del lavoro. Altre organizzazioni, come *"ATINATI"* in Georgia e *"IN-Migrazione"* in Italia, puntano all'inclusione strutturando esperienze improntate a favorire sviluppo di conoscenze, abilità artistiche e sulla promozione del dialogo interculturale tra rifugiati e cittadini.

L'accesso del rifugiato all'università nei quattro Paesi avviene tramite i programmi BS (Borse di Studio), che permettono la totale (o parziale) copertura dei costi universitari, del vitto e dell'alloggio. L'analisi comparata ha rivelato tre tipologie di soggetti promotori coinvolti nella creazione delle BS (*Tabella 1*).

	Ruolo	Mansioni
Organizzatori	Progettazione dell'iniziativa	Ideazione della <i>vision</i> e della <i>mission</i> del progetto, scelta dei destinatari, ricerca di collaboratori, determinazione della durata del progetto e dei criteri di somministrazione delle borse di studio
Finanziatori	Somministrazione dell'importo economico necessario per costituire le borse di studio	
Affidatari/ospitanti	Ricevere il contributo finanziario e attenersi al programma costituito	Acquisire e fornire ai rifugiati gli strumenti necessari all'inclusione

Tabella 2. Tipologie di soggetti coinvolti nella creazione delle Borse di Studio.

La ricerca ha rivelato che non in tutti gli HC sono presenti le tre le figure promotrici. In Nigeria e Tunisia è stata riscontrata una carenza di organizzatori e finanziatori. I rifugiati e gli Internally Displaced People (IDP), in questi due casi, dovranno ricercare i promotori al di fuori dello stato in cui sono stabiliti.

Gli sfollati stabiliti in Nigeria attingono a due programmi principali: Albert Einstein German Academic Refugees Initiative (DAFI) e David Oyedepo Foundation Special Scholarship Award for Refugees (DOF) (MPOWER, 2023); il primo è organizzato dall'UNHCR e dal governo tedesco ed è finanziato per la maggior parte da questi due (UNHCR, 2019). DOF, organizzato e finanziato dalla fondazione David Oyedepo, è un programma simile a DAFI solo che è dedicato soltanto ai rifugiati residenti in stati africani, si potrebbe dire quindi che è più specifico.

Lo scopo dei due programmi è abilitare le università di tutto il mondo ad accogliere rifugiati ed IDP e perciò sono l'unica opportunità che queste persone hanno di frequentare l'università. Oltre a coprire i costi dello studio, permettono di ottenere un permesso speciale per abbandonare il campo e trasferirsi nel campus universitario. Nel territorio nigeriano assumono principalmente il ruolo di affidatarie le università statali di Landmark e Lagos.

Anche un rifugiato in Tunisia deve attingere a risorse internazionali per poter accedere all'HE. L'analisi comparata ha permesso di rilevare che anche le università telematiche rivestono il ruolo di promotore. Specialmente in questo stato (ma anche in Italia), dove i rifugiati faticano a ricercare Università adatte ad ospitarli, Uni Nettuno permette loro di frequentare i corsi e laurearsi in maniera gratuita (Voltornì 2016).

Inoltre, all'interno dello stato nordafricano è stato costituito *"Migrant"*: un progetto atto a valorizzare a livello nazionale l'inclusione universitaria dei rifugiati. Essendo tuttavia ancora in fase sperimentale, non è stato ancora registrato alcun progresso.

La situazione è diversa per Italia e Georgia poiché in ognuno di questi Stati sono presenti promotori, organizzatori e finanziatori. Nel primo caso, ad organizzare i programmi BS sono solitamente le università, che trovano finanziamenti da soggetti terzi. Questi sono aziende, associazioni o fondazioni italiane, ad esempio la *"Fondazione Cariplo"* e l'*"Azienda regionale per il diritto al lavoro"*. In Georgia invece è il governo che, dal 2015, ha incominciato a finanziare interamente il costo di immatricolazione degli IDP (UNHCR, 2009) mentre i soggetti ospitanti sono anche in questo caso le università pubbliche.

5.3 Procedure di ammissione ai sistemi di Adult & Higher Education

Come accennato nel paragrafo precedente, in ognuno degli stati sono presenti percorsi educativi per i rifugiati, le procedure di ammissione variano.

L'analisi ha dimostrato come l'Italia abbia una procedura d'accesso più standardizzata, poiché è disciplinata dal governo italiano tramite il Piano Nazionale d'Integrazione dei Titolari di Protezione Internazionale (PNITPI). La procedura è come fine quello di richiedere all'utenza di dimostrare il proprio status di rifugiato e di conferire il proprio permesso di soggiorno. Successivamente, gli studenti vengono inseriti in graduatorie basate a criterio cronologico. Segue la somministrazione di un test d'ingresso per comprendere il bisogno formativo del rifugiato. L'iscrizione prevede inoltre il pagamento di una piccola tassa necessaria all'acquisto del materiale scolastico, solitamente coperta da borse di studio istituite da soggetti terzi o dallo stato stesso (Ministero dell'Interno, 2017).

In Nigeria non è stato possibile riscontrare una procedura di ammissione standardizzata all'interno dei campi, poiché i programmi educativi pianificati al loro interno sono da considerarsi per lo più informali, finalizzati a supportare la comunità sfollata all'auto sostenimento (Obashoro-John & Oni, 2017). È quindi possibile accedervi gratuitamente e liberamente, senza fornire specifiche documentazioni (Onoja et al., 2020). Dagli studi già citati emerge che, diversa-

mente da quanto succede negli altri HC, il governo nigeriano proibisce severamente a uno sfollato di ricercare opportunità educative di qualsiasi tipo al di fuori del campo di appartenenza.

In Georgia, l'educazione promossa dal ministero dell'istruzione prevede una procedura strutturata: le iscrizioni sono aperte due volte l'anno e prevedono una prova d'ingresso disponibile in diverse lingue. In più, lo sfollato è tenuto a presentare documenti e titolo di studio pregresso. Le ricerche condotte da DVV *international* (2018), dimostrano che molti di loro, viste le condizioni in cui versano, sono impossibilitati a reperire il materiale. Invece, i corsi promossi da DVV *international* sono più flessibili e permettono a chi non riesce a procurarsi questi documenti di accedere comunque all'istruzione (informazione emersa dalla testimonianza di Dato Jikta, un impiegato di DVV in Georgia, nel corso dell'*Adult Education Academy*).

In Tunisia, l'accesso all'educazione è facilitato grazie alla collaborazione tra UNHCR e TAMMS (UNHCR, 2023a). Dall'*Adult Education Academy* è emerso che per i rifugiati i corsi sono gratuiti.

Per quanto riguarda l'Higher education, il tasso di accesso da parte dei migranti è molto basso (1/3%, dato fornito dai report UNHCR).

La ricerca ha rivelato che in tutti gli stati l'iscrizione all'università prevede il pagamento di una tassa: cifra insostenibile per la quasi totalità dei rifugiati. Per questa ragione, gli unici ad aver accesso all'HE sono coloro a cui viene concessa una borsa di studio oppure chi riesce a sostenersi tramite le rimesse (Tamrat, 2021).

Anche le procedure d'accesso sono simili e standardizzate. Che si tratti di università telematica oppure fisica, al momento dell'iscrizione i rifugiati sono tenuti a fornire il proprio documento d'identità – oppure a presentare una certificazione sostitutiva – e la documentazione che attesti il proprio percorso scolastico ed il possesso dei CFU necessari.

5.4 Sfide affrontate dai rifugiati desiderosi di proseguire il proprio percorso educativo nei quattro stati

L'analisi ha rivelato barriere linguistiche, restrittive, socioculturali e psicologiche che ostacolano i rifugiati desiderosi di riprendere il percorso di apprendimento.

Barriere linguistiche sono state riscontrate soprattutto in Italia, dato che la totalità dei migranti forzati proviene dall'estero e le lingue maggiormente parlate sono arabo, francese, inglese e tigrino (Statista, 2021). In Italia la lingua utilizzata è esclusivamente l'italiano e dato che il 34% degli italiani non conosce altre lingue (Bonini, 2018). Perciò il rifugiato che non conosce bene la lingua italiana fatica ad integrarsi nel tessuto sociale.

Le stesse barriere sono evidenti anche in Tunisia dato che anche in questo caso i rifugiati provengono dall'esterno. In questo caso, lo studio di Jongerius (2019) ha definito obsoleta la formazione erogata all'interno dello stato, incapace di tener conto dei cambiamenti socioeconomici del paese.

Il problema linguistico si traduce anche nel mondo del lavoro, dove è stato riscontrato un tasso di disoccupazione dei migranti (14%) superiore rispetto

a quello degli italiani (9%) (Biella, 2019). Inoltre, le ricerche consultate (Vittiello 2019; Jongerius 2019) riportano che gli impieghi a cui accedono i migranti sono poco qualificati e spesso caratterizzati dal caporalato (Situazione di sfruttamento lavorativo, spesso gestito dalla criminalità organizzata, nella quale i datori di lavoro ricorrono alla riduzione del costo del lavoro). Negli altri due stati queste barriere sono meno evidenti poiché i migranti in questione sono sfollati, confinati all'interno dello stesso paese colpito dalla crisi.

In Nigeria le sfide all'educazione derivano dalla scarsità di risorse economiche e dai provvedimenti imposti dal governo nei confronti dei migranti (Aliyu, 2021). Lo studio di Obashoro-John e Oni (2017) rivelano che agli sfollati è stato vietato di uscire dagli stabilimenti, per questo motivo le uniche opportunità educative fruibili sono quelle all'interno del campo di appartenenza (Obashoro-John & Oni, 2017).

L'analisi ha rivelato in tutti e quattro gli stati la presenza di traumi e problemi psicologici che affliggono i migranti. Diverse indagini condotte a campione nei quattro stati hanno riscontrato disturbi post traumatici da stress nel 30% fino al 60% dei soggetti coinvolti (Crepet 2017, Nose 2018, Bonnie N.K. 2019).

Le barriere che i migranti affrontano nell'accesso all'*Higher Education* sono principalmente di carattere economico e burocratico. È stato riscontrato maggiormente in Georgia (UNHCR, 2020) ed in Nigeria (Aliyu, 2021) che i rifugiati non possiedono denaro sufficiente per potersi permettere gli studi e per questo motivo devono attingere ai programmi di supporto menzionati in precedenza.

La seconda barriera concerne con la mancanza della documentazione necessaria per l'immatricolazione. Gli studi di Aliyu rivelano che in Nigeria i migranti, costretti a fuggire da crisi imminenti, hanno smarrito tutta la documentazione necessaria a provare l'esistenza di certificati scolastici pregressi (Aliyu, 2018), per questo motivo l'accesso all'università risulta molto difficile ed il tasso di iscrizioni si avvicina allo 0% (Aliyu, 2021).

Le barriere burocratiche causate dalla mancanza dei documenti d'identità, in Italia sono meno evidenti visto che si tratta di studenti rifugiati, il cui stato è stato disciplinato da leggi locali ed internazionali. Grazie all'esistenza di titoli come lo status di rifugiato o di documenti come il permesso di soggiorno, entrambi riconosciuti da università italiane ed internazionali, la procedura di accesso all'università risulta più flessibile.

5.5 Il ruolo degli Attori internazionali nel supporto dei migranti desiderosi di continuare gli studi

Soprattutto durante la fase di riconoscimento degli studenti, necessaria ai fini della somministrazione delle borse di studio, l'UNHCR si fa carico dell'identificazione dell'individuo. Questo processo avviene attraverso tre passaggi principali (*Figura 1*): il migrante viene identificato mediante un'analisi biometrica; successivamente ha luogo un'intervista dove l'individuo descrive dettagliatamente la sua situazione al fine di ricevere una certificazione sostitutiva.

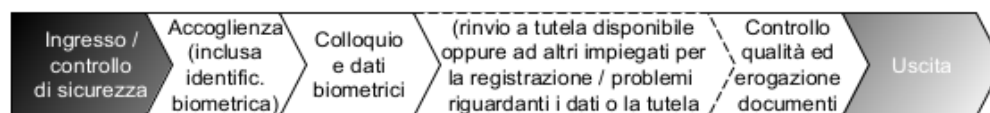


Figura 1. Processo di identificazione condotto dall'UNHCR (2023b).

Oltre all'UNHCR la ricerca ha messo in risalto l'intervento del Concilio Europeo a favore dei migranti. L'istituzione ha saputo sviluppare il passaporto delle competenze, uno strumento finalizzato valutare il percorso universitario di studenti che non hanno accesso alla documentazione certificante. Il processo di valutazione (Figura 1) avviene tramite un colloquio in cui il beneficiario presenta la documentazione in suo possesso e descrive il proprio background formativo ad un gruppo di 25 valutatori provenienti da diversi paesi europei. Se l'incontro termina con esito positivo il rifugiato ottiene il passaporto europeo, un certificato che sancisce l'idoneità ad accedere all'università. Tramite l'EQPR le università hanno accesso ad informazioni credibili riguardo al candidato. Il documento, infatti, si divide in diverse sezioni dove vengono descritte le qualifiche accademiche, le esperienze lavorative e le competenze dello studente. Tuttavia, non essendo un documento ufficiale, l'accesso agli studi non è garantito al cento per cento.

Lo strumento è completamente gratuito perché finanziato da diversi donatori: in primis il Concilio stesso e secondariamente dal contributo volontario dei governi di Belgio, Grecia, Italia e Monaco. E infatti da specificare che, sebbene sia stato costituito in Europa, il passaporto delle competenze è aperto ai rifugiati di tutto il mondo (CoE, 2023).

Diverso e per i rifugiati soggiornanti regolarmente in Italia, i quali possono chiedere il riconoscimento dell'eguaglianza di valore e di efficacia della laurea (o del diploma) conseguita all'estero direttamente alle università locali. In Italia, infatti, l'università ha il dovere di utilizzare, nella propria autonomia le forme che meglio garantiscono da un lato il diritto allo stu-

dio per lo studente e dall'altro assicurarsi l'autenticità e la veridicità della documentazione descritta, soprattutto quando di essa non è possibile procurarsi la copia originale. La metodologia utilizzata per mettere in trasparenza i percorsi di studio precedenti e dettata dall'*Information Centre on Academic Mobility and Equivalence* (CIMEA) e si basa su un processo di equipollenza (CIMEA, 2020). Questo termine fa riferimento ad un processo il cui scopo è verificare in maniera analitica se i titoli dichiarati da un rifugiato corrispondono in modo dettagliato per livello e contenuti ad un analogo titolo universitario, tanto da poterlo definire equivalente e dargli lo stesso peso giuridico. Questo viene fatto attraverso un'intervista nella quale al rifugiato viene chiesto di descrivere il percorso di studi completato (eventualmente gli esami e i crediti conseguiti) e le *hard* e le *soft skills* conseguite (Scardigno, 2019).

6. Discussione

Lo studio ha voluto comparare il fenomeno dell'integrazione educativa dei rifugiati all'interno di quattro Stati: Italia, Georgia, Nigeria e Tunisia. Nello specifico, il processo ha consentito di focalizzare l'analisi comparativa su tre categorie chiave: (i) i *promotori* di HE e AE per i rifugiati stabiliti all'interno delle *host countries*, HC; (ii) le *procedure* di ammissione dello studente rifugiato adulto nei sistemi educativi locali; (iii) le *sfide* affrontate dai rifugiati in materia di integrazione. Dall'analisi eseguita sono emerse le similitudini e le differenze illustrate nella Tabella 3.

		Italia	Georgia	Nigeria	Tunisia
Promotori di Adult e Higher Education	Agenzie internazionali a supporto dei rifugiati	X	X	X	X
	ONG a supporto dei rifugiati	X	X	X	X
	Autonomia del governo nell'attuazione delle linee guida per l'inclusione educativa			X	
Procedure di ammissione	Higher Education: procedura di immatricolazione standardizzata	X	X	X	X
	Adult Education: corsi gratuiti		X	X	X
	Presenza di test d'ingresso	X	X		
	Adult Education: assenza di procedura			X	
	Adult Education: procedura standardizzata finalizzata al riconoscimento dello status di rifugiato	X			
Sfide affrontate	Disturbi psicologici	X	X	X	X
	Stereotipi e ostilità nei confronti dei rifugiati	X	X		
	Assenza di documentazione dei rifugiati		X	X	
	Difficoltà linguistiche	X			X
	Divieto di muoversi liberamente all'interno dello stato			X	
	Adult Education: scarsa qualità dell'offerta formativa				X

Tabella 3. Similitudini e differenze fra gli Stati rispetto alle tre categorie.

Per quanto riguarda la prima categoria, l'analisi ha riscontrato l'attività delle agenzie internazionali, soprattutto l'UNHCR, a supporto dei rifugiati all'interno di tutti e quattro gli stati. Dal 1974 infatti quest'organo, originariamente pensato a titolo temporaneo per i paesi danneggiati dalla Seconda guerra mondiale (UNHCR, 2023c), ha esteso la sua attività anche nei paesi in cui erano presenti conflitti interni, come la Georgia e la Nigeria. L'agenzia è attiva in tutte e quattro le nazioni per perseguire gli obiettivi sanciti dall'art.8 del suo statuto costitutivo (UNHCR, 1950): monitorare il fenomeno delle migrazioni forzate e attuare assieme ai governi le misure destinate a migliorare la sorte dei rifugiati e diminuire il numero di coloro che hanno bisogno di protezione.

Tra i quattro Paesi esaminati l'Italia sembra essere maggiormente autonoma nell'attuare i progetti educativi pensati per i rifugiati. Questo perché lo stato italiano si trova a fronteggiare un numero molto inferiore di rifugiati rispetto agli altri tre paesi, mediante l'utilizzo di maggiori risorse finanziarie interne. Oltre ad un Pil superiore lo Stato riceve finanziamenti dall'Unione Europea, organo che supporta l'Italia nel processo di integrazione dei rifugiati. Uno di questi fondi è il FAMI (Fondo Asilo Migrazione ed Integrazione) che tra i suoi obiettivi registra l'integrazione dei rifugiati in Italia (Ministero dell'Interno, 2017).

Gli altri tre Stati si appoggiano maggiormente a soggetti internazionali nell'attuazione dei progetti costituiti da questi ultimi. Specialmente in Nigeria ad essi è stata affidata la responsabilità dell'intero processo di integrazione dei rifugiati adulti. Le ragioni di questa criticità sono evidenziate dallo studio di Jacob e Abiola (2021), nella quale è segnalato che oltre al conflitto, che ha causato danni ambientali, sociali e psicologici, la bassa autonomia di questo paese è da attribuire al forte tasso di corruzione presente al suo interno. Gli studi condotti da Transparency International rivelano che il 60% dei fondi che il governo nigeriano ha stanziato per fini educativi sono stati rubati da personale corrotto (Premiumtimes, 2020). Gli studi di Jacob e Stephen (2021) hanno riscontrato questo fenomeno all'interno di tutti gli organi amministrativi. Un'indagine condotta da Vanguard (VNN, 2020) ha evidenziato che nel 2018 anche NEMA (Nigeria National Emergency Management Agency) fu accusata di non aver gestito in maniera appropriata i fondi provenienti dall'estero. Chi presta servizio all'interno dei campi profughi, infatti, denuncia l'assenza di un efficace supporto governativo, in termini di policy relative all'utilizzo delle risorse disponibili per il supporto e l'educazione degli sfollati.

Emerge quindi che, visto l'alto tasso di corruzione, i fondi stanziati per l'educazione sono inadeguati e per questo motivo si generano barriere nella costruzione di programmi educativi efficaci (Nemine & Zalakro, 2019).

Anche la Georgia si trova in uno stato di non completa autonomia nell'integrazione educativa di rifugiati adulti. Lo studio di Rokke (2012) aveva già identificato la principale ragione che tuttora spinge questo paese a cercare appoggio esterno, le condizioni economiche in cui la nazione versa a vicissitudini conflittuali scoppiate al suo interno. Un'indagine campionaria condotta dal centro di ricerca caucasico (Burduli & Goginashvili, 2010) ha rivelato che il 33%

degli intervistati non ha abbastanza soldi per i beni di sussistenza, mentre il 40% non può permettersi di comprare i vestiti. Appare quindi molto difficile per il paese devolvere le poche risorse a disposizione verso l'educazione dei rifugiati adulti in quanto non considerata una necessità prioritaria.

Anche la Tunisia necessita dell'appoggio delle agenzie internazionali nell'attuazione delle linee guida. Sebbene nello stato africano non ci sia più alcun conflitto acceso la situazione politica in questo paese è caratterizzata da forte instabilità. Prima della democrazia, infatti, esisteva un accordo silenzioso tra il regime di Ben Ali e la popolazione: lo Stato si sarebbe preso cura di tutti gli aspetti economici e amministrativi della società ed in cambio avrebbe goduto di totale libertà politica. Con la rivoluzione questo *modus operandi* è stato rescisso e perciò, ad occuparsi della politica e dell'economia del Paese è toccato alla società stessa. Per quanto riguarda l'aspetto economico, la nuova Tunisia indipendente, già dall'inizio del 2012 si è dovuta confrontare con le perdite generate dalla rivoluzione. I partiti succeduti a Ben Ali non hanno saputo attuare riforme importanti per la ripresa del paese. Vista la situazione attuale, i fondi statali disponibili non vengono investiti in maniera ottimale e di conseguenza i servizi dello Stato non vengono riformati. Per questo motivo lo stato fatica ad attuare i cambiamenti intrapresi dalle altre istituzioni europee rimanendo così molto indietro per quanto riguarda l'integrazione dei rifugiati.

Un'altra similitudine riscontrata in ognuno degli stati fa riferimento alla presenza di associazioni non governative attive e impegnate nella promozione di attività volte all'inclusione educativa dei migranti forzati. La presenza delle ONG è dovuta in parte all'opera di sensibilizzazione messa in atto dall'UNHCR il quale, oltre ai compiti descritti in precedenza, si occupa di sensibilizzare e informare le comunità locali relativamente ai temi dell'emergenza dei rifugiati, appoggiandone le iniziative volte all'inclusione e alla formazione dei rifugiati (UNHCR 1950; 2020).

Per quanto riguarda l'accesso dei rifugiati all'Adult Education solamente in uno Stato, l'Italia, è stata riscontrata la presenza di una procedura di accesso standardizzata, mentre negli altri tre paesi è presente maggior flessibilità.

Questo è legato a diverse motivazioni. In primis perché in Italia esiste lo Status di Rifugiato, un titolo attribuito a coloro che rientrano nella definizione ufficiale fornita dalla convenzione di Ginevra. Grazie a tale riconoscimento, ai rifugiati presenti in Italia è conferita un'identità anagrafica, diritti, doveri e la possibilità di partecipare ad un percorso educativo. Per potersi iscrivere ai CPIA, i centri provinciali dove avviene l'educazione degli adulti, il rifugiato deve seguire un iter di iscrizione ben definito, finalizzato a riconoscere se la persona possiede effettivamente le competenze richieste. Questa procedura è regolamentata nel "Piano Nazionale d'Integrazione dei Titolari di Protezione Internazionale".

Questo titolo giuridico è attribuibile ai rifugiati ma non agli sfollati; ancora oggi non esiste un mandato internazionale per l'assistenza a queste persone e la maggior parte degli sfollati interni non è provvista di documentazione che certifichi la loro condizione. Inoltre, a causa dello sfollamento molte di queste per-

sone sono sprovviste dei documenti d'identità (Aliyu, 2018), rendendo quindi impossibile, per chi pianifica percorsi d'istruzione, attuare procedure mirate al riconoscimento di queste persone. Per questo motivo, i promotori dell'AE in Nigeria e Georgia hanno facilitato l'accesso ai corsi per gli sfollati eliminando completamente la procedura di riconoscimento. Solamente in Georgia, DVV (*Deutscher Volkshochschul-Verband*) international propone un test d'ingresso necessario per capire il livello di preparazione degli studenti per poi inserirli nella classe adatta ai loro bisogni formativi (Jost & Hirsch, 2017).

L'iscrizione al CPIA, essendo un servizio erogato dallo Stato italiano, prevede una piccola tassa che i rifugiati, supportati economicamente da ONG e soggetti terzi, devono coprire. Negli altri paesi in analisi l'iscrizione è gratuita poiché coperta interamente dalle associazioni che promuovono l'inclusione dei rifugiati, finanziate a loro volta dai soci stessi.

Per quanto riguarda le sfide incontrate dai rifugiati, la ricerca ha rivelato che un elevato numero di rifugiati, in tutti e quattro gli stati, soffre del disturbo da stress post traumatico (PTSD), un malessere che ostacola i migranti nel tentativo di ricostruirsi una nuova vita. Secondo lo studio di Slewa-Younan (2017) la manifestazione in questo disturbo negli sfollati è attribuibile a tre principali ragioni: la morte, la fame e la povertà. Un'indagine condotta su un campione di 315 rifugiati (Nickerson et. al., 2010) ha rivelato che il 46% di loro hanno assistito alla morte o all'omicidio di amici e parenti ed il 40% ha sofferto la mancanza di cibo e acqua.

Un'ulteriore causa del PTSD sono i traumi sviluppati durante la tratta dei migranti. Coloro che partono dal proprio paese d'origine, specialmente se sprovvisti di documenti, devono obbligatoriamente far riferimento ai *Passeur*, individui appartenenti ad organizzazioni criminali che conducono illegalmente i rifugiati dal loro paese di origine a quello di destinazione. Molti migranti hanno riportato comportamenti violenti e criminali commessi da queste persone durante il viaggio: estorsione, violenza e abusi sessuali.

All'interno dei quattro paesi sono state identificate altre sfide che il migrante deve affrontare una volta arrivato a destinazione, esse si differenziano da Stato a Stato, ma tutte quante portano all'isolamento di queste persone da parte della società locale. L'emarginazione in Italia e in Georgia è causata dalla percezione negativa del rifugiato e del suo inserimento nel mercato del lavoro.

In Italia dal 2012 le migrazioni hanno subito un forte aumento e secondo l'Istituto di Sondaggi IPSOS (2017) il 33% prova un sentimento di ostilità verso queste persone (Ipsos, 2019). La stessa dinamica è stata tradotta anche nel campo dell'occupazione, poiché i migranti, pur di guadagnare, sono disposti ad accettare lavori non qualificati, meno preferiti dagli italiani in cerca d'impiego (Vittiglio, 2019). Per questo motivo, molti datori di lavoro sono convinti che i rifugiati abbiano le competenze per svolgere solamente questi tipi di lavori e perciò sono meno accomodanti nel dare ai rifugiati posizioni di maggior prestigio.

In Georgia gli sfollati non solo vengono isolati dalla comunità locale ma anche dal Governo stesso. Lo studio di Rokke (2012) ha individuato le ragioni della loro emarginazione: queste persone, vivendo in

condizioni di povertà, non possono avere accesso a valide opportunità formative e perciò vengono percepiti meno qualificati e meno degni di svolgere un ruolo attivo nello sviluppo sociale.

L'emarginazione in Nigeria è invece causata dai limiti imposti dal governo a tutela degli Internally Displaced People (IDP). Obashoro-John e Oni (2017) sostengono che agli sfollati è stato proibito di uscire dal campo in cui sono stabiliti al fine di tutelare la loro salute dalla minaccia di Boko Haram o di altre bande armate. I principali bersagli degli attacchi e delle attività di reclutamento di questa organizzazione criminale sono proprio i campi profughi, a causa della loro condizione di vulnerabilità. Per questo motivo le uniche opportunità educative fruibili sono quelle all'interno del campo di appartenenza.

Dalle criticità emerse nell'analisi comparata si evince che i quattro paesi faticano a strutturare percorsi formativi che forniscano ai rifugiati tutti gli strumenti per contribuire allo sviluppo della società ospitante. Difficoltà linguistiche, stereotipi, assenza di competenze spendibili nel lavoro, disturbi psicologici rendono l'inclusione di queste persone molto difficile.

Inoltre, a causa dello sfollamento, queste persone hanno perso anni di studio. L'apprendimento strutturato per loro dovrebbe avere come obiettivo quello di ridurre il gap formativo che li separa dai propri pari del Paese ospitante. L'esistenza di barriere all'inclusione varia da migrante a migrante ed è relativa al trascorso di ciascuno. Un'opportunità per affrontare le sfide all'inclusione è quella di costituire un percorso educativo che tenga conto delle caratteristiche del migrante e della sua cultura di provenienza. Santerini (2017) definisce questa modalità didattica "Curricolo Interculturale" (p.124) attuabile mediante un aggiornamento degli strumenti, delle attività e dei contenuti che strutturano il percorso formativo. I contenuti, le varie discipline possono essere strutturate per supportare gli studenti a comprendere come le diverse culture si siano contaminate nel tempo. Imparare a riconoscere similitudini e differenze tra la propria etnia e quella accogliente darebbe la possibilità ai rifugiati di comunicare in maniera efficace con la comunità ospitante. Questo risultato, secondo Santerini (2017), è possibile solamente strutturando lezioni bidirezionali, nelle quali gli argomenti possono essere trattati attraverso una discussione critica tra chi apprende e chi insegna.

Occorre precisare che tra gli strumenti utilizzabili per programmare il Curricolo interculturale vi sono gli accordi e le collaborazioni tra le associazioni e ONG del territorio. Esse svolgono un ruolo operativo a contatto diretto con i rifugiati, riescono ad individuare il bisogno formativo e ad interagire con le istituzioni scolastiche, assumendo quindi il ruolo di mediatore interculturale.

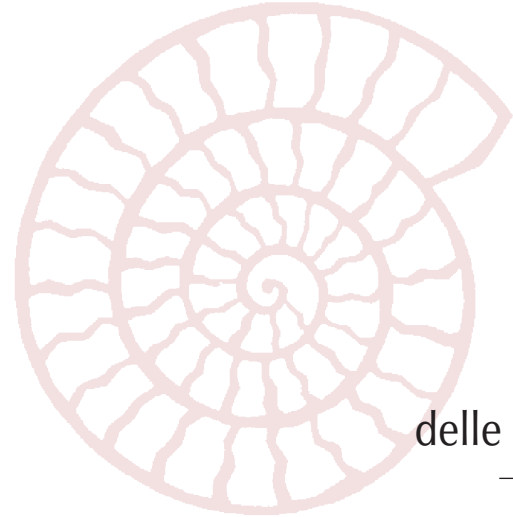
Per concludere, accanto alle differenze in termini di azioni e risorse a sostegno dell'integrazione e formazione dei rifugiati fra i quattro Paesi, emerge la necessità di predisporre programmi formativi rispondenti alle sfide che queste persone incontrano nel loro percorso di inclusione.

Riferimenti bibliografici

- Aliyu, M. O. (2018). *Relocation and integration of Internally Displaced Persons into Public Schools in Edo State, Nigeria* [MA Dissertation]. Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Nigeria.
- Bonini, E. (2018). Le lingue, queste sconosciute. Italiani per lo più monoglotti e agli ultimi posti per conoscenza. *Eunews.it*, 26 Sep 2018. Retrieved December 19, 2022, from <https://www.eunews.it/2018/09/26/le-lingue-queste-sconosciute-italiani-lo-piu-monoglotti-agli-ultimi-posti-conoscenza/?responsive=y>
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2007). Different Models, Different Emphases Different Insights. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research* (Vol. 19, pp. 363–379). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6189-9_16
- Burduli, V., & Goginashvili, T. (2010). *The Economic Condition of Households in Georgia*. Caucasus Research Resource Centre. Retrieved December 20, 2010, from http://www.crrc.ge/uploads/files/publications/February_11_The_Economic_Condition_of_Households_in_Georgia_1.pdf
- Capano, G., & Pritoni, A. (2020). Exploring the determinants of higher education performance in Western Europe: A qualitative comparative analysis. *Regulation & Governance*, 14(4), 764–786. <https://doi.org/10.1111/rego.12244>
- Carnoy, M. (2006). Presidential Address: Rethinking the Comparative – and the International. *Comparative Education Review*, 50(4), 551 – 569. Retrieved August 15, 2023, from <https://stacks.stanford.edu/file/druid:yx848sq6371/CarnoyPresAddr.pdf>
- Colombo, M. & Scardigno, F. (2019). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati, una realtà necessaria*. Milano: Vita e Pensiero.
- CIMEA. (2020). *Valutazione dei titoli dei rifugiati: documento tecnico – metodologico per le istituzioni della formazione superiore*. Roma: PwC e CIMEA. Retrieved August 15, 2023, from <http://www.ponricerca.gov.it/media/395872/documento-tecnico-metodologico.pdf>
- CoE, Council of Europe. (2023). European Qualification Passport for Refugees. Coe.Int. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.coe.int/en/web/education/recognition-of-refugees-qualifications>
- Crea, T. M., & Holdcroft S.J., D. A. (2020). Refugee Higher Education in Contexts of Displacement: Educational Approaches and Programmatic Initiatives. In L. Unangst, H. Ergin, A. Khajarian, T. DeLaquil, & H. De Wit (Eds.), *Refugees and Higher Education* (pp. 8–19). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789004435841_002
- Crepet, A., Rita, F., Reid, A., Van Den Boogaard, W., Deiana, P., Quaranta, G., Barbieri, A., Bongiorno, F., & Di Carlo, S. (2017). Mental health and trauma in asylum seekers landing in Sicily in 2015: A descriptive study of neglected invisible wounds. *Conflict and Health*, 11(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s13031-017-0103-3>
- DVV International. (2018). *Annual report 2018*. Bonn: DVV International. Retrieved December 10, 2022, from https://www.dvv-international.mw/fileadmin/files/southern-africa/DVV_International_Annual_Report_2018.pdf
- Delli Zotti, G. (2021). *Metodi e tecniche della ricerca sociale*. EUT, Edizioni Università di Trieste.
- De Maria, F., & Dicko, B. E. (2019). University Social Responsibility and the research role in the analysis of migratory phenomena. An international and multidisciplinary consideration between Italy and Mali. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(33), 26–46. <https://doi.org/10.19241/lll.v15i33.158>
- EHEA, European Higher Education Area. (1999). *The Bologna declaration of 19th June 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Retrieved August 15, 2023, from http://www.ehea.info/Upload/document/mi-nisterial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- European Commission DG EAC, & Below, S. V. (2016). *PISA 2015: EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35709.36328>
- Fideli, R. (1998). *La comparazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Karel, F., & Aumayr-Pintar, C. (2016). Approaches towards the labour market integration of refugees in the EU. *Eurofund.Europa.Eu*. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2016/eu-member-states/approaches-towards-the-labour-market-integration-of-refugees-in-the-eu>
- Garito, M. A. (2015). *L'Università nel XXI Secolo tra Tradizione e Innovazione*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Herrera, A. (2009). Social responsibility of universities. In Global University Network for Innovation, GUNI (Ed.), *Higher education at a time of transformation: New dynamics for social responsibility* (pp. 39 – 40). Basingstoke: GUNI/Palgrave Macmillan. Retrieved August 15, 2023, from https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/iordorika/HEIW_Syn_09.pdf
- Huang, Y. (2019). *Undergraduate students' perceptions of culturally responsive teaching and their sense of belonging and academic self-efficacy in higher education* [PhD Dissertation]. Department of Agricultural Sciences Education and Communication, Purdue University. Retrieved August 15, 2023, from https://hammer.purdue.edu/articles/thesis/Undergraduate_Students'_Perceptions_of_Culturally_Responsive_Teaching_And_Their_Sense_of_Belonging_And_Academic_Self-Efficacy_In_Higher_Education/9116885
- Ipsos. (2019). Ciak MigrAction: indagine sulla percezione del fenomeno migratorio in Italia. Ipsos.com. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.ipsos.com/it-it/ciak-migration-indagine-sulla-percezione-del-fenomeno-migratorio-italia>
- Jacob, O. N., & Abiola, P. S. . (2021). Shortage of Professional Teachers in Nigerian Educational Institutions and the way Forward. *Journal of Ethics and Diversity in International Communication*, 1(4), 9–15. Retrieved August 15, 2023, from <https://openaccessjournals.eu/index.php/jedic/article/view/180>
- Jacob, O. N., & Stephen, S. A. (2021). Effects of Corruption on Basic Education Administration in Nigeria and the way Forward. *International Journal on Integrated Education*, 4(10), 11 – 19. <https://doi.org/10.31149/ijie.v4i10.2220>
- Jost, C., & Hirsch, E. (2017). Strategic fields of action: DVV International. Bonn: DVV International. Retrieved August 15, 2023, from https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Fach_und_Positionspapiere/DVVI_Strategic_fields_of_action_2017.pdf
- Lanni, A. (2018). Rifugiati in Italia, per fare chiarezza sui numeri. *UNHCR Italia*. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/it/risorse/carta-di-roma/fact-checking/rifugiati-italia-chiarezza-sui-numeri/>
- Livieri, V. (2003). *I beneficiari dell'attività dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati* [Master's Thesis, Università degli Studi di Siena]. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.tesionline.it/tesi/scienze-politiche/i-beneficiari-dell-attivita-C3%A0-dell-alto-commissariato-delle-nazioni-unite-per-i-rifugiati/11549>
- Marquand, J., & Scott, P. (2018). The Bologna Declaration of 19 June 1999. In J. Marquand & P. Scott, *Democrats, Authoritarians and the Bologna Process: Universities in Germany, Russia, England and Wales* (pp. 183–186). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/9781787544970>
- Martin, I., Arcarons, A., Aumüller, J., Bevelander, P., Emilsson,

- H., Kalantaryan, S., MacIver, A., Mara, I., Scalettari, G., Venturini, A., Vidovic, H., Welle, I. van der, Windisch, M., Wolffberg, R., & Zorlu, A. (2016). *From Refugees to Workers: Mapping Labour-Market Integration Support Measures for Asylum Seekers and Refugees in EU Member States Volume II – Literature Review and Country Case Studies*. Bertelsmann Stiftung. https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2016-10/Study_from-RefugeesToWorkers_2016_Vol_2.pdf
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1991)
- Ministero dell'Interno, Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione. (2017). *Piano nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale*. Roma: Ministero dell'Interno. Retrieved December 18, 2022, from <https://www.interno.gov.it/sites/default/files/piano-nazionale-integrazione.pdf>
- MPOWER. (2023). David Oyedepo Foundation Special Scholarship Award for Refugees. *International Scholarships*. Retrieved August 15, 2023, from https://www.internationalscholarships.com/scholarships/2943/David_Oyedepo_Foundation_Special_Scholarship_Award_for_Refugees
- Murphy, B. (2018). Refugees, immigrants and migrants in higher education – The perspective of an open access institution. In S. Bergan, & I. Harkavy (Eds.), *Higher Education for diversity, social inclusion and community. A democratic imperative* (pp. 131 – 141). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Nemine, E. B., & Zalakro, J. L. (2019). Educating Children in Internally Displaced Persons (IDPs) Camps Through Blended Learning: Prospects and Challenges. *International Journal of Education, Learning and Development*, 7(4), 152 – 164. Retrieved August 15, 2023, from <https://eajournals.org/ijeld/vol-7-issue-4-april-2019/educating-children-in-internally-displaced-persons-idps-camps-through-blended-learning-prospects-and-challenges/#:~:text=Blended%20Learning%20is%20a%20hybrid,on%20the%20spot%20recruited%20teachers>
- Nickerson, A., Bryant, R. A., Steel, Z., Silove, D., & Brooks, R. (2010). The impact of fear for family on mental health in a resettled Iraqi refugee community. *Journal of Psychiatric Research*, 44(4), 229–235. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2009.08.006>
- Obashoro-John, O. A., & Oni, G. J. (2017). Refugee Education: The State of Nigeria's Preparedness. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 989–994. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050611>
- Onoja, A. J., Ogedengbe, C., Onoja, S., Sanni, F. O., Abiodun, P. O., Ayorinde, S., & Okeme, M. (2020). Understanding the Needs of Adult Internally Displaced Persons in Three North-Eastern States of Nigeria: The Impact of Humanitarian Response Program. *International Journal of Social Sciences and Management*, 7(3), 152–158. <https://doi.org/10.3126/ijssm.v7i3.29205>
- OECD. (2016). *Making Integration Work: Refugees and Others in Need of Protection*. Parigi: OECD Publishing. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.oecd.org/migration/making-integration-work-humanitarian-migrants-9789264251236-en.htm>
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2019). Dare un senso alla Terza Missione: Politiche e strategie delle Università per facilitare l'integrazione dei rifugiati e dei migranti. *Lifelong Life-wide Learning*, 15(33), 1–12. <https://doi.org/10.19241/lll.v15i33.168>
- Premium Times Nigeria. (2020) More than Half of Nigeria Education Budget Lost to Corruption. *Premium Times Nigeria*. Retrieved November 15, 2022, from <https://www.premiumtimesng.com/news/top-news/330104-more-than-half-of-nigerias-educationbudget-lost-to-corruption-transparency-international.html>
- Poliandri, D., & Epifani, G. (2020). *Scoprire I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: Contesti, Ambienti, Processi*. Roma: INVALSI. Retrieved August 15, 2023, from https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAP-PORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf
- Resch, K., & Wallace, M. (Eds.) (2017). *Guidelines for universities engaging in social responsibility*. University of Vienna: Graduate Center. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125459/2/375566.pdf>
- RISE, Refugee Interactive Skills for Employment – Leonardo da Vinci. (2013). *Research Needs Analysis: Comparative Report (Ireland, United Kingdom, Germany)*. Brussels: European Commission. Retrieved January 1, 2014, from <https://rise-project.eu/documents/2013/12/needs-analysis-report.pdf/>
- Roberts, G. K. (1971). *A Dictionary of Political Analysis*. London: Longman.
- Røkke, T. (2012). *Political Mobilization of Georgian IDPs* [University of Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-33495>
- Santerini, M. (2017). *Da Stranieri a Cittadini, Educazione interculturale e mondo globale*. Firenze: Mondadori Università.
- Sarli, A. (2019). L'inclusione socio-lavorativa dei rifugiati: Il dinamismo della società civile. *Paper, Marzo 2019*. Fondazione ISMU. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.ismu.org/linclusione-socio-lavorativa-dei-rifugiati/>
- Scardigno, F. (2019). L'integrazione accademica dei rifugiati tra credenzialismo e valorizzazione dell'informal education. In M. Colombo & F. Scardigno (Eds.), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati, una realtà necessaria* (pp. 125 – 135). Milano: Vita e pensiero.
- Scholten, P. W. A., Baggerman, F., Dellouche, L., Kampen, V., Wolf, J., & Ypma, R. (2018). *Policy Innovation in Refugee Integration?: A comparative analysis of innovative policy strategies toward refugee integration in Europe* (p. 95). Faculteit der Sociale Wetenschappen, Erasmus University Rotterdam. <http://hdl.handle.net/1765/122531>
- Shek, D. T. L., Yuen-Tsang, A. W. K., & Ng, E. C. W. (2017). USR Network: A Platform to Promote University Social Responsibility. In D. T. L. Shek & R. M. Hollister (Eds.), *University Social Responsibility and Quality of Life* (Vol. 8, pp. 11–21). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3877-8_2
- Slewa-Younan, S., Guajardo, M. G. U., Yaser, A., Mond, J., Smith, M., Milosevic, D., Smith, C., Lujic, S., & Jorm, A. F. (2017). Causes of and risk factors for posttraumatic stress disorder: The beliefs of Iraqi and Afghan refugees resettled in Australia. *International Journal of Mental Health Systems*, 11(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s13033-016-0109-z>
- Sørensen, B. M. (2014). The method of juxtaposition: Unfolding the visual turn in organization studies. In P. Walton (Ed.), *The Routledge companion to visual organization* (pp. 46 – 63). London, Routledge. Retrieved August 15, 2023, from <http://ndll.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/24810/1/57.pdf.pdf>
- Tamrat, W., & Habtemariam, S. D. (2020). Self-Financing as a New Stream of Refugee Higher Education: The Case of Eritreans in Ethiopia. In L. Unangst, H. Ergin, A. Khajarian, T. DeLaquil, & H. De Wit (Eds.), *Refugees and Higher Education* (pp. 225–240). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789004435841_016
- Unangst, L., Ergin, H., Khajarian, A., DeLaquil, T., & Wit, H. de (Eds.). (2020). *Refugees and higher education: Transnational perspectives on access, equity, and internationalization*. Brill Sense.
- UNHCR. (1950). Statuto (UNHCR Italia trans.). *Assemblea Generale, 325ma seduta plenaria*, 14 dicembre 1950. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/it/wp-content/uploads/sites/97/2020/07/Statuto-UNHCR.pdf>

- UNHCR. (2009). Protection of Internally Displaced Persons in Georgia: A Gap Analysis. *UNHCR Global Website*. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/media/protection-internally-displaced-persons-georgia-gap-analysis-july-2009>
- UNHCR. (2014). Emergency Response for the Nigeria Situation: Supplementary Appeal. *UNHCR Global Website*. UNHCR: Donor Relations and Resource Mobilization Service. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/media/unhcr-supplementary-appeal-emergency-response-nigeria-situation-september-2014>
- UNHCR. (2019b). *Global Trends: Forced Displacement in 2019*. Copenhagen: UNHCR. Retrieved December 20, 2022, from <https://www.unhcr.org/media/unhcr-global-trends-2019>
- UNHCR. (2020). DAFI Annual Report 2019: Refugee students in higher education. Copenhagen: UNHCR. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/media/dafi-annual-report-2019>
- UNHCR. (2021) *Global Trends Report: Forced Displacement in 2021*. Copenhagen: UNHCR. Retrieved August 18, 2022, from <https://www.unhcr.org/media/global-trends-report-2021>
- UNHCR. (2022). Ukraine Emergency: Emergency Appeal. *UNHCR Global Website*. Retrieved August 18, 2022, from <https://www.unhcr.org/ukraine-emergency.html#:~:text=If%20you%20are%20a%20refugee,million%20people%20displaced%20by%20conflict>
- UNHCR. (2023a). Employment and vocational training. In UNHCR (Ed.), *Help Tunisia*. Retrieved August 15, 2023, from <https://help.unhcr.org/tunisia/services-in-tunisia/employment-and-vocational-training/>
- UNHCR. (2023b). Setting up registration locations. In UNHCR (Ed.), *Guidance on Registration and Identity Management* (Ch. 3.9). Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/registration-guidance/chapter3-/setting-up-registration-locations/>
- UNHCR. (2023c). Una lunga storia, un futuro da scrivere: La Convenzione sui Rifugiati del 1951. *UNHCR Italia*. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/it/chi-siamo/la-nostra-storia/>
- Visual Journalism Team, the. (2021). Afghanistan: How many refugees are there and where will they go?. BBC News. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.bbc.co.uk/news/world-asia-58283177>
- VNN, Vanguard New Nigeria. (2020). Buhari sacks NEMA DG, appoints AVM Muhammed as replacement. *Vanguard*, 3 May 2020. Retrieved December 19, 2022, from <https://www.vanguardngr.com/2020/05/buhari-sacks-nema-dg-appoints-avm-muhammed-as-replacement/>
- Voltattorni, C. (2016). Corridoi educativi per rifugiati, Studenti migranti negli atenei d'Italia. *Corriere della Sera*, 3 maggio 2016. Retrieved August 15, 2023, from https://www.corriere.it/scuola/16_maggio_03/u4refugees-corridoi-educativi-studenti-rifugiati-universita-d-italia-0a448cce-115d-11e6-950d-3d35834ec81d.shtml
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. New York: Wiley & Sons.
- Zeus, B. (2009). *Exploring Paradoxes around Higher Education in Protracted Refugee Situations: The Case of Burmese Refugees in Thailand* (MA Dissertation). Institute of Education: University of London. Retrieved August 15, 2023, from https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Higher_Ed_Refugees_Thailand.pdf



Social representations of 'education for sustainable development for 2030' of teachers at secondary public schools in Cameroon

Rappresentazioni sociali dell'educazione allo sviluppo sostenibile per il 2030' degli insegnanti delle scuole secondarie pubbliche di Yaoundé (Camerun)

Esoh Elamé

Università degli Studi di Padova, Italia – esoh.elame@dicea.unipd.it
<https://orcid.org/0000-0003-1471-5923>

Moise Vandí

CA2D Lab/Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC) – vandimoise1393@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8726-7282>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This study shows that education for sustainable development in public establishments in the city of Yaoundé/Cameroon remains strongly weakened by the lack of structured knowledge of teachers on the Sustainable Development Goals (SDGs). In this context, education for sustainable development for the period 2020-2030 can only be of obvious interest if it is socially recognized and promoted in schools by the competent authorities.

Questo studio mostra che l'educazione allo sviluppo sostenibile nelle scuole secondarie pubbliche della città di Yaoundé/Camerun rimane fortemente indebolita dalla mancanza di una conoscenza strutturata degli insegnanti sugli obiettivi dello sviluppo sostenibile. In questo contesto, l'educazione allo sviluppo sostenibile per il periodo 2020-2030 non può che essere di evidente interesse se socialmente riconosciuta e promossa nelle scuole dalle autorità competenti.

KEYWORDS

Education for sustainable development (ESD), Sustainable Development Goals (SDGs), Social representations (SR), Teachers, Secondary education, Yaoundé
Sviluppo sostenibile, Educazione allo sviluppo sostenibile (ESD), Obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG), Rappresentazioni sociali (RS), Insegnanti, Istruzione secondaria, Yaoundé

Citation: Elamé, E. & Vandí, M. (2023). Social representations of 'education for sustainable development for 2030' of teachers at secondary public schools in Cameroon. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 44-52. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_06

Received: May 25, 2023 • **Accepted:** August 24, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Authorship: Section §1 (Esoh Elamé); Section §2 (Esoh Elamé); Section §3 (Vandí); Section §4 (Esoh Elamé, Vandí); Section §5 (Esoh Elamé); Section §6 (Esoh Elamé, Vandí).

1. Introduction

The planetary context is nowadays confronted with urgent and dramatic challenges that are the result of the modifications and intense transformations brought to ecosystems by the lifestyle of human beings. The current situation of our planet is leading to permanent global warming if nothing is done to prevent it from reaching catastrophic levels. Education for Sustainable Development (ESD) under the leadership of UNESCO can be the educational answer to forge awareness and behavioral change for a responsible lifestyle. Indeed, achieving the objectives of sustainable development throughout the world is only possible if individuals and societies change their way of thinking and acting. Education is essential to bring about this transformation of mindsets and to help citizens find solutions to the challenges of neoliberal development. Esoh Elamé and David (2008) propose intercultural education for sustainable development as a didactic approach to transform the current state of educational practices. However, it is clear that African schools are struggling to implement policies for the profound transformation of didactic and pedagogical practices and good school governance. There is a lack of a holistic approach within an intercultural perspective, the aim of which is to contribute to the individual and collective transformation of each African citizen so that he or she opts for a lifestyle that is sober, respectful of the environment and sensitive to the dialogue between civilizations and cultures.

Achieving the objectives of sustainable development in African countries begins first and foremost with education. Education is the key to forging minds and attitudes that are sensitive to the environment and a prerequisite for dialogue between African cultures. Any holistic approach to sustainable development relies on a committed education, capable of transforming mentalities and positively impacting on environmental and intercultural transitions. Developing African countries requires a strong dynamic of change in mentalities which, beyond ideas, requires an education that is more rooted in Black African thought (Esoh Elamé, 2017). This requires moving away from instinctual schooling, which tends to prefer stability and the status quo, to a Pan-African school that drives in-depth reform of values, curricula, and specific learning objectives. To fully achieve MDGs 1 and 2 in sub-Saharan countries requires a Pan-Africanized, hard-working youth who have a mastery of technical trades to better exploit endogenous knowledge and make it the epicenter of local development.

The achievement of the Sustainable Development Goals requires judicious investment in education for sustainable development. The urgency of transforming the lives of individuals and national economies for sustainable development concerns all countries and challenges all educators without exception. To this end, it is more urgent for African countries, which will be home to 2.5 billion people by 2050 according to UN population projections, to begin to address in depth the link between education and sustainable development. The rapid doubling of the African population by 2050 cannot be ignored in education. It poses enormous problems of urbanization and urban planning now (Esoh Elamé, 2022). Rightly, anarchic urbanization

and sustainable urbanism deserve to be studied in depth in African schools, for example in the framework of education for sustainable development. It is the African school that is supposed to change the mindsets of young people so that they are bearers of new and convincing perspectives on urban planning, urbanization, intercultural sustainable cities (Esoh Elamé, 2016, p. 1). It is the responsibility of the African school to change and advance certain 'established and valid norms of society' in the field of urban development.

More than ever, African teachers deserve to be made aware of the challenges of sustainable development in both urban and rural contexts. They are called upon to build their learners' awareness of global problems on the basis of a local, contextualized analysis of daily life. African teachers are the main actors in making education a tool to promote respect for the environment, dialogue between civilizations for peaceful, just and inclusive societies, provided that school programs are oriented in this direction. While there is increasing evidence that education saves lives and transforms lives, it is important to note that initial and in-service teacher training in African countries is slow to follow this logic. The multiple mechanisms for improving education in African countries each have their own roadmap and timeframe. The operational teams of the different African education systems are dysfunctional due to power games, rigid compartmentalization of education services and the absence of a common vision.

Any society that aspires to make education for sustainable development the foundation of its education should invest in its teachers. They will be able to train informed and active citizens of the world, enlightened decision-makers of tomorrow, if they themselves have been well trained to pass on the «knowledge to be taught» in the fields of climate change and the promotion of living together. This is a key investment for a cleaner and friendlier planet that our states are struggling to put in place. We agree with Lange (2008, p. 123) that «knowing how teachers appropriate, reject or implement the Education for Sustainable Development imperative, presented as an educational priority, is a necessary prerequisite for developing a curriculum on this issue». Education for sustainable development is only legitimate if teachers, who are called upon to transmit «knowledge to be taught» in this field, are fully aware of their mission. The problem is more acute in African countries, which are struggling to make a name for themselves in favor of an education resolutely geared towards sustainable development. It is also worth noting that in sub-Saharan countries there is ambiguity and semantic confusion about education for sustainable development, to the point where it can be likened to environmental education.

To this end, if «ESD is above all a change of mindset, a different way of apprehending, seeing, understanding the world and projecting oneself into the future» (Pellaud., 2011, p. 68), there is no doubt that it is above all a matter for teachers. It is therefore obvious that it is necessary to be aware that «teachers' beliefs, their pedagogical theory, the ideological context of the school in which they work, could influence the process of didactic development» (Lange, 2008). Edu-

cation for sustainable development (ESD), as an educational approach strongly steered by UNESCO, focuses on teaching that can be disciplinary, multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary depending on the case, on the major development issues of our society. It enables us to understand the planet in its complexity, taking into account the existing interactions between the environment, society, the economy and the systems of thought of contemporary civilizations.

This article aims to characterize the social representations of teachers in the city of Yaounde/Cameroon on the subject of education for sustainable development. The aim is to understand whether the major societal issues of the last three decades have produced an awareness of what education for sustainable development can be among teachers in public schools in Yaoundé.

2. Education for Sustainable Development (ESD) for 2030

Education for Sustainable Development or ESD is positioned as education that accompanies the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs). This is referred to as ESD 2030, which is the global framework for the implementation of «Education for Sustainable Development for the period 2020 – 2030». It should be recalled here that ESD 2030 builds on the lessons learned from the Global Action Program for ESD (2015 – 2019) (UNESCO, 2020, p. 14). The focus is on using ESD to promote the contribution of relevant educational content to the 17 Sustainable Development Goals for human survival and prosperity. «ESD for 2030 aims to build a more just and sustainable world by strengthening ESD and contributing to the achievement of the 17 SDGs» (UNESCO, 2017, p. 14). It is worth recalling that «ESD is an integral part of the ambitious Sustainable Development Goals, especially target 7 of SDG 4». It builds on the vision of the UN Decade of Education for Sustainable Development (2005 – 2014) and the Global Action Program for ESD (2015 – 2019) (UNESCO, 2020, p. 11). In 2019, ESD 2030 was endorsed by the UNESCO General Conference at its 40th session and recognized by the UN General Assembly at its 74th session as a means of following up the Global Action Program on Education for Sustainable Development (UNESCO, 2020, p. 11).

Education for Sustainable Development (ESD)...

«...aims to develop the skills that enable people to reflect on their own actions, taking into account their present and future social, cultural, economic and environmental consequences, at local and global levels, to act sustainably in complex situations, which can lead them to engage in new directions, and to participate in socio-political processes to move their societies towards sustainable development» (UNESCO, 2017, p. 7).

The news of the last few years is a constant reminder that we need to move quickly towards a more conscientious and committed education for sustainable development in the light of the challenges the world is facing today. According to UNESCO, «ESD is

characterized by systematic and transformative education that requires rethinking the content and outcomes of learning, pedagogy and the learning context. It is not simply about integrating content such as climate change, poverty or sustainable consumption into the curriculum; it generates interactive, learner-centered teaching methods and learning environments. It involves a shift from teaching to learning» (UNESCO, 2017, p. 7). Education for sustainable development aims first and foremost at the formation of the responsible citizen, who has the competence to think, understand and analyze complexity with an alert critical mind.

«It requires a pedagogy that is action-oriented and transformative, which can be characterised by aspects such as self-guided learning, participation and collaboration, problem-solving, interdisciplinarity, transdisciplinarity and the link between formal and informal learning. Only such pedagogical approaches allow for the acquisition of the skills needed to promote sustainable development» (UNESCO, 2017, p. 7).

3. Contextual and methodological framework

The study area identified is the city of Yaoundé, the capital of Cameroon with a population of over 3,200,000 (Communauté Urbaine de Yaoundé, 2019, p. 3). Our study targeted mainly secondary school teachers in public schools in the city of Yaoundé. Due to the characteristics of our target population, we opted for an empirical quota sample. Quota sampling is similar to stratified (probability) sampling since both involve grouping similar units. A total of 210 teachers were interviewed. Women represented 57% of the sample. Data collection was carried out between March 2020 and February 2021 from teachers in public schools in Yaoundé. The data were processed and analysed using Google Sheets (which is a Microsoft Excel-like software but works on the basis of an internet connection) and the office suite software (Microsoft Excel). The questionnaire consisted of items, divided into sections. The first section dealt with the teachers' perception of sustainable development. The second section dealt with the teachers' perception of the objectives of sustainable development. The third section dealt with teachers' representations of education for sustainable development.

4. Results

The concept of sustainable development, in its UN version, underwent a phase of uncertainty at the start in the 1990s, which was subsequently accompanied by an enthusiasm that has continued to grow, making it an essential concept in development policies. The concept of sustainable development is now undoubtedly facing a new challenge, which concerns the tools, means, techniques and methods to make it an operational concept for the much desired change. Sustainable development has given rise to education for sustainable development, which is cross-cutting and supposed to be carried by all school disciplines. But

what do teachers in Yaoundé public secondary schools know about education for sustainable development?

4.1 The perception of sustainable development by teachers in public secondary schools in Yaoundé

Education for sustainable development (ESD) cannot be better understood without a good grasp of the concept of sustainable development. In fact, it is the debate on sustainable development that triggers awareness of education for sustainable development. Teachers will be able to mobilise pupils and get them to act and engage in sustainable development projects if they themselves are fully aware of the issue. When asked what sustainable development is, we received several definitions from the teachers interviewed, which have been classified into five clearly identifiable categories in Figure 1.

- a. Definitions that are primarily related to environmental issues. In these definitions, sustainable development is equated with the environment. They represent a quarter (25%) of the definitions of sustainable development given by the secondary school teachers in Yaoundé public schools interviewed. For example, *«Sustainable development is the improvement of the living conditions of populations through the rational exploitation of natural resources; sustainable development is the conservation of nature, the protection of biodiversity and natural resources; sustainable development is the conservation of natural resources; sustainable development is better management of the environment and waste; sustainable development refers to the protection of the environment; sustainable development means the transformation of the environment without destroying it; sustainable development is a development policy based on the respect and protection of the environment; sustainable development raises awareness about the protection of the environment and the equitable use of resources; sustainable development educates about the environment and its resources»*.
- b. Definitions that refer to the satisfaction of social needs. These represent 10% of the definitions given by the teachers interviewed. As an example, here are some of them: *«Sustainable development is the improvement of the social conditions of populations; Sustainable development consists in fighting against hunger and poverty; Sustainable development is a process of social fulfilment of a population; Sustainable development is a process where man is socially fulfilled through the improvement of his living conditions; Sustainable development is the set of social actions contributing to the collective well-being of a given population; Sustainable development consists in the improvement of the social conditions of a population; It is a development which ensures the social fulfilment of populations on a daily basis»*.
- c. Definitions that relate to the economy. In this category, sustainable development is equated with economic prosperity. Almost 2% of the definitions of sustainable development given by the teachers interviewed are linked to economics. For example: *«sustainable development is capitalist development; sustainable development is economic development that is beneficial to people in the long term; sustainable development is having an economy based on growth for well-being»*.
- d. Definitions that correspond to the one proposed in the Brundtland report. Nearly 23% of the teachers interviewed proposed, with one detail, the definition according to which sustainable development is *«a mode of development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs»*. These definitions include the following: *«It is development that benefits both present and future generations; Development that meets the needs of present generations without compromising the ability of future generations to meet their own needs; The use of resources for the improvement of the living environment with due regard for future generations; Development that takes into account future generations without forgetting the present; It is that type of development that cares for the present without forgetting the future (especially future generations); Sustainable development is, in my view, the optimal and reasonable use of available resources in order to benefit ourselves and our offspring»*.
- e. Definitions that are vague, inconsistent, imprecise and difficult to categorise. These definitions are the most numerous and show, in a way, the unpreparedness of the teachers interviewed regarding the notion of sustainable development. These definitions represent 41% of the responses. These answers, which show the unpreparedness of the teachers on the issue, are even more problematic: *«I don't know, what is it? what do we develop? in a sustainable way how»*. Most of the images and opinions of the 41% of teachers questioned converge on the following considerations: *«sustainable development is development that lasts, sustainable development I don't know what it is; sustainable development is to develop what?; what is sustainable development?; I don't understand; development of the future»*.

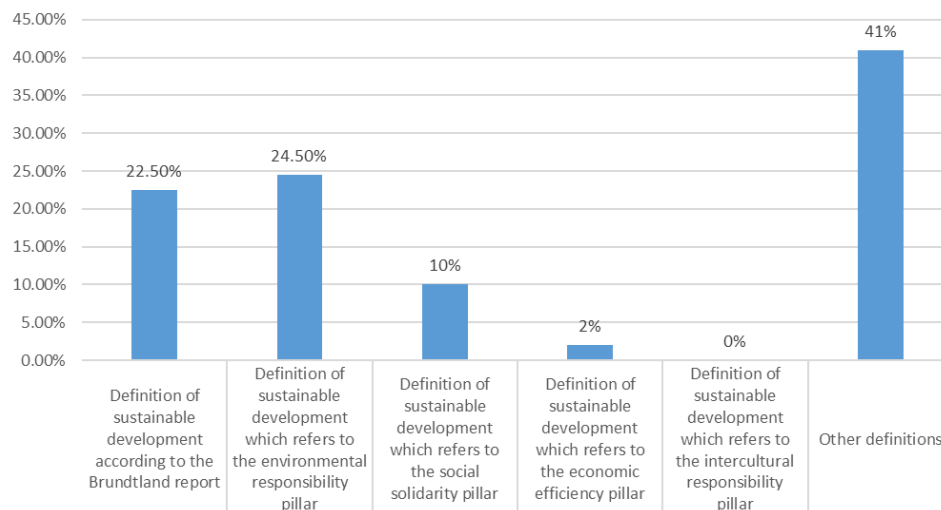


Figure 1. Ranking of definitions of sustainable development from surveys of secondary school teachers in public schools in Yaoundé (Source: Authors, field survey data, 2021).

On the basis of the definition categories obtained, it can therefore be concluded that approximately 77% of the secondary school teachers in the public schools surveyed do not know what sustainable development is. This lack of awareness on the part of the teachers interviewed obviously poses a problem of initial and in-service training. It also shows that the Cameroonian educational context lacks a consolidated, cross-cutting, well-constructed and very coherent approach to education for sustainable development. The various very approximate responses from the teachers show that the content of the school curricula is well outside the scope of education for sustainable development.

4.2 The perception of the SDGs by secondary school teachers in public schools in Yaoundé

In 2015, the Sustainable Development Goals (SDGs) were adopted at the United Nations in a context where global governance is also increasingly being questioned. The SDGs set out the path for the world to follow to build a more just and prosperous world by 2030. The Sustainable Development Goals provide a roadmap to a better and more sustainable future for all. They respond to the global challenges we face, including those related to poverty, inequality, climate, environmental degradation, prosperity, peace and justice. The goals are interconnected and, to ensure that no one is left behind, it is important to achieve each of them, and each of their targets, by 2030. Such a challenge requires that teachers themselves be made aware of the 17 SDGs. Our research shows that about 55.24% of the teachers interviewed in this research do not know what the SDGs are (Figure 2).

UNESCO (2017) reminds us that

«a key aspect of the 2030 Agenda for Sustainable Development is its universal and indivisible character. It is addressed to all countries of the world - North and South. All countries that sign up to the 2030 Agenda must align their own development efforts with the goal

of promoting prosperity while protecting the planet so that sustainable development becomes a reality. With regard to the SDGs, all countries can therefore be considered as developing countries and all must act urgently» (UNESCO, 2017, p. 6).

This means that all countries, including Cameroon, are called upon to jointly address the world's urgent challenges. However, the 2030 development agenda cannot be achieved without a fundamental change in the area of education, particularly in the sensitisation of young people to responsible citizenship. «Education can, and must, contribute to a new vision of sustainable development in the world» (UNESCO, 2017) provided that teachers are prepared to meet the challenges and aspirations of the 21st century. Those in the city of Yaoundé who work in public secondary schools are not yet so. The sample of those we interviewed shows that 70% of the 45% of teachers in public schools in Yaoundé who know what the SDGs are do not know their exact number (Figure 2). In other words, only 30% of the 45% of our sample know that there are seventeen (17) SDGs which, it should be noted, form the keystone of the 2030 Agenda. The current global context is strongly regulated by the Agenda 2030 with its societal issues that challenge the education system. The teachers interviewed do not therefore have the knowledge to impart the relevant values to pupils in favour of sustainable, inclusive growth likely to promote peaceful cohabitation between humans. Here again, as with ESD, the content of Cameroonian school curricula only provides concrete input on the SDGs. There are certainly some teachers who make occasional interventions on the SDGs, but this is not part of an overall trend, in a regulatory framework that allows for well-developed didactic activities on the SDGs to be carried out both within and outside the compulsory timetable. These occasional and sporadic interventions affect a very limited number of students. The absence of educational actions on the SDGs derives from the fact that the Ministry of Secondary Education in Cameroon does not really prioritise them in its educational ac-

tions. This ministry does not have an ambitious policy on sustainable development and even less on the SDGs. Over the last three decades, it has not put in place clear actions to accompany the didactic and pedagogical changes of secondary schools on sustain-

able development. The objectives of sustainable development are not included in the secondary school curriculum. The latter is struggling to ensure access to quality education for all.

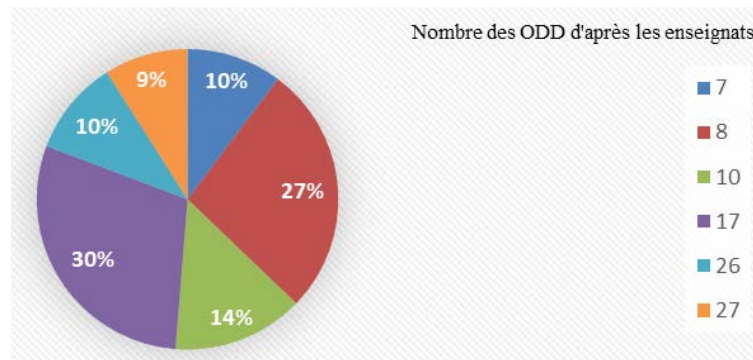


Figure 2. The number of SDGs according to public secondary school teachers interviewed in Yaoundé (Source: Authors, field survey data, 2021).

4.3 Social representations of education for sustainable development by teachers in Yaoundé public secondary schools

The current global realities dominated by the climate issues of the last two decades have made education for sustainable development a priority. This is an education for sustainable development institutionally promoted by UNESCO where the Sustainable Development Goals (SDGs) are strongly integrated and inseparable. Based on values of solidarity, tolerance, autonomy and responsibility, ESD has an ambition based on global citizenship. It is necessary to educate young people about the environment while respecting the dialogue between cultures for a respectful and united society. This requires teachers who are aware of the importance of ESD in disciplinary, multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary teaching.

In our research context, the teachers interviewed were asked to choose, in order of importance, from a sample of 30 words, the terms that they felt were directly related to sustainable development (they could choose between 5 and 10 words in order of importance):

«Culture, Cultural diversity; Dialogue between cultures; Anti-discrimination; Circular economy; Green economy; Food waste; Natural resources; Economic growth; Solar energy; Environmental degradation; Risk and natural disaster; Biodiversity Loss/Desertification; Climate Change; Ecology; Pollution; Waste; Poaching; Present Generations; Future Generations; Needs; Poverty; Famine; Injustice; Peace; Gender Equality; Human Rights; Solidarity; Living together; Unemployment; Welfare» (Source: Authors, field survey data, 2021).

The words that accumulated a percentage greater than or equal to 5% were considered as part of the central core (see Table 1). It should be remembered that the latter is made up of the non-negotiable elements that are commonly shared by the teachers interviewed, whereas the peripheral elements are the set of negotiable words/concepts that protect the central core.

Components of the central core	Choice 1	Choice 2	Choice 3	Choice 4	Choice 5	Choice 6	Choice 7	Choice 8	Choice 9	Choice 10	Tot	%
Biodiversity Loss & Desertification	6	29	11	9	11	5	5	4	3	2	85	11,0%
Environmental degradation	53	4	6	2	2	4	1	1	1	2	76	10,0%
Climate change	9	13	17	12	4	1	5	1	2	2	66	8,5%
Future generations	10	8	11	6	3	5	3	2	1	2	51	6,5%
Pollution	5	11	8	8	10	3		2	2	2	51	6,5%
Natural resources	4	3	2	6	6	5	3	6	7		42	5,5%
Ecology	7	1	6	5	3	4		3	3	3	35	5,0%
Green economy	2	3	6	4	4	6	6	3	2	1	37	5,0%
Solar energy	1	1	3	3	4	2	4	5	4	9	36	5,0%
Living together	1	7	6	5	6	3	4	6	4	2	44	5,0%
Waste	4	8	2	4	4	4	2	2	4	2	36	5,0%
Total	102	88	78	64	57	42	33	35	33	27	559	73,0%

Table 1. Identification of the core elements of the social representations of ESD of the teachers in our sample.

It can be seen that nine of the eleven items that make up the central core refer to the environment. Almost 61.5% of the components of the central core of the social representation of ESD refer to the environment. These are, in order of importance, loss of biodiversity and desertification (11%), environmental degradation (10%), climate change (almost 9%), pollution (6.5%), natural resources (5.5%), solar energy (5%), ecology (5%), green economy (5%), waste (5%). The item «*future generations*» which corresponds to 6.5% of the social representation of ESD, represents the social solidarity pillar of sustainable development. The item «*living together*» which corresponds to 5% of the social representation of ESD, represents the intercultural responsibility pillar (Esoh Elamé, 2004) of sustainable development. The presence of these two items in the core constitutes a connection with the world to come and embodies the importance to be given to intercultural dialogue in any sustainable de-

velopment process. It is important to realize that ESD can only come from a recognition of our obligations to future generations. Thinking about future generations is a moral issue, a global challenge to mobilize ourselves for future generations. In almost all countries and peoples of the world, ESD should enable us to act together in intercultural dialogue to protect our planet. Today's global challenges require the mobilization of both present and future generations. The central core, which represents 73% of the social representation, does not include any items that refer to the economic efficiency pillar of sustainable development.

The peripheral elements represent 27% of the social representations of the teachers interviewed on education for sustainable development (Table 2). However, compared to the central core, they concern all four pillars of sustainable development (Esoh Elamé, 2004).

Components of peripheral elements	Choice 1	Choice 2	Choice 3	Choice 4	Choice 5	Choice 6	Choice 7	Choice 8	Choice 9	Choice 10	Total choices	%
Risk and natural disaster	4	10	4	2	1	1	3	2	1		28	4%
Economic growth		1	2	3	4	3	2	2	3	4	24	3%
Good health and well-being		1	4	2	8	3	4	1	2	2	27	3,5%
Present generations	3	3	2	4	3	2	4	3		1	25	3,2%
Poaching		2	1	4	1	1	1	2	1	3	16	2%
Poverty		1		5	4	2		3			15	2%
Solidarity	2		2	2	3		2				11	1,5%
Needs		3	3	2	2		1				11	1,5%
Famine			1		2	2	2	1	2		10	1,3%
Cultural diversity	1	1		2		3	1				8	1%
Human rights	2		2		1		1	1		1	8	1%
Food waste	1		1		1		1	1	1	1	7	1%
Equality between men and women		1	1	4							6	1%
Injustice			1	2		1					4	0,5%
Unemployment				1		1	1				3	0,5%
Total	13	23	34	33	30	19	23	16	10	12	203	27%

Table 2. Identification of peripheral elements of the social representations of ESD of teachers in our sample
(Source: Authors, field survey data, 2021).

5. Discussion

Education for sustainable development, which is the subject of this study, has its roots in the 36th chapter of Agenda 21, which emphasizes the importance of promoting education, public awareness and training as a driver for sustainable development. UNESCO's international texts are sufficiently exhaustive on this issue.

We believe that the approximate mastery of teachers in Yaoundé's public secondary schools on sustainable development and the SDGs can be attributed to the fact that the texts governing education for sustain-

able development in the Cameroonian school system are absent. There is an absence of normative, prescriptive texts on ESD in Cameroon. ESD therefore does not yet have a certain social or institutional legitimacy in this country. For the moment, no national experimentation on ESD likely to lead to its generalization has been noted.

The main actor on this issue, which is the Ministry of Secondary Education, does not yet have a public policy on education for sustainable development. ESD is absent from school curricula in Cameroon. The pedagogical and didactic projects that are built in schools on ESD are rare, and constitute individual ex-

periences without any consolidated institutional legitimacy. Multidisciplinary and interdisciplinary educational approaches to education for sustainable development are rare, punctual, disparate, and can be counted at the tip of one's fingers. Teachers who embark on a kind of individual experimentation with education for sustainable development are in fact doing environmental education. As can be seen, educational practices on sustainable development are rare, isolated, not very formalized, and do not lead to any social recognition that would allow the new skills acquired to be highlighted.

The Cameroonian school system is characterized by a lack of initial and in-service teacher training on education for sustainable development. Our study shows that 47% of the teachers interviewed had been made aware of the SDGs and sustainable development through the media: television, radio and the press (*Figure 3*). This consolidates the thesis that there is no formal framework for sensitizing secondary school teachers in Yaoundé public schools on sustainable development.

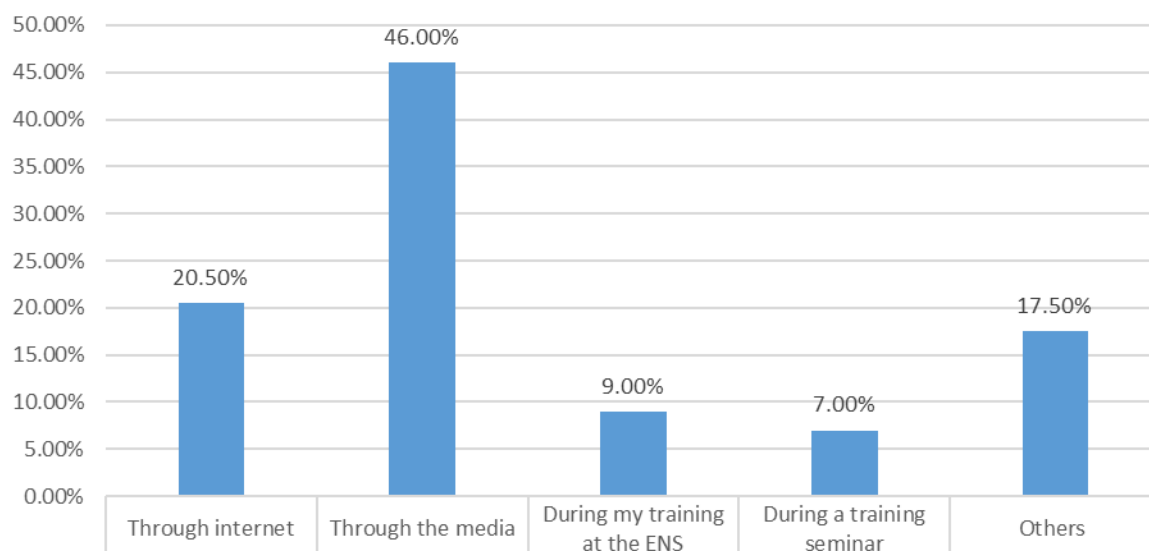


Table 3. The main ways in which teachers raise awareness on sustainable development (Source: Authors, field survey data, 2021).

For a considerable period of three decades now since sustainable development explicitly emerged in the institutional discourse, the Cameroonian school system has not implemented pilot actions of education for sustainable development, whether disciplinary, multidisciplinary or interdisciplinary. There are still no ESD actions in the Cameroonian school system that stem from local itineraries of discovery of the territory, let alone the promotion of ESD didactic paths stemming from experiences of partnership between the school and the territory.

The Cameroonian secondary school system has not yet begun its transition to education for sustainable development. Everything must therefore be done so that the Ministry of Secondary Education, a key player in the sustainable transition of Cameroonian schools, can ensure the education of all students in sustainable development. Cameroonian schools are far from being exemplary in terms of sustainable development. Since there is no formal framework that structures, guides, programs and plans ESD, it becomes difficult for activities that are in line with this logic to emerge in the school environment. This study was born out of the challenge posed by MDG 4 concerning quality education and therefore the contribution of the education sector to the achievement of the MDGs. The seventh indicator of the MDG4 states that

development, including through education for sustainable development and lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and the contribution of culture to sustainable development» (UN, 2015, p. 19).

This seventh indicator rhymes with «the cultural and intercultural adjustment of sustainable development» (Esoh Elamé, 2009, p. 195). In other words, it is a question of realizing that «an intercultural approach to sustainable development carries a vision of a plural world where differences are affirmed, protected and promoted as an explicit substrate for achieving individual and collective human well-being» (Esoh Elamé, 2009, p. 195). Sustainable development can only be achieved by building just and welcoming societies. The ecological and biological sensitivities expected in our societies for sustainable development cannot thrive without social equity and intercultural justice. The awareness of cultural and biological diversity in any sustainable development process is a remarkable step forward that must be consolidated.

6. Conclusion

In the current context, it is not possible to say that education for sustainable development is taught in

«By 2030, ensure that all students have the knowledge and skills to promote sustainable

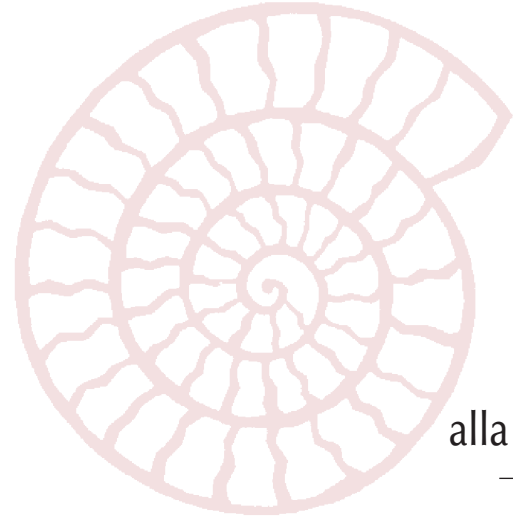
Yaoundé's public secondary schools. The commitment of Cameroonian public secondary education to sustainable development will require a profound transformation in the current way of thinking about education and acting. «In order to create a more sustainable world and address the sustainable development challenges outlined in the SDGs, each individual must become an actor for sustainability-driven change» (UNESCO, 2017, p. 7). This requires teachers who have the knowledge, didactic and pedagogical skills, values and attitudes to educate for sustainable development. Initial and in-service teacher training on education for sustainable development is therefore essential and deserves to be specified and defined by circulars and new school programs. The absence of such training, as is currently the case, is a hindrance to the widespread use of education for sustainable development. The support and training of Cameroonian teachers on education for sustainable development currently remains a major challenge for both teachers and students. However, as Esoh Elamé (2008) notes, the process of education for sustainable development in Cameroon cannot be dissociated from intercultural education, given the strong cultural diversity of this country, which is in great need of promoting the values of peace, non-violence and intercultural dialogue among its youth. It is important to realize that without well-trained teachers on sustainable development, the Agenda 2030, education in Cameroon will be reduced to promoting, as is currently the case, a development based on neo-liberal economic growth. The latter will in turn encourage unsustainable consumption patterns that result in rapid and anarchic urbanization, the informal economy, waste of resources, pollution, etc.

«The now firmly established approach to education for sustainable development (ESD) empowers citizens to make informed decisions and take responsible actions for environmental integrity, economic sustainability and a just society, for present and future generations» (UNESCO, 2017, p. 7).

Provided that initial and in-service teacher training is commensurate with the challenges to be overcome. In any case, we must be aware that the reform of secondary education taking into account ESD is an absolute priority for Cameroon. The aim of this reform is to include education for sustainable development in each school subject with new curricula that take into account the 17 SDGs. In the light of this analysis, it will be necessary to accelerate the mobilization and training of teachers in Yaoundé's public schools on sustainable development.

References

- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 296, 59 – 80.
- Communauté Urbaine de Yaoundé. (2019). *Plan de mobilité urbaine soutenable pour la communauté urbaine de Yaoundé*.
- Diemer, A. (2013). L'éducation au développement durable, une affaire de représentation. *Revue Francophone du développement durable*, 1, 30 – 59.
- Ducamp, C., & Simonneaux, L. (2010). Chimie verte : qu'en savent les enseignants de l'Enseignement Agricole dans la perspective de l'EDD?. *Colloque International « Education au développement durable et à la biodiversité: concepts, questions vives, outils et pratiques »*, Digne les Bains, 275 – 286.
- Esoh Elamé. (2022). *Urbanisme durable interculturel au service de la ville africaine de demain*. ISTE Group.
- Esoh Elamé. (2017). Les composantes fondamentales de la civilisation négro-africaine : cas de la pensée nègre, de la philosophie nègre, de l'art nègre et de l'architecture nègre. In Esoh Elamé (Ed.), *Pensée négro-africaine et représentations sociales* (pp. 55 – 91). L'Harmattan.
- Esoh Elamé. (2016). *La ville durable interculturelle*. L'Harmattan.
- Esoh Elamé. (2009). L'ajustement culturel et interculturel du développement durable. In A.-L. Amilhat-Szary, Esoh Elamé, J.-C. Gaillard, F. Giazzi (Eds.), *La durabilité renouvelée par l'approche interculturelle* (pp. 1 – 228) Publibook.
- Esoh Elamé, & David, J. (2008). *L'éducation interculturelle pour un développement durable: Propositions de formation des enseignants et éducateurs sociaux*. Publibook.
- Esoh Elamé. (2004). Intégrer la dimension interculturelle dans l'évaluation du développement durable. In C. Afredri (Ed.), *La dynamique de l'évaluation face au développement durable – Cinquièmes journées françaises de l'évaluation sur le thème « Evaluation et développement durable »* (pp. 302 – 318). L'Harmattan.
- Esoh Elamé. (2004). Interculturaliser le développement durable. In A. Debbarh (Ed.), *Actes du colloque Développement durable: Leçons et perspectives (Université de Ouagadougou, 4 – 6 juin 2004) Tome I* (pp. 71 – 80). Agence Universitaire de la Francophonie : Agence Intergouvernementale de la Francophonie.
- Jeziroski, A., & Ludwig-Legardez, A. (2013). L'éducation au développement durable, la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire. *Revue Francophone du développement durable*, 1, 30 – 59.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. *Les représentations sociales*, 5, 45 – 78.
- Lange, J.-M. (2008). L'éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Aster: Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 46, 123 – 154.
- Pellaud, F. (2011). *Éduquer au développement durable*. In F. Pellaud (Ed.), *Pour une éducation au développement durable* (pp. 69 – 81). Quæ.
- UN, General Assembly. (2015). 70/1: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1. Retrieved August 15, 2023, from https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Shaping the education of tomorrow: 2012 report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, abridged*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD 2005 – 2014)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1986). *L'Éducation relative à l'environnement: principes d'enseignement et d'apprentissage. Série éducation environnementale*, 20. Paris: UNESCO.



The environmental movement Extinction Rebellion: A context that educates to care, effective decentralisation and non-violent action

Il movimento ecologista Extinction Rebellion: Un contesto che educa alla cura, alla decentralizzazione efficace e all'azione nonviolenta

Pietro Corazza

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin", Università Alma Mater di Bologna – pietro.corazza2@unibo.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Extinction Rebellion is an environmental movement that practices non-violent civil disobedience to compel government action to counter the eco-climatic crisis. The thesis argued in this article is that Extinction Rebellion represents a particularly interesting context from an educational point of view, because it is based on highly structured organisational methodologies, through which the movement's founding principles are embodied in practices that its members tend to learn and internalise. In particular, three dimensions of the movement will be highlighted: firstly, it is strongly characterised by practices of personal, interpersonal and community care; secondly, it is a decentralised organisation that aims to distribute responsibilities and avoid concentrations of power, while safeguarding the effectiveness of decision-making processes; finally, it is a space that trains people to practice non-violent political action.

Extinction Rebellion è un movimento ecologista che pratica azioni di disobbedienza civile nonviolenta per spingere i governi ad agire per contrastare la crisi eco-climatica. La tesi sostenuta in questo articolo è che Extinction Rebellion rappresenti un contesto particolarmente interessante dal punto di vista educativo, perché si basa su metodologie organizzative molto strutturate, attraverso le quali i principi fondativi del movimento vengono incarnati in pratiche che i suoi membri tendono ad apprendere e interiorizzare. In particolare, verranno messe in luce tre dimensioni del movimento: in primo luogo si tratta di un ambiente caratterizzato da una forte attenzione alle pratiche di cura personale, interpersonale e comunitaria; in secondo luogo si tratta di un'organizzazione decentralizzata che permette di distribuire le responsabilità ed evitare le concentrazioni di potere, salvaguardando al tempo stesso l'efficacia dei processi decisionali; infine si tratta di un spazio che allena a praticare azioni politiche nonviolente.

KEYWORDS

Crisi climatica ed ecologica, Educazione ecologica, Nonviolenza, Pedagogia istituzionale, Sociocrazia. Climate and ecological crisis, Ecological education, Non-violence, Institutional pedagogy, Sociocracy.

Citation: Corazza, P. (2023). The environmental movement Extinction Rebellion: A context that educates to care, effective decentralisation and non-violent action. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 53-60. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_07

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-02-23_07

Received: July 15, 2023 • **Accepted:** August 22, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La crisi eco-climatica rappresenta la questione più rilevante e urgente della nostra epoca, perché, se non verrà contrastata in modo immediato e radicale, rischia di pregiudicare in modo irrimediabile la vita sul nostro pianeta, come dimostrano con chiarezza i report dell'Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC, 2023) e dell'Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES, 2019).

La crisi eco-climatica è anche una crisi sociale e politica, perché gli stravolgimenti climatici e la distruzione degli ecosistemi hanno conseguenze devastanti sulla vivibilità dei territori e la possibilità di garantire i bisogni essenziali di coloro che li abitano (Servigne & Stevens, 2020). Inoltre, tali conseguenze non si abbattano in maniera uniforme sulla popolazione mondiale, bensì colpiscono con maggiore intensità determinate aree del pianeta e, anche all'interno della medesima zona, si abbattano in misura molto maggiore sulle fasce sociali più vulnerabili. Numerosi studi hanno infatti messo in luce come alcuni territori e gruppi sociali risultino maggiormente colpiti dagli effetti della crisi eco-climatica: tra di essi vi sono le comunità indigene, le donne, le minoranze razzializzate, le persone LGBTQ+, le persone giovani e anziane, le classi sociali più povere e, ovviamente, coloro che vivono nelle zone maggiormente esposti agli effetti negativi della crisi climatica (Miller, 2017; Washington, 2019). Un numero crescente di studiosi e studiose descrive questa crisi in termini di conflitto, perché appare sempre più evidente che, mentre una percentuale crescente della popolazione mondiale sperimenta in modo drammatico le conseguenze della crisi, una ristretta minoranza di oligarchi continua a trarre enormi profitti dal sistema economico che ci sta portando verso il collasso, e per questo motivo cerca in ogni modo di opporsi alle istanze di cambiamento (Latour, 2019). L'esempio più eclatante è rappresentato dalle grandi multinazionali del fossile: infatti è ormai provato che già negli anni Ottanta molte delle principali compagnie petrolifere avevano condotto studi climatologici che mostravano con lampante chiarezza quali sarebbero state le conseguenze dei cambiamenti climatici, ma, nonostante questo, nei decenni successivi hanno investito enormi quantità di denaro per contrastare attivamente gli studi scientifici che dimostravano le responsabilità umane nella crisi climatica e per opporsi a ogni tentativo di regolamentazione delle emissioni climalteranti (Mulvey & Shulman, 2015; Supran et al., 2023). Più in generale, oltre alle responsabilità delle aziende maggiormente coinvolte nell'economia fossile, occorre riconoscere che il nostro intero sistema economico si fonda su un paradigma insostenibile, basato sulla tendenza alla crescita infinita, mentre il nostro pianeta e le risorse che esso contiene sono finite (Klein, 2015; Hickel, 2021).

In questo scenario, coloro che intendono battersi per fare in modo che il pianeta rimanga abitabile per la maggior parte degli esseri umani e non solo per una sparuta minoranza, si trovano di fronte alla domanda: come lottare per invertire la rotta? I movimenti ambientalisti esistono da decenni, ma occorre constatare che finora non hanno ottenuto i risultati sperati. È a partire da questa constatazione che nel 2018 è nato il

movimento Extinction Rebellion, come spiega uno dei suoi fondatori, Roger Hallam:

«Dobbiamo essere chiari. L'attivismo convenzionale – spedire e-mail, donare soldi alle ONG, partecipare a cortei irreggimentati – non funziona. Molte persone splendide gli hanno dedicato anni di vita, ma è ora di dire le cose come stanno. L'attivismo convenzionale non è riuscito a produrre il cambiamento necessario. Dal 1990 in poi le emissioni sono aumentate del 60 per cento e continuano a crescere; soltanto nel 2018 sono salite del 2,7 per cento. A ben vedere, il motivo di questi trent'anni di clamorosi fallimenti è chiaro: per i ricchi e potenti, la nostra attuale rotta suicida è troppo redditizia. Un potere così irriducibile non si batte con la persuasione e l'informazione, ma soltanto con la *disruption* (interruzione, disagio). [...] La lezione chiave di ogni cambiamento politico strutturale è che la *disruption* funziona. Senza *disruption* non ci sono danni economici, e senza danni economici i tizi che comandano questo mondo non ti considerano. Per questo gli scioperi sono così efficaci contro le aziende, e paralizzare una capitale è efficace contro un governo. Bisogna mirare al punto debole: le loro tasche» (Extinction Rebellion, 2020, pp. 95 – 97).

L'obiettivo principale di Extinction Rebellion è dunque quello di generare "*disruption*", ovvero di interrompere l'andamento del "*business as usual*", delle attività economiche e della routine di una città, per forzare i decisori politici ad agire. Questo obiettivo viene perseguito praticando azioni dirette non violente e azioni di disobbedienza civile che coinvolgono un ampio numero di persone.

La tesi sostenuta in questo articolo è che Extinction Rebellion rappresenti un movimento interessante non soltanto da un punto di vista politico, ma anche educativo, in quanto coloro che vi partecipano hanno l'opportunità di sperimentare ed interiorizzare pratiche di cura, di presa decisionale decentralizzata e di azione politica nonviolenta.

Sul valore educativo insito nel partecipare a movimenti politici si sono espressi molti autori ed autrici. Tra i contributi più recenti è possibile ricordare gli studi della Connected Learning Alliance, i quali mettono in luce il valore dei processi educativi realizzati in contesti non formali, nei quali l'apprendimento avviene attraverso la partecipazione a una comunità impegnata nel raggiungimento di un obiettivo comune: diverse ricerche suggeriscono che il far parte di un movimento politico favorisca nelle persone giovani, ed in particolare in quelle appartenenti a gruppi marginalizzati, l'emergere di tendenze positive sul lungo periodo, tra cui una maggiore conoscenza delle ingiustizie sociali, una maggiore consapevolezza critica, maggiori capacità di agire in modo efficace per produrre cambiamenti sociali, maggiori capacità di cooperare e di ricoprire ruoli di leadership (Ito & Cross, 2022).

Più specificamente, ciò che rende Extinction Rebellion particolarmente interessante da un punto di vista educativo è il fatto che si basi su un modello organizzativo molto strutturato, nel quale i principi fon-

dativi del movimento non rimangono una mera astrazione bensì vengono incarnati in pratiche specifiche, che costituiscono l'ossatura su cui la comunità si regge. Si tratta di un approccio che ricorda quello della pedagogia istituzionale, la quale si fonda sull'idea che il modo più efficace per educare all'ascolto, al dialogo e alla presa decisionale democratica sia quello di proporre a studentesse e studenti di impegnarsi in modo continuativo nel prendere decisioni comunitarie su questioni reali che li riguardano. All'interno della pedagogia istituzionale, una pratica emblematica è costituita dall'assemblea di classe, la quale è caratterizzata da una forte presenza di regole che scandiscono le fasi della discussione, le prese di parola e le modalità per raggiungere una decisione condivisa. Queste norme, che di primo acchito potrebbero apparire come una imposizione e un limite all'autodeterminazione dei partecipanti, facilitano il raggiungimento di diversi obiettivi: limitare l'espressione spontanea al fine di dare spazio a tutte le voci entro i tempi a disposizione, permettere che la discussione si sviluppi in modo costruttivo e consentire di raggiungere decisioni il più possibile condivise (Vasquez & Oury, 1975; 1977). Il metodo di Extinction Rebellion, pur basandosi su pratiche differenti da quelle della pedagogia istituzionale, appare ispirato da un approccio analogo.

In particolare, nel presente articolo verranno prese in considerazione tre dimensioni di Extinction Rebellion che rendono questo movimento significativo da un punto di vista educativo: il fatto di essere uno spazio basato sulla cura, su processi decisionali decentralizzati ma al tempo stesso efficace, e sull'azione nonviolenta. Per ognuna di queste dimensioni verranno dapprima presentati i principi teorici su cui il movimento si basa, facendo riferimento ai suoi dieci valori fondativi (Extinction Rebellion Italia, 2023), per poi descrivere attraverso quali pratiche tali principi vengano concretizzati.

2. Uno spazio di educazione alla cura

Una delle peculiarità di Extinction Rebellion è quella di dare grande attenzione alla dimensione della cura, intesa a vari livelli. Il terzo valore del movimento, infatti, sostiene la necessità di costruire una "cultura rigenerativa", termine che fa riferimento a cinque dimensioni di cura: cura di sé, cura durante le azioni, cura interpersonale, cura della comunità, cura delle persone e del pianeta.

La cura di sé è incentrata sull'importanza di esprimere e rispettare i bisogni personali di ogni attivista, cercando di offrire supporto nella gestione di vissuti problematici e facendo attenzione ad evitare il sovraccarico di lavoro. Tale attitudine si rivela particolarmente cruciale durante lo svolgimento di azioni di disobbedienza civile, nelle quali è più probabile che attivisti e attiviste si ritrovino in situazioni stressanti e sperimentino emozioni intense: per questo durante ogni azione vi sono persone che hanno il compito di occuparsi specificamente del benessere dei partecipanti.

La cura interpersonale viene perseguita in modo strutturato nelle interazioni che avvengono in maniera formalizzata, ad esempio adottando una serie di

accorgimenti specifici durante le riunioni, ma viene anche proposta come principio che informalmente orienta i rapporti spontanei tra membri del movimento.

La cura della comunità consiste nel prendersi cura del movimento stesso, rafforzandone le connessioni interne e promuovendone lo sviluppo, mentre la cura delle persone e del pianeta fa riferimento ai rapporti che il movimento intrattiene con la società di cui fa parte e con la Terra.

In relazione a quest'ultimo punto, è interessante osservare come Extinction Rebellion, pur fondando la propria azione su un'opposizione radicale al sistema socio-economico che è ritenuto essere la causa della crisi eco-climatica, faccia molta attenzione ad evitare che la critica al sistema si trasformi in una colpevolizzazione dei singoli individui che ne fanno parte, come è esplicitamente affermato nell'ottavo valore del movimento: «Evitiamo di biasimare e incolpare: viviamo in un sistema tossico, ma nessun singolo individuo è da condannare». Lo sforzo è infatti quello di porre l'attenzione sulle responsabilità sistemiche, più che sui comportamenti individuali, perché è solamente attraverso un cambiamento politico sistemico che è possibile contrastare efficacemente la crisi eco-climatica, mentre un cambiamento dei comportamenti individuali, pur essendo necessario e utile, da solo non è sufficiente. Inoltre, spesso quella di puntare l'attenzione sulle responsabilità individuali è una tattica utilizzata da multinazionali e governi per sviare l'attenzione dalle proprie responsabilità: un esempio lampante è l'invenzione del concetto di *individual carbon footprint* (impronta carbonica individuale), che è stato coniato dalla British Petroleum per una campagna pubblicitaria (Turner, 2014). Questo invito ad evitare di biasimare e incolpare viene applicato anche verso i membri del movimento stesso, e implica anche un atteggiamento non colpevolizzante verso gli errori: "Dobbiamo essere compassionevoli quando vengono commessi errori, perché gli errori sono opportunità di apprendimento".

Un'altra modalità di declinare la cura della comunità è espressa nel sesto valore del movimento: «Accogliamo tutti e ogni parte di ciascuno: lavoriamo attivamente per creare spazi più sicuri e accessibili» (Extinction Rebellion Italia, 2023). Questo fa riferimento all'impegno nel creare al proprio interno spazi inclusivi, che contrastino attivamente le gerarchie di «razza, classe, genere, sessualità, reddito, istruzione, aspetto, stato di immigrazione, (dis)abilità, età, ecc.» (Extinction Rebellion Italia, 2023).

I valori appena enunciati vengono incarnati in una serie di pratiche condivise che costituiscono la base della vita di Extinction Rebellion. La prima consiste nell'applicazione trasversale dei principi della Comunicazione Nonviolenta, elaborata da Marshall Rosenberg e dagli studiosi e le studiose che ne hanno approfondito il lavoro (Rosenberg, 2017; Faure & Girardet, 2017). Ogni gruppo locale decide autonomamente in che modo formare i propri membri all'uso della comunicazione non violenta, solitamente i modi principali per apprendere sono due: attraverso formazioni specifiche che vengono svolte periodicamente e attraverso l'interiorizzazione spontanea delle modalità comunicative che vengono utilizzate durante gli incontri.

Una seconda pratica di cura che caratterizza il movimento consiste nell'abitudine a svolgere momenti di *check-in* e *check-out* all'inizio e alla fine di ogni riunione: si tratta di occasioni in cui ogni membro del gruppo a turno condivide, in qualche minuto, lo stato emotivo con cui entra ed esce dalla riunione. Non sono previste risposte o discussioni rispetto alle affermazioni di ognuna, lo scopo è semplicemente quello di dare a tutte le persone la possibilità di esternare le proprie emozioni e di ascoltare con rispetto quelle altrui.

Una terza tipologia di pratiche comprende tutte quelle orientate alla cura del benessere durante le azioni di disobbedienza civile (Extinction Rebellion, 2022). In primo luogo, durante le azioni ogni partecipante è invitato a formare una coppia con un altro, nella quale ci si assume il compito di assicurarsi che l'altra persona stia bene e di offrire supporto in caso di necessità. Vi sono poi alcune persone del movimento che ricoprono ruoli specifici: offrire supporti materiali (cibo, acqua, ombrelli, ecc.), assicurarsi periodicamente che i partecipanti stiano bene e recepirne gli eventuali bisogni, allestire uno spazio sicuro a lato dell'azione in cui chi ne sente il bisogno può riposarsi e ricevere supporto fisico o emotivo, offrire un supporto specifico ai partecipanti che vengono arrestati. Infine, subito dopo la conclusione di ogni azione viene svolto un «debriefing emotivo», ovvero un incontro nel quale i partecipanti, divisi in piccoli gruppi, possono esprimere come si sono sentiti durante l'azione: lo scopo primario di questo incontro è fare in modo che l'elaborazione delle emozioni intense che possono sorgere durante l'azione non sia scaricata unicamente sui singoli, ma si attivi anche un processo di ascolto e rielaborazione collettiva.

Infine, un'ultima tipologia di pratiche comprende la realizzazione di momenti specificamente dedicati alla cura. Un esempio è quello delle Giornate Rigenerative, nelle quali ci si ritrova semplicemente per stare insieme condividendo momenti di svago e di festa, rinsaldando i rapporti umani su cui il movimento si fonda e dandosi occasione di sperimentare un senso di comunità e di allegria, il che può rivelarsi molto importante per bilanciare l'eco-ansia e lo stress legato alla realizzazione di azioni. Un'altra pratica diffusa è quella dei cerchi empatici, durante i quali i partecipanti si dividono in piccoli gruppi di 3 – 5 persone e condividono vissuti ed emozioni, solitamente a partire da alcune domande guida: a turno, ogni persona ha la possibilità di parlare ed essere ascoltata in modo non giudicante dal resto del gruppo, scegliendo in particolare un membro del gruppo che svolga il ruolo di Ascoltatore Attivo e che, alla fine dell'intervento, offra una breve sintesi e restituzione di quanto ha ascoltato (Culture Rigenerative, 2021). Esistono anche laboratori appositamente costruiti per favorire la presa di coscienza rispetto alla crisi-ecoclimatica, l'espressione del dolore e delle paure ad essa legate e il rafforzamento di legami e pratiche capaci di incanalare i propri vissuti in direzione trasformativa: un esempio è rappresentato dalla serie di workshop «The work that reconnects», ideato dalla studiosa e attivista Joanna Macy (2014).

3. Uno spazio di educazione alla decentralizzazione efficace

Da un punto di vista organizzativo, Extinction Rebellion è un movimento basato su «autonomia e decentralizzazione», come dichiarato nel decimo dei suoi valori (Extinction Rebellion Italia, 2023). Ciò significa che non esiste un organismo centrale che prende decisioni per l'intero movimento, al contrario ogni gruppo locale è libero di auto-organizzarsi nella maniera che ritiene più opportuna, avendo come unici vincoli il rispetto dei dieci valori fondativi e delle tre richieste politiche che il movimento pone ai governi, che sono: (1) dire la verità, dichiarando l'emergenza climatica ed ecologica; (2) agire immediatamente per azzerare le emissioni climalteranti entro il 2025 e arrestare la distruzione degli ecosistemi e la perdita di biodiversità; (3) istituire Assemblee Cittadine volte a formulare le proposte politiche necessarie per raggiungere gli obiettivi prefissati (Extinction Rebellion Italia, 2023).

Si può immediatamente intuire che, per un movimento che ha bisogno di agire in modo coordinato per fare pressione sui governi nazionali, la scelta di basarsi su un modello organizzativo decentralizzato rappresenti una sfida non da poco. L'interrogativo che sorge spontaneo è infatti il seguente: è possibile fare in modo che la decentralizzazione non determini una frammentazione o una paralisi decisionale, ma al contrario favorisca processi decisionali efficaci?

Le modalità attraverso cui Extinction Rebellion cerca di assicurare che il movimento sia sufficientemente coeso e coordinato sono principalmente due: la condivisione di un ricco insieme di materiali ed il modello organizzativo chiamato Sistema Auto-Organizzante (SAO).

Dal punto di vista della sintonia delle pratiche all'interno del movimento, un ruolo cruciale è stato svolto dalla scelta, compiuta dai fondatori e dalle fondatrici che hanno fatto nascere Extinction Rebellion nel Regno Unito nel 2018, di mettere a disposizione un ampio e approfondito insieme di materiali volti a supportare la nascita di gruppi in altri paesi del mondo (Extinction Rebellion UK, 2023): ciò ha permesso la nascita spontanea di più di mille gruppi locali in 86 paesi diversi. Tali materiali sono costituiti in larga parte da brevi guide e suggerimenti bibliografici riguardanti i diversi aspetti organizzativi del movimento, strutturati in modo tale da poter essere consultati autonomamente da chiunque senza bisogno di un contatto diretto con i fondatori. Oltre a questi documenti precostituiti, esistono anche spazi di discussione online riguardanti la struttura, la strategia e le pratiche del movimento stesso: ciò permette ai membri di aggiornarsi e di contribuire al dibattito interno.

Sul piano organizzativo, il Sistema Auto-Organizzante di Extinction Rebellion si basa in larga parte sul metodo della sociocrazia, il quale mira a trovare un bilanciamento tra equità ed efficacia e tra autonomia e collaborazione (Rau & Koch-Gonzalez, 2018). L'organigramma del SAO è costituito da una struttura a cerchi che cooperano e comunicano tra loro: i cerchi sono organizzati su più livelli, come una matryoska, così che ogni cerchio può contenere al suo interno

dei cerchi più piccoli (Thomask, 2021). Ciò significa che ogni città o regione costituisce un gruppo locale, all'interno del quale esistono vari gruppi di lavoro (quali ad esempio: azioni, media, arte, cultura rigenerativa, integrazione nuovi membri, presentazioni, finanze, ecc.): la scelta di quali gruppi di lavoro attivare è lasciata all'autonomia dei gruppi locali, sulla base delle proprie esigenze ed energie. Oltre ai gruppi di lavoro, esistono anche i cosiddetti "gruppi di affinità", che sono composti da persone che si trovano in sintonia a livello personale e decidono di unirsi per compiere azioni in autonomia. Ogni gruppo nomina un/a Coordinatore/trice Interno/a, che si occupa di garantire il buon funzionamento del gruppo, e un/a Coordinatore/trice Esterno/a, che si occupa di partecipare alle riunioni del Coordinamento del gruppo locale: quest'ultimo rappresenta lo spazio in cui i vari gruppi di lavoro si coordinano tra loro per agire in modo unitario. Tale modello viene poi replicato al livello geografico superiore: esiste un organo di coordinamento nel quale siedono i coordinatori esterni dei gruppi di lavoro nazionali. Ad ogni livello, i singoli gruppi hanno autonomia decisionale su come organizzarsi internamente e come svolgere il proprio mandato, mentre la definizione degli obiettivi e dei limiti di tale mandato viene definita collettivamente all'interno degli spazi di coordinamento. Il tutto si regge sulla chiarezza di uno scopo generale condiviso, che permette alle persone di lavorare in maniera efficace e cooperativa.

Vi sono diverse pratiche organizzative specifiche che garantiscano il buon funzionamento del SAO. In questa sede ne verranno prese in considerazione tre tipologie, che risultano particolarmente interessanti in ottica educativa: quelle orientate alla redistribuzione del potere, quelle che consentono lo sviluppo di processi decisionali efficaci e quelle finalizzate a riflettere sulle azioni passate per migliorare la strategia futura.

La prima tipologia consiste nelle pratiche che mirano a realizzare il settimo valore del movimento: «Cerchiamo attivamente di ridurre gli effetti del potere: abbattiamo le gerarchie del potere per una partecipazione più equa» (Extinction Rebellion Italia, 2023). Una delle principali pratiche attraverso cui questo valore viene messo in atto è quella che comporta una rotazione periodica e frequente (ogni 3-6 mesi) delle persone che ricoprono posizioni di coordinamento e ruoli decisionali, al fine di evitare il radicamento del potere in pochi individui. Inoltre, anche al di là dell'assunzione di ruoli formali, si cerca costantemente di distribuire i carichi di lavoro e di condividere informazioni, conoscenze e competenze, per fare in modo che i nuovi membri apprendano rapidamente dai più esperti e che non ci siano solo poche persone capaci di svolgere determinate funzioni. Questo serve non soltanto ad evitare gli effetti nefasti della personalizzazione del potere, ma anche a rendere più solido e resiliente il movimento nel suo insieme, perché il suo funzionamento non viene messo in crisi dall'eventuale assenza di alcuni individui specifici. Inoltre, un aspetto cruciale di questa attitudine nei confronti del potere è rappresentato dall'attenzione verso i diversi tipi di privilegio ed oppressione che i membri del movimento vivono: si cerca di «mettere al centro le voci che normalmente sono più emar-

ginate e oppresse, lasciando loro spazio di parola, valutando il loro punto di vista sul mondo e incoraggiandole ad assumere posizioni di leadership/coordinamento». In breve, il valore educativo di tali pratiche risiede nella loro capacità di promuovere processi di empowerment delle persone coinvolte nel movimento (Tolomelli, 2015).

La seconda tipologia di pratiche riguarda i processi decisionali. Da questo punto di vista, una caratteristica fondamentale del movimento è il fatto di basare ogni incontro su tecniche di facilitazione della discussione (Seeds for Change, 2020): ad ogni riunione viene designata una persona che ha il compito di gestire i turni di parola e di proporre modalità di discussione che consentano di affrontare le questioni in modo efficace e costruttivo, facendo attenzione a rispettare i limiti temporali prefissati.

Un primo elemento della facilitazione è rappresentato dai diversi gesti che i partecipanti possono compiere con le mani, ognuno dei quali dotato di un significato specifico, tra cui i principali sono: prenotazione di intervento semplice, prenotazione di intervento che esprime una proposta, richiesta di chiarimento, risposta diretta e concisa ad una richiesta di informazione, accordo rispetto all'opinione o proposta espressa da un'altra persona. Tali gesti sono pensati per rendere più puntuale ed efficace la discussione, evitando gli interventi ridondanti e favorendo l'emersione di proposte ed il raggiungimento di una sintesi il più possibile condivisa.

Oltre a gestire i turni di parola sulla base dei gesti, la persona che facilita la discussione ha il compito di proporre modalità decisionali efficaci, tra cui una delle principali è il metodo dell'assenso, che fa parte del già citato modello organizzativo sociocratico. Tale metodo è simile a quello del consenso (Seeds for Change, 2013), nella misura in cui orienta la discussione verso l'elaborazione di una proposta che sia il più possibile condivisa tra i partecipanti, ma non necessità della totale unanimità per prendere una decisione: infatti, mentre il metodo del consenso prevede che tutti i membri del gruppo siano d'accordo con la proposta, l'assenso richiede semplicemente che nessuno abbia forti obiezioni, il che significa che la proposta viene ritenuta sufficientemente buona per poter essere sperimentata.

Da un punto di vista educativo, allenarsi a dialogare utilizzando le tecniche di facilitazione aiuta le persone a sviluppare un'attitudine maggiormente riflessiva rispetto ai propri interventi, poiché invita a interrogarsi internamente, prima di parlare, chiedendosi che tipologia di intervento si ha intenzione di fare (è una richiesta di chiarimento, una proposta, un'integrazione, ecc.?) e se il proprio intervento apporti realmente un contributo costruttivo alla discussione o non rischi piuttosto di essere ridondante o fuori tema. Inoltre, prendere decisioni attraverso il metodo dell'assenso permette ad ogni persona di esprimere il proprio punto di vista, ma, al tempo stesso, invita ad ascoltare attentamente gli altri e soprattutto ad essere disposti a rivedere le proprie idee o, perlomeno, a tollerare che possano emergere proposte che non rispecchiano la propria preferenza ideale, consentendo al gruppo di sperimentare percorsi nuovi.

Infine, la terza tipologia di pratiche riguarda i processi di apprendimento, la cui importanza è espressa

nel quinto valore del movimento: «Diamo valore alla riflessione e all'apprendimento: seguiamo un ciclo che prevede azione, riflessione, apprendimento e pianificazione di ulteriori azioni» (Extinction Rebellion Italia, 2023). Extinction Rebellion attribuisce un ruolo centrale alla riflessione costante sul proprio operato e sulle proprie strategie, a partire dalla constatazione che gli obiettivi del movimento sono relativi ad un contesto socio-politico altamente complesso ed in continuo mutamento, per cui non è possibile fossilizzarsi su modalità di azione collaudate senza interrogarsi continuamente sulla loro efficacia. A livello di pratiche, tale apprendimento si concretizza nello svolgimento di due diversi debriefing dopo ogni azione compiuta dal movimento: oltre al già citato debriefing emotivo, che si svolge subito dopo la conclusione dell'azione, viene realizzato anche un «debriefing tecnico» (Bastianello, 2022, p. 59). Questo secondo incontro, a cui possono partecipare non solo i membri più attivi ma tutte le persone che hanno preso parte all'azione, viene svolto a distanza di alcuni giorni, per permettere alle emozioni di attenuarsi e alle riflessioni di sedimentare: il suo scopo è quello di ripercorrere le fasi di progettazione e svolgimento dell'azione, per chiedersi quali siano stati gli aspetti di successo e quali le criticità, al fine di far emergere proposte di miglioramento per il futuro.

Il fatto che un movimento si doti in modo sistematico e frequente di momenti di riflessione sulle esperienze compiute, e che si basi su di essi per progettare le azioni successive, è indice di una concezione che considera i gruppi come organismi viventi, che per evolvere e prosperare hanno bisogno di modificare costantemente il proprio percorso sulla base dei feedback interni ed esterni. La partecipazione ad un movimento di questo tipo può quindi essere considerata un'esperienza che favorisce lo sviluppo di un approccio ecologico alla vita di gruppo e di uno sguardo allenato al riconoscimento e alla valorizzazione della complessità degli organismi sociali (Demozzi, 2011).

4. Uno spazio di educazione all'azione nonviolenta

Extinction Rebellion è un movimento nonviolento, come viene dichiarato nel nono valore: «Siamo una rete nonviolenta: utilizziamo strategie e tattiche non violente in quanto reputiamo siano il modo più efficace per apportare un cambiamento». Nell'adottare questo approccio, Extinction Rebellion si ispira a diversi movimenti che hanno attraversato il secolo scorso, tra cui in particolare quello che ha guidato l'India all'indipendenza e quello per i diritti civili negli USA (Extinction Rebellion, 2020). La scelta della nonviolenza risponde non soltanto a motivazioni etiche, ma ad una valutazione strategica e di efficacia, basata sugli studi svolti da Chenoweth e Stephan (2011): le due studiose hanno preso in considerazione più di 200 rivoluzioni violente e di 100 campagne nonviolente svoltesi nel corso del Novecento, osservando che quelle nonviolente hanno avuto successo nel 53% dei casi, mentre quelle violente soltanto nel 26%. Hanno inoltre messo in luce come la lotta nonviolenta tenda a promuovere il consolidamento di società democratiche, mentre quella violenta inclini verso tendenze autoritarie.

Per coloro che concordano sulla desiderabilità di un approccio non violento, in un'ottica educativa la domanda che si pone è: in che modo tale approccio può essere promosso e coltivato? I principali esponenti del pensiero nonviolento appaiono concordi nel ritenere che per comprendere a pieno il valore della nonviolenza e per interiorizzarla sia necessario allenarsi con costanza a metterla in pratica (King, 1964/2016; Capitini, 1967; 1968; Gandhi, 1973). Extinction Rebellion rappresenta uno spazio in cui è possibile fare questo.

Come si è visto nel secondo paragrafo, la nonviolenza è alla base del modo di organizzarsi e comunicare all'interno di Extinction Rebellion, a partire dall'uso della comunicazione nonviolenta. Oltre a ciò, in maniera più specifica, è possibile osservare come questo movimento offra ai suoi membri la possibilità di formarsi nel praticare azioni nonviolente finalizzate al raggiungimento di obiettivi politici. Ciò avviene in diversi momenti: prima di entrare in azione i partecipanti svolgono una formazione specifica sulle modalità di azione nonviolenta, poi l'azione viene realizzata ed in seguito sono previsti momenti di riflessione sul suo svolgimento.

La partecipazione ad una "Formazione all'azione diretta non violenta" è un requisito necessario per partecipare ad azioni che includano atti di disobbedienza civile o interazioni potenzialmente tese con le forze dell'ordine o altri soggetti. Tali formazioni includono una parte teorica nella quale vengono presentati e discussi i fondamenti della nonviolenza e le motivazioni di questa scelta, oltre ad eventuali esempi significativi di lotte nonviolente passate o presenti. In seguito, vengono svolte alcune attività che invitano i partecipanti a riflettere e confrontarsi collettivamente su quali siano i confini del concetto di nonviolenza e quali tipi di azioni vi rientrino o meno. Infine, vengono svolte esercitazioni e giochi di ruolo modellati sulla specifica tipologia di azione che il gruppo si troverà a svolgere: ad esempio, nel caso di un blocco stradale, verranno simulate interazioni con agenti di polizia o con automobilisti arrabbiati, allo scopo di confrontarsi con le possibili reazioni emotive che potrebbero sorgere e sperimentare tecniche di gestione del conflitto.

In seguito, durante lo svolgimento dell'azione, alcune persone ricoprono ruoli specifici di mediazione, finalizzati ad allentare la tensione: i "peacekeepers" hanno il compito di mediare le relazioni con le persone che subiscono eventuali disagi a causa dell'azione (ad esempio gli automobilisti), spiegando loro le ragioni, le modalità di svolgimento e la durata dell'azione; mentre i "police contact" hanno il ruolo di gestire i contatti con le forze dell'ordine.

Una volta che l'azione è terminata, all'interno dei già citati incontri di debriefing è possibile riflettere sull'esperienza conclusa, prendendo in considerazione tanto i vissuti personali di attivisti e attiviste quanto le reazioni degli altri soggetti coinvolti. Tali riflessioni si rivelano poi utili per effettuare eventuali modifiche alla strategia e alla tipologia di azioni che il gruppo sceglie di realizzare il futuro.

5. Conclusioni

Si è visto come Extinction Rebellion rappresenti un contesto capace di educare alla cura, attraverso l'utilizzo della comunicazione nonviolenta, dei momenti di *check-in* e *check-out* all'inizio e alla fine di ogni riunione, di varie pratiche di cura del benessere durante le azioni e di occasioni specifiche quali le Giornate Rigenerative, i cerchi empatici e il workshop "The work that reconnects". Si è osservato inoltre come questo movimento permetta di sperimentare ed interiorizzare modalità organizzative che coniugano decentralizzazione ed efficacia, nel contesto di un Sistema Auto-Organizzante che si regge su tre tipologie di pratiche: quelle che mirano ad evitare la concentrazione di potere, distribuendo e facendo ruotare i ruoli di responsabilità; quelle che facilitano i processi decisionali utilizzando il metodo sociocratico e quelle che scandiscono i cicli temporali del movimento in un susseguirsi di azione, riflessione, apprendimento e pianificazione delle azioni successive. Infine, si è visto come Extinction Rebellion rappresenti uno spazio che educa alla nonviolenza attiva, in particolare attraverso l'allenamento a praticare azioni politiche nonviolente, che vengono accompagnate da formazioni preparatorie e seguite da momenti di riflessione.

È possibile affermare che queste caratteristiche di Extinction Rebellion lo rendono un movimento interessante dal punto di vista pedagogico, in particolare perché le dimensioni educative delle pratiche sopracitate non sono pensate come fini a sé stesse. Infatti, lo scopo dichiarato del movimento non è essere uno spazio educativo, bensì stimolare un cambiamento politico, dotandosi di modalità organizzative volte a mettere in pratica già all'interno del movimento quei valori che si vorrebbero vedere realizzati anche nel resto della società. Ciò che appare quindi pedagogicamente interessante è il fatto che l'apprendimento di tali pratiche da parte di attivisti ed attiviste avvenga in virtù della loro partecipazione ad una causa comune, ovvero la lotta alla crisi eco-climatica, la quale è considerata talmente importante da spingere molti dei suoi membri a compiere atti di disobbedienza civile. Si può supporre che l'interiorizzazione di tali prassi avvenga in parte per una adesione ai valori su cui esse si basano, in parte come effetto "collaterale" del passare molto tempo all'interno di un ambiente in cui queste costituiscono la norma.

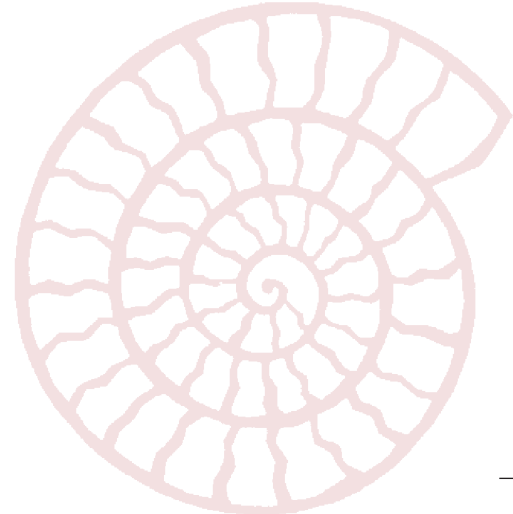
Il presente articolo costituisce una presentazione sintetica di alcuni dei valori e delle pratiche del movimento. Sarebbe pertanto interessante sviluppare ulteriori ricerche volte ad approfondire, attraverso osservazioni sul campo, in che modo questi principi e queste metodologie vengano adattate ai diversi contesti in cui Extinction Rebellion è presente, indagando ad esempio quali siano le specifiche problematiche incontrate e le diverse strategie adottate per farvi fronte, o quali siano i vissuti e le motivazioni di attivisti e attiviste.

Riferimenti bibliografici

Bastianello, F. (2022). *'Vorrei che tutto questo non fosse necessario': Responsabilità personale e azioni collettive per la giustizia climatica ed ecologica nel progetto di Ultima*

- Generazione* [Master's Thesis, Università Ca' Foscari di Venezia]. <http://dspace.unive.it/handle/10579/21330>
- Capitini, A. (1967). *Educazione aperta 1*. Firenze: La Nuova Italia.
- Capitini, A. (1968). *Educazione aperta 2*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chenoweth E., & Stephan M. J. (2011). *Why Civil Resistance Works: The Strategic Logic of Nonviolent Conflict*. New York: Columbia University Press.
- Culture Rigenerative. (2021). Cerchi Empatici. *Wiki.extinctionrebellion.it*. Retrieved August 15, 2023, from <https://wiki.extinctionrebellion.it/books/pratiche-e-percorsi-di-cultura-rigenerativa/page/cerchi-empatici>
- Demozzi, S. (2011). *La struttura che connette: Gregory Bateson in educazione*. Pisa: Edizioni ETS.
- Extinction Rebellion. (2020). *Questa non è un'esercitazione: Una guida* (L. Fusari & S. Prencipe trans.). Milano: Mondadori. (Original work published 2019)
- Extinction Rebellion. (2022). *Manuale sul Benessere in Azione* (Wiki XR Italia Admin trans.). Extinction Rebellion Italia. Retrieved August 15, 2023, from <https://wiki.extinctionrebellion.it/books/benessere-nelle-azioni-bna/page/manuale-sul-benessere-in-azione> (Original work published 2019).
- Extinction Rebellion Italia. (2023). Cos'è Extinction Rebellion. *Extinctionrebellion.it*. Retrieved August 15, 2023, from <https://extinctionrebellion.it/chi-siamo/extinction-rebellion/>
- Extinction Rebellion UK. (2023). Resources. *Extinctionrebellion.uk*. Retrieved August 15, 2023, from <https://extinctionrebellion.uk/act-now/resources/>
- Faure J.-P., & Girardet C. (2017). *Empatia. Al cuore della comunicazione non violenta*. Firenze: Terra Nuova.
- Gandhi, M. K. (1973). *Teoria e pratica della non-violenza*. Torino: Einaudi.
- Hickel, J. (2021). *Siamo ancora in tempo! Come una nuova economia può salvare il pianeta*. Milano: Il Saggiatore.
- IPBES. (2019). Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services. In *IPBES Plenary at its seventh session*. Bonn: IPBES. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3553579>
- IPCC, Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). Summary for Policymakers. In H. Lee & J. Romero (Eds.), *Climate Change 2023: Synthesis Report. A Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Geneva: IPCC.
- Ito M., & Cross R. (2022). *Asset and Action-Based Approaches to Civic Learning: A Review of Frameworks, Evidence and Approaches*. Irvine, CA: Connected Learning Alliance. Retrieved August 15, 2023, from <https://clalliance.org/publications/asset-and-action-based-approaches-to-civiclearning-a-review-of-frameworks-evidence-and-approaches>
- King, M. L. (2016). *Perché non possiamo aspettare*. Prato: Piano B. (Original Work published 1964)
- Klein, N. (2015). *This Changes Everything: Capitalism vs. The Climate*. New York: Simon & Schuster.
- Latour, B. (2019). *Essere di questa terra: Guerra e pace al tempo dei conflitti ecologici*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Macy, J. (2014). *Coming back to life: The updated guide to the Work that Reconnects*. Gabriola Island: New Society.
- Miller, T. (2017). *Storming the Wall: Climate Change, Migration, and Homeland Security*. San Francisco: City Lights.
- Mulvey K., & Shulman S. (2015). *The Climate Deception Dossiers. Internal Fossil Fuel Industry Memos Reveal Decades of Corporate Disinformation*. Cambridge (MA): Union of Concerned Scientist. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.ucsusa.org/sites/default/files/attach/2015/07/The-Climate-Deception-Dossiers.pdf>

- Rau, T. J., Koch-Gonzalez, J. (2018). *Many Voices One Song: Shared Power with Sociocracy*. Amherst (MA): Institute for Peaceable Communities.
- Rosenberg, M. B. (2017). *Le parole sono finestre (oppure muri): Introduzione alla comunicazione nonviolenta*. Reggio Emilia: Esserci.
- Seeds for Change (2013). *A Consensus Handbook. Seeds for Change: Strengthening Co-Operation, Empowering Resistance*. Lancaster: Seeds for change. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.seedsforchange.org.uk/handbookweb.pdf>
- Seeds for Change. (2020). Facilitation tools for meetings and workshops. *Seeds for Change: Strengthening Co-Operation, Empowering Resistance* (4th ed.). Lancaster: Seeds for change. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.seedsforchange.org.uk/tools>
- Servigne, P., Stevens, R., & Brown, A. (2020). *How everything can collapse: A manual for our times*. Polity.
- Supran, G., Rahmstorf, S., & Oreskes, N. (2023). Assessing ExxonMobil's global warming projections. *Science*, 379(6628), eabk0063. <https://doi.org/10.1126/science.-abk0063>
- Thomask. (2021). Sistemi auto-organizzati: Principi e pratiche di auto-organizzazione in XR (Gruppo SAO Ed.). *Wiki.extinctionrebellion.it*. Retrieved August 15, 2023, from <https://wiki.extinctionrebellion.it/books/sistemi-auto-organizzanti>
- Tolomelli, A. (2015). *L'empowerment come paradigma della formazione*. Bergamo: Junior.
- Turner, J. M. (2014). Counting Carbon: The Politics of Carbon Footprints and Climate Governance from the Individual to the Global. *Global Environmental Politics*, 14(1), 59 – 78. https://doi.org/10.1162/GLEP_a_00214
- Vasquez, A., & Oury, F. (1975). *L'educazione nel gruppo classe: La pedagogia istituzionale*. Bologna: EDB.
- Vasquez, A., & Oury, F. (1977). *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa*. Milano: Emme.
- Washington, H. A. (2019). *A Terrible Thing to Waste: Environmental Racism and Its Assault on the American Mind*. Boston: Little, Brown Spark.



The national anthems of America and Europe: builders of a belligerent nationalism

Los himnos nacionales de América y de Europa: constructores de un nacionalismo beligerante

Miguel Beas Miranda
Universidad de Granada – mbeas@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0002-9889-7658>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Countries have been organized as nations for over two centuries. This research starts from the concept of nation and its symbols that represent it, reflecting especially on national anthems. Our goal is to deconstruct the belligerent nationalism contained in the lyrics of the anthems of Europe and America, with the aim of promoting interculturality and the integration of peoples based on the universal values that unite us. We will construct a narrative of belligerent nationalism whose process goes from subjugation to independence, with violence against the invader being the predominant element.

Los países se han organizado como naciones desde hace más de dos siglos. Esta investigación parte del concepto de nación y de sus símbolos que la representan, reflexionando especialmente sobre los himnos nacionales. Nuestro objetivo es deconstruir el nacionalismo beligerante contenido en las letras de los himnos de Europa y de América, con la finalidad de fomentar la interculturalidad y la integración de los pueblos basándonos en los valores universales que nos unen. Construiremos un relato de nacionalismo beligerante cuyo proceso va desde el sometimiento hasta la independencia, siendo la violencia contra el invasor el elemento predominante.

KEYWORDS

Nationalism, National Anthems, War, America, Europe
Nacionalismo, Himnos nacionales, guerra, América, Europa.

Citation: Beas Miranda, M. (2023). The national anthems of America and Europe: builders of a belligerent nationalism. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 61-70. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_08

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-02-23_08

Received: May 25, 2023 • **Accepted:** June 30, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introducción

La humanidad se ha organizado, políticamente, de diversas maneras a lo largo del tiempo. Desde finales del siglo XVIII y principios del XIX, en el mundo occidental, se ha implantado la nación como núcleo sobre el que se vertebran los diferentes grupos políticos, sociales y administrativos (Molano-Cruz, 2017). La concepción nacionalista tiene, al menos, dos vertientes: una étnica y otra constitucionalista que serán el primer punto de estudio. Las naciones tienen diversas formas de representación, diferentes símbolos, como pueden ser los héroes que la defendieron, fiestas, monumentos, lugares, etc. Los de mayor uso son la bandera, el escudo y los himnos. Sobre estos últimos, versa nuestra investigación, concretamente sobre el contenido de las letras de los himnos de América y de Europa. El segundo punto tratará sobre la simbología de los himnos y la necesidad de análisis de sus letras.

El principio sobre el que se asienta cualquier nación es la independencia, la libertad. En los himnos, como símbolos nacionales, se rechaza cualquier estado de opresión y de dominio incitando a la rebeldía y a la guerra como el camino que conduce a la victoria final. Este relato es el que pretendemos construir tras el análisis minucioso de sus letras.

Trataremos de dar respuesta a las preguntas siguientes: ¿las letras de los himnos nacionales de América y de Europa manifiestan unas identidades ahogadas por un nacionalismo beligerante? ¿Qué relato podemos construir relacionando el contenido de las letras y el proceso seguido hasta la conquista de una independencia nacional? ¿Reflejan y fomentan odio contra quienes consideran dominadores externos?

Tras la comprensión e interpretación de las letras de los himnos de América y de Europa, nuestra finalidad es fomentar la integración de los pueblos, el respeto a la pluralidad, a la diversidad, igualdad, libertad, tolerancia, solidaridad, etc. principios arraigados en los Derechos Humanos y en las constituciones democráticas modernas y que sirven de marco para la ciudadanía del siglo XXI. Los himnos, cargados con un patriotismo que fomenta la unidad, también pueden arrastrarnos irracionalmente hacia sentimientos de discriminación, racismo y exclusión (Miller, 2009). José Luis Trueba (2019) se pregunta, refiriéndose a un amor patriótico a México considerado como obligatorio, eterno y perfecto, ¿a qué delirios nos puede llevar ese nacionalismo desatado? El patriotismo ha sido la excusa para perpetrar todo tipo de atrocidades e incluso generar guerras mundiales. Nuestro objetivo es deconstruir el nacionalismo beligerante que transmiten las letras de los himnos.

En cuanto a la metodología, haremos referencia a dos apartados: el primero, se relaciona con la construcción de un relato beligerante al que aluden las preguntas y el objetivo de esta investigación; el segundo, se corresponde con el tratamiento seguido en el análisis y selección de las palabras vinculadas con los conceptos que conforman los distintos apartados del mencionado relato.

No pretendemos, en absoluto, considerarnos mejores unos que otros, ni evaluar la bondad ni la maldad del contenido de las letras de los himnos nacionales. Obviamente ese no es el objetivo de esta

investigación, el de juzgar, sino realizar un análisis hermenéutico. Nos consideramos libres de expresar nuestras reflexiones basadas en fuentes representativas, fiables y relacionadas con el objeto de nuestra investigación.

2. Contexto nacionalista

Dentro del contexto occidental, ha predominado un monoteísmo religioso y también suele creerse que existe una única nación para cada ciudadano, la que se considera mayoritariamente verdadera, la que hunde sus raíces desde hace siglos y se prolonga en el tiempo. Aquella que aglutina los sentimientos de una ciudadanía unida y que participa de la grandeza nacional. Pero ¿qué entendemos por nación?

Anthoni Smith (1999), siguiendo las teorías de Gellner (1988) y de Hobsbawm y Ranger (1983) considera que las naciones modernas han sido construidas a partir de una serie de rasgos étnicos. Kedourie (1985) opina que estos ingredientes étnicos de las identidades nacionales son inconsistentes. Defendía que era la voluntad de los pueblos y de los grupos humanos los que libremente se constituían como nación. Para Anderson (1983) las naciones son “comunidades imaginadas” sólo existentes en la mente de sus habitantes y contienen un fuerte sentimiento comunitario. Más recientemente, Kamen (2020), refiriéndose al nacionalismo español, analiza una serie de mitos, leyendas e ilusiones que han contribuido a inventar una realidad teniendo como fin conseguir la unidad de la nación. Núñez Seixas (2018) divide las teorías nacionalistas en dos grandes bloques, el orgánico-historicista o esencialista, que defiende que las naciones son realidades objetivas compuestas por una serie de elementos étnicos, y otro grupo formado por teorías constructivistas o modernistas que consideran que la nación es una comunidad política integrada por ciudadanos libres. Junco (2016, p. 46) define la nación como:

“conjunto de seres humanos entre los que domina la conciencia de poseer ciertos rasgos culturales comunes (es decir, de ser un “pueblo” o grupo étnico), y que se halla asentado desde hace tiempo en un determinado territorio, sobre el que cree poseer derechos y desea establecer una estructura política autónoma”.

Para nosotros, el nacionalismo surge a partir de las revoluciones norteamericana y francesa y, aunque tiene unos rasgos étnicos, sus elementos estructurantes se basan en la defensa de unos valores comunes de carácter democrático plasmados en la constitución de cada país y en los acuerdos internacionales firmados, entre los que destaca la aceptación de los Derechos Humanos. En consecuencia, nos identificamos con la teoría de “patriotismo constitucional”, término acuñado por Sternberger (2001) y que anteriormente había defendido Habermas (1989), como elemento fundante de la nación. No obstante, reconocemos que las naciones también tienen otros elementos secundarios, los étnicos, que identifican a la mayor parte de la ciudadanía de una nación como son: una cultura y una lengua dominantes; el sentido de perte-

nencia, el territorio como lugar simbólico y el sentido de unión y de solidaridad. No obstante, las letras de los himnos nacionales hacen referencia solo al modelo nacionalista étnico y no al constructivista o constitucional (Gilbert, 2020).

El sentido de posesión está tan arraigado en la educación nacionalista que se hace transparente, invisible. Nos cuesta mucho ser conscientes de los sentimientos patrióticos. Los vemos como algo natural, como algo con lo que nacemos y que se transmite de generación en generación como si formara parte de nuestros genes. De manera que suele darse por hecho la existencia de las naciones como una organización que arranca desde tiempos muy remotos y que hay que mantener. La nación, y su sentimiento patriótico, se recrean permanentemente a través de la celebración de fiestas, de la presencia constante de símbolos y de un goteo permanente de alusiones nacionales en los más diversos ámbitos socioculturales. Damos por sentado que la escuela, a través del *currículum*, es un espacio en el que también se forma con criterios nacionales y se desarrollan sentimientos patrióticos. Las materias de Lengua y Ciencias Sociales, junto con la celebración fiestas nacionales, regionales o vinculadas a las autonomías y las locales, son ejemplos de lugares propicios para la formación nacional (Peña, C. 2010). Como han señalado Alarcón y Conde (2007) y Alarcón (2013) los libros de texto incluyen representaciones sociales e imaginarios colectivos sobre las identidades nacionales y el proceso de formación ciudadana.

2.1 Simbología de los himnos nacionales

Los himnos son símbolos del nacionalismo al que representan, por esta razón todos ellos contienen una serie de características generales: representan a una nación; son un nexo de unión entre la ciudadanía generando un sentimiento de solidaridad; forman parte de las señas de identidad nacional que simultáneamente unen y diferencian; generalmente se entonan en contextos de solemnidad y glorifican a cada nación; son intangibles, en consecuencia, merecen un respeto extraordinario y no suelen alterarse ni su letra ni su música. Por esta razón, es poco frecuente que se cuestionen y, en el caso de hacerse, generan un gran debate social y político, como el sucedido en Alemania (Bou, 2020) o la polémica que duró tres décadas en Canadá y que finalmente se zanjó en 2018 con la aprobación de una ley por la que se modificaba la segunda línea de su himno en inglés (decía "*True patriot love in all thy sons command*" y se cambió por "*True patriot love in all of us command*" – véase Light, 2018) con objeto de respetar la neutralidad de género en pro de la inclusión.

Los himnos crean una conciencia de pertenencia entre la ciudadanía, al mismo tiempo que forman parte de sus símbolos; por estas razones, sus fechas de elaboración y aprobación, de manera general, están vinculadas a los momentos en los que se produjo la independencia o la aprobación de la constitución nacional. Hemos constatado que se crearon los himnos de las naciones de América que habían pertenecido a España, Portugal o Francia entre el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX; mientras que los himnos

de las naciones que se independizaron del Reino Unido o de Holanda son de la segunda mitad del siglo XX. Observamos tres excepciones, Estados Unidos (1931), la República Dominicana (1967) y El Salvador (1953). En cuanto a los de Europa, veinticinco se compusieron entre el siglo XIX y la primera mitad del XX; diecisiete, en la segunda mitad del XX y cinco en el siglo XXI, los de Georgia, Kazajistán, Montenegro, Rusia y Serbia.

Los himnos, como símbolos nacionales, pueden analizarse desde diferentes perspectivas como demuestran los estudios de Collado (2016) y Moreno y Núñez (2017). Igualmente, las letras también pueden interpretarse y comprenderse focalizando su análisis en distintos ejes temáticos, como por ejemplo su vinculación con el mundo emocional, los valores que transmiten o su relación con los elementos que caracterizan un nacionalismo étnico: lengua, historia y cultura compartidas, alusiones al territorio, mitos fundacionales, refuerzo del sentido de pertenencia y de inclusión en la ciudadanía o sus menciones religiosas en la mayoría de ellos.

Los himnos nacionales, con el paso de los años, se asumen como representaciones culturales de un pueblo. Su origen, autoría y análisis del contexto en el que surgen, no suelen ser tan relevantes como su funcionalidad. Parece evidente que todos los himnos son igualmente representativos de una comunidad. Billig (2014), considera que importa poco el significado de sus letras. Para él, lo destacable es su significado como símbolos nacionales que es lo que les dota, como también afirma Spillman (2007) refiriéndose a las banderas, de un inmovilismo derivado de su permanente adaptación. Esta acomodación camaleónica de los himnos a los diversos contextos sociales y políticos, se debe a su resignificación, a su capacidad de acomodación y transformación permaneciendo inalterable lo verdaderamente relevante para la ciudadanía: su valor simbólico, es decir, la significación del himno como símbolo nacional. Desde este punto de vista, lo accesorio sería el contenido de sus letras.

Sin embargo, resulta igualmente evidente que los himnos se interpretan, se cantan y se memorizan. No sólo canalizan sentimientos, sino que forman parte de la formación política de cada ciudadano. De acuerdo con Fabry (2018) el aprendizaje cultural permite la transmisión intergeneracional del conocimiento y de estructuras socioculturales. Los himnos, como símbolos, forman parte de esa estructura cognitiva y facilitan la enculturación. Consideramos que el análisis de las letras de los himnos fomenta una cultura política participativa y crítica. Su comprensión e interpretación las consideramos muy relevantes porque las letras enfatizan la tradición, transmiten valores, deseos de paz y esperanza, de independencia, de conquista de libertad, aunque sea por la fuerza, imploran a un Dios protector de la nación y claman por la unión y solidaridad de la ciudadanía. Pero igualmente expresan una secular resistencia contra los regímenes opresores y la lucha por los derechos de la ciudadanía.

Tanto las letras de los himnos de América como las de Europa, hacen referencia a un paréntesis histórico en el que el nacionalismo étnico considera que han vivido las naciones. Los nacionalistas dan por sentadas una serie de elementos clave, fundantes, sobre los que se desarrolla su discurso patriótico que tiene su

origen antes de una dominación externa, continúa en un período de opresión y de carencia de libertad y finaliza con la proclamación de la independencia nacional. En el caso de los himnos de América, por ejemplo, existe un paréntesis de unos trescientos años en el que se retrocede en el desarrollo de la identidad nacional. O en el caso de Italia, su unión bajo un solo poder político se produjo en el siglo III antes de Cristo, permaneció unida bajo Roma setecientos años y no volvió a reunificarse hasta la segunda mitad del siglo XIX. Pero cada nación ha seguido un recorrido histórico diferente según se deduce de la letra de sus himnos.

Como símbolos, lo más común es que se compongan en el origen de cada nación que suele caracterizarse por un enfrentamiento bélico con alguna fuerza que se considera invasora y genera una guerra internacional o, menos común, entre facciones políticas internas, lo que provoca una guerra civil. En cualquier caso, el origen y el pasado de las naciones contienen un componente bélico. Esta rivalidad es la que, según Hobsbawm y Ranger (1983), supone un caldo de cultivo idóneo para la prosperidad de unos imaginarios colectivos cuya manifestación externa son los símbolos nacionales, considerados como la encarnación de las comunidades políticas, culturales y, en definitiva, de la patria. Desde su origen, los himnos tienen un claro fin nacionalizador porque representan a una nación y también fomentan y desarrollan un sentimiento comunitario (Miller, 2009).

3. Metodología

Seleccionamos los 49 himnos nacionales de Europa (excluida España que no tiene letra) y los 35 de América. Estos himnos se corresponden con naciones que tienen gobiernos propios e independientes. Por esta razón no incluimos los territorios de Alaska, Groenlandia, Curazao y Puerto Rico, porque no son países soberanos y no están reconocidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Según este organismo, hay 194 países soberanos y nosotros hemos analizado más el 43,3% de los himnos. Tan sólo hemos hecho una excepción incluyendo Ciudad del Vaticano porque a pesar de ser un miembro observador de la ONU es un país completamente reconocido e independiente. Chipre adoptó como propio el himno de Grecia. Algunas naciones tienen versiones largas y cortas como Francia, Italia, Irlanda, Turquía, Argentina, Bolivia, Chile o Uruguay por citar tan sólo algunos ejemplos. Hemos seleccionado la letra de los himnos largos porque consideramos que expresan mejor el sentir nacional.

Hemos utilizado una frecuencia de palabras (458 en total) para localizar los conceptos más relevantes de los textos analizados y cada uno de esos conceptos los hemos codificado en seis categorías centrales relacionadas con el nacionalismo étnico como son patria; una historia compartida y una cultura dominante; la unión, la solidaridad y los vínculos entre la ciudadanía; la religión como un elemento cultural destacado; el sentido de pertenencia y el territorio. Utilizamos también aquellas categorías vinculadas con el nacionalismo bélico cuyas categorías se analizarán en este estudio. Obviamente no se podían incluir todos los

términos que de alguna manera tuvieran relación con el nacionalismo beligerante tanto por su volumen, como por la escasa aportación al objetivo general.

Para no extendernos excesivamente, hemos modificado la presentación de los himnos, transcribiéndolos todos en prosa a pesar de que casi todos están escritos en verso. Hemos intentado ser ecuanímes en el número de citas entre los países de América y los de Europa. También hemos procurado hacer referencia a la mayor parte de himnos nacionales de ambos continentes. En ocasiones, aludimos a una palabra y expresamos que incluye otras derivadas de su raíz como es el caso, por ejemplo, de cantar, canción, canto, etc.

Según el número repeticiones, podemos establecer una jerarquía de ellas y deducir un sentido predominante, un significado nacional. Sin embargo, las palabras que no están directamente vinculadas con un nacionalismo beligerante, no las consideramos relevantes para este estudio, aunque puedan ser claves para la comprensión de un nacionalismo étnico. Por ejemplo, teniendo en cuenta los cinco conceptos que incluyen una mayor repetición de palabras, destaca, en primer lugar, el sentido de posesión expresado en la palabra nuestro/a (215 veces) y mi (70). De estas 285 repeticiones, observamos que el predominio es bastante mayor en los himnos de Europa (198 veces) que en los de América (87) y constatamos también que esos posesivos no se polarizan en torno a las palabras nación, patria o país, sino que abarca una gran pluralidad de nombres, como (nuestros) padres, héroes, lema, patrimonio, servicio, homenaje, derechos, pasado, lucha, frente, etc. En todo caso, este sentido de posesión va intrínsecamente unido al de pertenencia. Este concepto no lo analizaremos porque excedería los límites del artículo.

Por la misma razón, tampoco analizaremos el concepto relacionado con patria y nación mencionadas un total de 170 veces. Es lógico que se repitan tanto, porque los himnos son símbolos que representan a las naciones y la patria es un sentimiento nacional. Un tercer grupo lo forman los términos libre y libertad (144 veces) que analizaremos porque entra de lleno en la secuencia beligerante que desarrollamos en este estudio. La cuarta palabra más empleada es Dios (98 veces), se demuestra así los fuertes vínculos que relacionan los nacionalismos con la religión (Castany, 2011; Arthur, 2019; Carden, 2018). Y, en quinto lugar, la palabra gloria (61 veces), se utilizaba el doble en los himnos de América que en los de Europa. En cualquier caso, expresa el deseo y la confianza ilusionantes de que tras la libertad, llegará una felicidad eterna para la nación. Este término también lo analizaremos por ser el final del relato beligerante.

3.1 Desvelando el contenido beligerante

Como hemos dicho anteriormente, el nacionalismo es una construcción sociocultural que tiene sentido en un determinado momento histórico. Por lo tanto, sus símbolos son igualmente temporales y reflejan el contexto en el que fueron creados que, en su mayor parte, son coetáneos con la declaración de independencia nacional o con la aprobación de la primera constitución.

La hipótesis de relato en torno al que analizaremos el nacionalismo beligerante parte de un estado de opresión y de sometimiento nacional. Le sigue una toma de conciencia de carencia de libertad. Esta autoconciencia de dominación, genera una actitud de rebeldía que se canalizará luchando contra el enemigo opresor. El único resultado que se contempla en este proceso es la victoria. Para lograrla, ha sido necesario exponer la vida y que algunos hayan muerto en defensa del bien común y de la patria, transformándose en mártires. El desenlace final es un estado de bienestar y de felicidad.

3.2 Carencia de libertad y sentimiento de opresión

El primer estado de ánimo del que parte la ciudadanía es el generado por una conciencia de sumisión lo que provoca aflicción. En el himno de Hungría se canta “Pero cuando nuestros pecados te hicieron tronar de furor, nos llegó en tus rayos sagrados la pena, el llanto y el dolor”. En el de Luxemburgo, se invoca a Dios: “Protege la tierra luxemburguesa, guardándola del dolor y de las dominaciones”. El dolor es previo al bien y a la gloria en el himno de Colombia, “¡Oh, gloria inmarcesible! ¡Oh, júbilo inmortal! ¡En surcos de dolores, El bien germina ya!” Idea que también se comparte en el de Guyana: “Gran tierra de Guyana, a pesar de nuestra diversidad de cepas, Nacemos de su sacrificio, herederos de sus dolores”.

Numerosas palabras están relacionadas también con este estado de ánimo como aflicción, divididos, espinas, hambre, hiel, ira, llanto, miedo, niebla, pena, temblar, temor, sufrir. En el himno de Francia se canta: “¡Y qué! ¿Sufriremos que esas tropas extranjeras, dicten la ley en nuestros hogares, y que esas falanges mercenarias, venzan a nuestros valientes guerreros?” Tormento es una palabra que también exterioriza el estado de ánimo de las personas que se sienten dominadas. En el de Hungría se canta “Tiéndele (Señor) un brazo protector, haz que terminen sus tormentos.” La palabra más repetida en los himnos de Europa, dentro de este grupo, es la derivada de llorar (8 veces), sin embargo, en los himnos de América ni la palabra tormento ni el verbo llorar se incluyen. En el himno de Islandia se repite dos veces la frase “Una flor de eternidad que llora una lágrima, reza a su Dios y muere”. Y en el de Noruega, “Incluso las mujeres resistieron y lucharon como si fueran hombres, otros sólo podían llorar ¡Pero eso se acabó pronto!”. El llanto también tiene un talante machista, como en general el contenido de los himnos. Este tema merece un estudio específico.

En esta primera fase, además del estado de ánimo relacionado con pena y dolor, el sujeto se percibe oprimido, encadenado y esclavizado. Por eso se utilizan, aunque menos de tres veces en el conjunto de los himnos, las palabras encadenar, opresión, oprimido, oprobio, siervo, víctima, vil, vileza, yugo. Sí se acercan a la decena de veces palabras como servir y servir. Se canta en el himno de Ecuador, “de vengarte del monstruo sangriento, De romper ese yugo servir.” De las seis veces que aparece la palabra servir, cuatro se incluyen en el himno de Países Bajos. Citamos una frase relacionada con la persecución de los protestantes neerlandeses, que generaría una rebelión contra

la Corona de España y la Guerra de los Ochenta Años que culminaría en 1648 con la independencia de los que posteriormente se conocerían como Países Bajos. “Al rey señor de España, Rendí yo siempre honor. Y me veo proscrito, Sin pueblo, sin hogar, Por el sólo delito, De a Dios servir y amar”. La palabra con la raíz esclav- es la más repetida en este apartado (9 en los himnos de Europa y 11 en los de América). En el himno de Rumanía se canta “¡Antes muramos en la lucha, plenos de gloria, que ser de nuevo esclavos en nuestra vieja tierra!”. En el de Montenegro, “Os amamos, firmes montes, y a vuestros impresionantes barrancos, que nunca han conocido, las cadenas de la infame esclavitud.” En el Coro del himno de Bolivia se canta “¡Morir antes que esclavos vivir!”. En el de Guatemala, “ni haya esclavos que laman el yugo, ni tiranos que escupan tu faz.”

Relacionada con la idea de esclavitud está el símbolo de las cadenas. Perú canta “Largo tiempo el peruano oprimido, La ominosa cadena arrastró”. En el de Cuba “En cadenas vivir, es vivir en afrenta y oprobio sumido”; y en la segunda estrofa del himno de la República Dominicana se dice “Cuando en bélico reto de muerte, Sus cadenas de esclavo rompió.” Las cadenas tienen un tiempo de caducidad porque las naciones se asientan sobre la libertad. Igual sucede con la esclavitud, tras la proclamación de la independencia, no hay lugar para ella. En el de Montenegro se dice “Os amamos, firmes montes, Y a vuestros impresionantes barrancos Que nunca han conocido, Las cadenas de la infame esclavitud.”

Al otro, al dominador, se le menciona de diversas maneras: como déspota (6 veces) pérfido (2) o traidor (4), siendo la más utilizada, tirano, (5 en Europa y 12 en América). Uruguay dice en su estrofa primera “¡Tiranos temblad!”. Belice afirma “Ningún tirano aquí se rezaga, los déspotas deben huir de este tranquilo refugio de la democracia”. En la segunda estrofa del himno de El Salvador, dice “Libertad es su dogma, es su guía, Que mil veces logró defender; Y otras tantas, de audaz tiranía, Rechazar el odioso poder.” La tercera estrofa del himno de Chile termina diciendo “Hagan siempre al tirano temblar”. Se contrapone el miedo y la cobardía del invasor, a la valentía del ciudadano. Esta idea se repite también en el de Francia “Los dueños de nuestro destino, no serían más que unos viles déspotas. ¡Temblad tiranos y también vosotros pérfidos, oprobio de todos los partidos!”. En el de Albania, “De la guerra sólo se va, el que nace traidor”. En el de Rumanía, “Despierta, rumano, del sueño de la muerte en el que te sumieron los bárbaros tiranos”.

3.3 Demanda de rebeldía

Después de la constatación de un estado ignominioso de sometimiento y esclavitud, la siguiente fase es la de rebeldía que implica un deseo de cambio y representa el estímulo que le impulsará a la guerra. Es la fase que menos términos incluye porque implica una reflexión sobre el origen del estado de tristeza y esclavitud y los himnos son, fundamentalmente, emocionales, no reflexivos. En este sentido, las palabras más representativas son anhelo, animar, ansia, cambiar, detener y misión que no llegan a cinco repeticiones, despertar (6 veces), romper (7), esperanza

(8), levantar (14) sueño y soñar (14) y la raíz de gritar (16).

En el himno de Eslovaquia se canta “Eslovaquia se alza, ya rompe sus cadenas, ánimo querida familia, ha sonado la hora”. En el de Trinidad y Tobago “En los fuegos de la Esperanza y las plegarias”. En el de Italia, “Hermanos de Italia, Italia ha despertado”. En el de Finlandia, “¡Mira! De nuestro amor se levantará tu luz, tu brillo, tu alegría, tu esperanza”. En el de Rusia, “Un vasto espacio para soñar y vivir, nos abren los años futuros”; y en el de Moldavia, “Nuestra lengua es fuego que arde, en un pueblo, que de repente, despertó del sueño de la muerte, como el valiente de los cuentos”. Honduras recuerda en su quinta estrofa la gesta de la Revolución Francesa, “Era Francia, la libre, la heroica, Que en su sueño de siglos dormida, Despertaba iracunda a la vida, Al reclamo viril de Dantón”. Bahamas inicia su himno con esta invocación, “Levanta la cabeza al sol, Bahamas”. Paraguay recuerda los tres siglos de dominación hispana “Mas, un día, soberbia surgiendo, ¡Basta!... dijo, y el cetro rompió.”. Existe un término que en los himnos de Europa tan sólo se menciona una sola vez y en cambio en los de América 15 veces. Comparativamente, es una diferencia enorme. Nos referimos a la raíz de la palabra gritar. Venezuela inicia la segunda estrofa “Gritemos con brío (bis), ¡muera la opresión! (bis)”. Argentina, “¡Oíd, mortales!, el grito sagrado: ¡libertad!, ¡libertad!, ¡libertad!”. Colombia empieza su segunda estrofa con “¡Independencia! Grita, El mundo americano”. En términos similares canta el Coro de México, “Mexicanos, al grito de guerra, El acero aprestad y el bridón” y por último, aludimos a Paraguay que canta en la estrofa cuarta “Suene el grito, ¡República o Muerte!”.

3.4 Fase de empuñar las armas

La rebeldía lleva a lucha, al enfrentamiento contra el opresor. En los himnos, la guerra es el camino que conduce a la libertad. En esta fase, seleccionamos palabras, frases y alusiones relacionadas con la lucha y sus consecuencias, con los diversos tipos de armas empleadas y con los estados de ánimo de los combatientes. Este último apartado es el que agrupa un mayor número de palabras. Al fin y al cabo, la independencia nacional se ha conquistado por la fuerza en la mayoría de los países.

Un primer grupo de palabras aluden a acciones de guerra como contienda, degollar, violencia, destruir, batir, perseguir, pelear, batalla, acometer, bravo, empuñar, enfrentar, castigo, tronar, trueno, pagar, vengar, quemar y fuego que no llegan a las 10 veces de repetición. De estas palabras no recogemos ningún ejemplo.

No nos resistimos a reproducir una arenga contenida en La Marsellesa cargada de contenido beligerante “...pues (se refiere a los enemigos) vienen a degollar a nuestros hijos y a nuestras esposas, ¡A las armas, ciudadanos! ¡Formad vuestros batallones! Marchemos, marchemos, que una sangre impura, empape nuestros surcos.” En este apartado hay cuatro palabras que se repiten más de diez veces: defender (12), enemigo (15), luchar (18) y marchar (18). Se defienden los derechos y libertades conquistadas, en el de Noruega: “también nosotros, cuando sea necesario, la

paz defenderemos”. Antigua y Barbuda termina con estos dos versos: “Nunca fallaremos, perduramos por siempre, Defendiendo su libertad”. Los enemigos siempre caerán vencidos, como en el Ucrania “Se desvanecerán nuestros enemigos, como el rocío bajo el sol”. México dice en la estrofa novena “Ni enemigos le humillan la frente, Ni opresores le imponen el pie”. Se lucha por una causa justa como en el de Albania, “Para ella (Albania), para ella luchamos nosotros”. De manera similar canta el himno de Bielorrusia cuando dice “En luchas por la libertad, en luchas por el destino,...” Y en el de Portugal “¡A las armas! ¡A las armas! ¡Lucha por la Patria!”. La Federación de San Cristóbal y Nieves cuenta con el amparo divino, “Con Dios en todas nuestras luchas, San Cristóbal y Nieves sé Una nación unida”. Uno de los himnos que más se suele recordar por el uso del verbo marchar, en el sentido militar, es La Marsellesa que lo repite tres veces. El himno de Polonia incita a la marcha del pueblo polaco hasta en ocho ocasiones “A salvar a la Patria, regresaremos por mar. Marcha, marcha,...”. Finalmente, aludimos a la marcha como el camino que lleva la muerte, si es necesario, y, en todo caso, a la gloria. En la séptima estrofa del himno de Honduras se canta “marcharemos ¡Oh patria! a la muerte, Generosa será nuestra suerte”.

Un segundo grupo, dentro de este apartado combatiente, lo componen palabras relacionadas con las armas físicas y con los guerreros. En cuanto a las primeras, son escasas y ninguna supera las diez repeticiones. Aluden a un armamento que nos parece un tanto primitivo visto desde la época actual, pero adecuado a la época en la que se compusieron los himnos: armas, armadura, armar, buque, cañón, espada, hacha, martillo, rifle y sable. El coro en el himno de Portugal canta “¡A las armas! ¡A las armas en tierra y mar! ¡A las armas! ¡A las armas! Lucha por la Patria”. Belice entona imperativamente “¡Pónganse su armadura, limpien la patria!”. Irlanda repite cuatro veces “rugido de mediana cañón y repique de rifle”. Y en el de Grecia y Chipre, “Siempre te reconoceré, por la espada terrible que sostienes...”. En ese mismo tono bélico, para la defensa de la patria, se canta en el himno chileno “Y no tiembla la espada en la mano, Defendiendo de Chile el honor”. Pero sin duda que las armas más valoradas son las que aportan cada uno de los guerreros. Nos referimos a las armas corporales, representadas en ciertas partes del cuerpo, mentales, colectivas o personales. Sólo pondremos ejemplos de aquellas palabras que se repiten más de diez veces que son soldado (17) y sangre (26) haciendo una excepción con el término corazón por su especial simbolismo pasional. El resto de los términos son: batallón, brazo, cohorte, corazón, falange, guardaguardia-guardián, guerrero, huesos, hueste, jinete, legiones, mano, mercenario, pecho, sudor, trabajar y vena.

El corazón como órgano vital, también se utiliza en los himnos como símbolo de valentía y de pasión. En el himno de Bélgica se canta “¡Para ti nuestros corazones y brazos y sangre, patria sagrada!”. En términos parecidos se canta en el de Bielorrusia “Nuestro corazón es de nuestra Patria”, pero aquí, además, se identifica el corazón de los ciudadanos con el de la Patria. El himno de San Vicente y las Granadinas lo consideramos como una excepción por ser neta-

mente pacifista, alude al amor, a su belleza paradisíaca natural y a la bendición divina. En este contexto se refiere al corazón en los términos siguientes: "San Vicente, tierra tan preciosa, Con corazones alegres te prometemos, Nuestra lealtad, amor y voto." La palabra soldado se repite 17 veces: 11 en un solo himno, en el de Irlanda y tan sólo tres en los himnos de América. Nos parece lógico que Irlanda repita tantas veces este término porque su himno se titula "La canción de un soldado". Allí se dice "Vamos a cantar una canción, la canción de un soldado". Y México canta al final de su primera estrofa "Piensa ¡Oh, Patria querida! que el cielo, Un soldado en cada hijo te dio" expresando la naturaleza guerrera de cada uno de los ciudadanos para defender la patria.

También es frecuente el uso del término sangre y sus derivados (26 veces). La muerte del guerrero no acaba con la lucha por la libertad. Por el contrario, la sangre derramada servirá de germen para el triunfo final, transformando en héroes a los caídos, como canta el himno de los Países Bajos "Cual héroe sin tacha, mi noble sangre di. Mi fuerza y confianza Señor, de Ti vendrán". En el de Colombia "Se baña en sangre de héroes, La tierra de Colón". El himno de Nicaragua canta que llegará la paz tras el derramamiento de la sangre, "¡Salve a ti Nicaragua! En tu suelo, Ya no ruge la voz del cañón, (Ni se tiñe con sangre de hermanos, tu glorioso pendón bicolor) (bis)" Paraguay incluye dos versos, uno en la estrofa séptima y otra en la novena que relacionan sangre y religión: "Esa sangre que riega tu altar" "Y en bautismo de sangre su fe." La sangre, como se dice en la segunda estrofa del himno de Ecuador, es el germen de otros héroes patrióticos, "Dios miró y aceptó el holocausto, Y esa sangre fue germen fecundo, De otros héroes que, atónito, el mundo Vio en tu torno a millares surgir."

El derramamiento de sangre va ligado a los términos sepulcro, tumba, túmulo, perecer, pero, sobre todo, al de muerte y muerto (32 veces) y morir (33). La muerte en los himnos se presenta como una posibilidad real y cercana; a veces es necesario este sacrificio personal, porque redunde en un bien superior, el colectivo. Sin embargo, si se concreta este desenlace, repercutiría en el honor personal. Observamos que se considera la muerte como un sacrificio necesario para alcanzar la victoria, lo que transforma al combatiente en mártir y héroe. En el himno de Azerbaiyán: "¡Todos nosotros preparados para derramar nuestra sangre por ti (Patria)!". En el de Italia, "Que nuestra cohorte, lista para morir, Italia llamó". La muerte no sólo no es vista como algo trágico, sino que incluso es un orgullo porque es el tránsito a la gloria. Se canta en el himno de Brasil, "Verás que un hijo tuyo no huye de la lucha, Ni teme, quien te adora, a la propia muerte". En el de Cuba, "No temáis una muerte gloriosa, Que morir por la patria es vivir." En términos parecidos se canta en el Coro del himno de Guatemala, "antes muerto que esclavo será." El himno de Honduras termina su última estrofa, la séptima, con estos dos versos, "serán muchos, Honduras, tus muertos, Pero todos caerán con honor." También Surinam termina con la aclamación, "Toda nuestra vida hasta la muerte, ¡Lucharemos por Surinam!". Reinhart Koselleck (2011) aborda el simbolismo de los caídos por la patria desde una perspectiva temporal y mundana y no desde un sentido trascendente de la muerte. Distanciándose de una perspec-

tiva cristiana, se acercaba a otra política democratizadora no haciendo distinciones jerárquicas en función de la cuna o de los cargos religiosos. Para él, la muerte violenta producida por una causa nacional, está legitimada porque da origen a un bien común terrenal y permanecerá en el recuerdo de los conciudadanos. En este sentido, todos los caídos por la patria merecen ser recordados, una nación democrática no olvida a nadie y esta es la razón de ser de los monumentos levantados al soldado desconocido. Los muertos por la patria permanecen en el recuerdo de todos.

El tercer grupo de palabras, dentro de este apartado bélico, tienen en común que expresan el estado de ánimo de los soldados combatientes: dolor, ya comentado en la primera fase, estremecer, feroz, fúnebre, furor, intrépido, lágrimas, odio, rencor, salvaje y varonil. Tres conceptos predominan en este grupo: rugir, que se menciona (10 veces), valor (29) y fuerza (31). La suma de estos tres términos es mucho más abundante en la letra de los himnos de América que en la de los de Europa (45 veces en América y 25 en Europa). El total es muy significativo porque son escasísimos los términos que suman más de 30 veces. Consideramos que este grupo de palabras forman uno de los pilares de los himnos.

Cuatro veces se repite un verso que intenta amenazar a los enemigos en el himno de México, "Al sonoro rugir del cañón" y Honduras finaliza su cuarta estrofa con el verso "indignado rugía un león". La valentía y el valor se le suponen a cualquier guerrero. En el himno de Azerbaiyán: "¡Azerbaiyán! ¡Azerbaiyán! ¡Tierra querida de hijos valientes!" y en el de Dinamarca "hombres valientes e intrépidos mozos habitan las islas danesas". Barbados canta, "Nuestros valientes antepasados sembraron la semilla De la que nuestro orgullo ha surgido". El valor se considera como algo intrínseco en una ciudadanía guerrera. Chile inicia la tercera estrofa con estos dos versos, "Vuestros nombres, valientes soldados, Que habéis sido de Chile el sostén".

La fortaleza y la fuerza son cualidades inherentes a un buen soldado patriótico o católico, como se considera en el himno del Vaticano, "Pontífice, fundamento y nuestra fuerza". En el de Kazajistán: "Llenos de ego y fuerza, así es mi pueblo kazako". En el de Lituania "Que el amor de nuestra querida tierra nos haga fuertes". Uruguay tiene un verso en la tercera estrofa que dice, "Doble imagen de fuertes y libres". Santa Lucía canta a la unión y a la fortaleza del pueblo "¡Que nuestra gente viva unida, Fuerte en alma, pero también en los brazos!". Antigua y Barbuda, "Tus hijos e hijas nos mantendremos Fuertes y firmes, en paz o peligro". Llama la atención que los términos fiero y fiera no se incluyan ninguna vez en Europa y lo hagan 8 veces en los himnos de América. El himno de Ecuador incluye dos versos en los que se aplica este término a los soldados españoles "Cedió al fin la fiera española" y "que hizo al fiero león sucumbir". La fiera de los españoles se considera inferior al heroísmo de los ecuatorianos.

3.5 La guerra termina en victoria

Subyace la idea en los himnos de que las naciones son invictas, por tanto, el desenlace final de una contienda

imaginada, contra un país enemigo, sería el triunfo, la victoria, la independencia. Proceso que se ve reflejado en la letra de los himnos: tras la noche (15 veces), amanece (5), llega el día (18) y el esplendor (8). De esta manera, la Patria se salva (11), gana (5), triunfa y vence (40 veces). Sólo entonces se conquista el poder (18 veces), la autoridad, y se tiene capacidad para gobernar de manera autónoma.

Se canta en el himno de Hungría, “ahora el infortunio se esconde, ayes se escuchan noche y día”. Colombia dice, “¡Cesó la horrible noche!”. Estados Unidos, “Amanece: ¿no veis, a la luz de la aurora, Lo que tanto aclamamos la noche al caer?”. En el de Turquía: “Así que ondea como el brillante cielo del amanecer, oh gloriosa media luna” y más adelante, “porque pronto vendrán los días felices de la promesa divina”. Santa Lucía canta, “Amanece al fin un día más brillante, ¡Se extiende ya un nuevo sendero!”. Hasta seis veces se pide a Dios en el himno de Serbia que salve a los serbios, cuatro de ellas con la exclamación: “¡Dios, salva!, ¡Dios alimenta a los países serbios, al pueblo serbio!”. Expresiones similares, relacionadas con la raíz de *salv-ar* se incluyen en los himnos de El Salvador “De la patria salvando el honor” y de Guatemala “Y la espada que salva el honor.” Como hemos confirmado anteriormente, los términos predominantes en este grupo son los relacionados con triunfar y vencer, es el fin apoteósico que espera a los guerreros: el triunfo y la victoria. Se canta en el himno de Francia: “¡Que la victoria acuda bajo tus banderas, al oír tus varoniles acentos!”. Chile menciona en la primera estrofa de su himno completo el principio y el fin del relato que hemos construido, “El que ayer doblegábase esclavo, Libre al fin y triunfante se ve.” Estados Unidos incluye una idea que parece lógica: el triunfo es merecido porque la nación apuesta por el bien, “Nuestra causa es el bien, y por eso triunfamos”. El coro en el himno de Panamá entona “Alcanzamos por fin la victoria En el campo feliz de la unión; Con ardientes fulgores de gloria, Se ilumina la nueva nación.” Finalmente, se alcanza el poder, el autogobierno que según el himno de Bielorrusia radica en la unión, en la cercanía de la ciudadanía, “La amistad de los pueblos es el poder de los pueblos”.

La victoria y la capacidad de gobierno autónomo, implica que se incluyan términos como igualdad, lealtad, compromiso, derecho, justicia o ley. Jamaica canta en la letra del Coro “Justicia, verdad, sean nuestras para siempre” y en términos parecidos se dice en el himno de Surinam, “Trabajando tenemos en cuenta, Que la justicia y la verdad hacen libres”. Pero en este apartado, destacan de manera muy significativa las palabras *libre* y *libertad* que se utilizan un total de 144 veces, es decir, 1,7 repeticiones de media por cada himno. Son muchísimas en comparación con el resto de los términos. De lo que deducimos cómo las letras recogen este anhelo de la ciudadanía, puesto que sin libertad no se puede construir una nación. Como hemos mencionado anteriormente, los himnos de Grecia y el Chipre, que adoptó el himno de Grecia, se llaman “Himno a la libertad” y el de Georgia, “Libertad”. Macedonia proclama: “Hoy sobre Macedonia, está naciendo el nuevo sol de la libertad. ¡Los macedonios luchan por sus propios derechos!”. Antigua y Barbuda refiriéndose a su país, dice, “Una verdadera nación valiente y libre”. El himno argentino repite va-

rias veces el estribillo “Y los libres del mundo responden: ¡Al gran pueblo argentino, salud!” Alemania canta: “Unidad y justicia y libertad, para la patria alemana, eso persigamos todos.” Bolivia, entona gozosa “es ya libre, ya libre este suelo”. En el himno de Georgia: “Hoy nuestra libertad, canta a la gloria del futuro, la estrella del amanecer se alza, y brilla entre dos mares”. Canadá canta, “¡Dios mantenga nuestra tierra gloriosa y libre!” y Estados Unidos, “¡Y desplegará su hermosura estrellada, Sobre tierra de libres, la bandera sagrada!”. Guyana menciona cinco veces la palabra *libre* y en uno de sus versos dice “Sus hijos te saludan, querida tierra de los libres”.

Tras la libertad, se ensalza y canta la fraternidad incluyendo términos como *compatriota*, *hermandad* y *hermano* (19 veces), *pueblo* (18) y un grupo de palabras que tienen la misma raíz como son *unión*, *unir*, *unido*, *unidad* (en total 24 veces). El himno de Italia dice: “Unámonos y amémonos unos a otros, unión y amor” y en el de Haití, “Caminemos unidos, caminemos unidos”. En la primera estrofa del himno chileno se dice, “Ha cesado la lucha sangrienta; Ya es hermano el que ayer invasor”. Junto con la hermandad, la unión y el sentido de pertenencia son uno de los de los pilares del nacionalismo. Se canta en el himno de Haití, “Libres, fuertes y prósperos, Siempre seremos hermanos”. En la segunda estrofa del himno de Venezuela se dice, “Compatriotas fieles, La fuerza es la unión”. En el de Bosnia y Herzegovina “¡Entramos en el futuro juntos!”. En el de Kazajistán: “Y un camino se abrió al futuro. Pertenezco a un pueblo independiente y unido” y en el Liechtenstein: “Unida (la Patria) por los lazos de hermandad y libertad”.

3.6 Desenlace triunfal

Todo el proceso que hemos relatado, culmina en un estado esplendoroso de la nación, que cantan los himnos (Muñoz, A. 2019), como se demuestra en el uso de la raíz de la palabra *brill-ar* (33 veces). Se canta en el himno de Brasil, “y el Sol de la Libertad, en rayos bravíos, Brilló en el cielo de la Patria en ese instante.” En el de Canadá, “Tu historia es una epopeya De las más brillantes hazañas.” La conexión entre el nacionalismo y la religión es otro de los pilares, como hemos constatado varias veces con anterioridad, y que también se ejemplifica en este apartado. Dominica canta, “Dominica, Dios te ha bendecido Con un clima benigno y brillante, Llenando todo de puro placer”. Poca variedad encontramos en el término *brillar*, aludiendo a la nación, a la tierra, al país. En el himno de Lituania se canta “que el sol de nuestra tierra amada, brille sobre nosotros para siempre”. En el himno de Turquía se canta: “Es la estrella de mi nación, que va a brillar por siempre”. El breve himno de Bulgaria hace alusión a los maravillosos montes Pirin, “el Sol ilumina Tracia, brillando sobre el Pirin. Querida tierra, eres el paraíso en la tierra, tu belleza y tu encanto, ah, nunca acaban.”

Si la nación resplandece, el estado de ánimo de la ciudadanía es el propio de estar contento, de tener placer, sonreír, de dicha, encanto, paraíso, siendo las palabras más veces mencionadas *alegría* (10 veces), *paz* (13), de *felicidad* (26), *bendecir* (27), raíz de *cantar* (46) y *gloriosa* y *gloria* (67). En el himno de Azerbaiyán: “Vivo felizmente con tu tricolor”. El himno del Vati-

cano se inicia cantando cuatro veces “¡Oh Roma feliz!”. San Cristóbal y Nieves, “Nuestro país, donde la paz reina”. Costa Rica, “Bajo el límpido azul de tu cielo, Blanca y pura descansa la paz.” Croacia, aludiendo a la Patria, dice “¡Sé siempre feliz!” y en el de Kazajistán “nuestro pueblo feliz, recibe bien el futuro”. En este grupo de términos también aparece la conexión con Dios, sobre todo implorando o agradeciendo su bendición, como por ejemplo, en el himno de los Estados Unidos, “A Dios quien nos dio paz, libertad y honor, Nos mantuvo nación, con fervor bendigamos”. El himno de Islandia es un canto de alabanza a Dios. El himno de Granada tiene expresiones bucólicas y mitológicas, es un himno que encaja en este apartado siendo una excepción al tono beligerante del que hemos hablado. En la letra del Coro utiliza la palabra canto y dice así, “A Granada hermosa, flor del Ariari, Le canto arpegios de nota sonora, De amor por mi tierra el pecho palpita Soñando bellos paisajes, señora.” Argentina canta “Coronados de gloria vivamos, ¡O juremos con gloria morir!”.

No se trata tanto de una gloria pasajera, terrestre, sino vinculada al honor, una gloria y un estado de felicidad y bienestar permanente, inmortal (10 veces) eterna (25) como la nación, sin coordenadas temporales. Nicaragua dice, “Brille hermosa la paz en tu cielo, Nada empañe tu gloria inmortal”. Portugal canta, “Los portugueses, Héroes del mar, gente noble, bravo pueblo e inmortal.” Y el himno de Brasil, “¡Brasil, que de amor eterno sea símbolo La bandera que ostentas estrellada!”.

4. Consideraciones finales

Hay que tener en cuenta, por una parte, la congruencia entre los parámetros políticos e ideológicos del contexto en el que se crearon los himnos nacionales y por otra, el uso que años e incluso siglos después se hace de los mismos. Lógicamente, es difícil que encajen los contenidos de las letras y el contexto en el que se escribieron, con las demandas sociales y políticas actuales. Pero los himnos, considerados símbolos intangibles por la mayor parte de la ciudadanía, no se cuestionan y siguen entonando y transmitiendo los mismos valores que cuando se estrenaron.

La letra de los himnos forma a quienes los cantan, a la ciudadanía, y expresa la idea de la existencia de dos mundos antagónicos: la tiranía y el caos reflejados por los invasores y por las fuerzas que hay que derrotar y, por otro lado, el patriotismo defendido por quienes apoyan la justicia, el orden, las libertades políticas y los derechos de la ciudadanía de cada nación (Ortiz, C. 2003, Anderson, B. 1983 y Sánchez Mejía, H. R. y Santos Delgado, A. 2014).

Los nacionalismos y sus símbolos, aíslan, diferencian y separan. No se basan en elementos ni criterios racionales, en un rigor histórico, en evidencias científicas. Sin embargo, contienen afirmaciones rotundas que la ciudadanía asume de manera irreflexiva (O’Connell, J.M. 2010). El nacionalismo étnico, como las ideologías, es un sentimiento colectivo y por esta razón puede instrumentalizarse y manipularse. De ahí que masas enteras puedan programarse y sea fácil fomentar un racismo aún en el siglo XXI a través de los nacionalismos y de sus símbolos.

La rebeldía implica un acto de desacralización de los fundamentos ideológicos del sistema dominante. La violencia, en cambio, es vista como un instrumento para restablecer la justicia. En ocasiones, se menciona la muerte como generadora de vida, como el acceso a un renacer y como contraposición a un contexto decadente, destructivo, como la puerta a una regeneración civil y política.

Las letras de los himnos también consideran a los otros, a los extranjeros, sobre todo en los himnos de América, a España y al Reino Unido como países dominadores, como un obstáculo para la conquista de las libertades y del progreso nacional. La ruptura de un pasado ominoso, da paso a la gloria y como no se hizo de manera pacífica, la guerra abrió las puertas de la independencia. Este relato es el que se plasma en gran parte de los himnos nacionales reforzado por un sentido de unidad y de pertenencia nacional. Unidad que no subraya como una riqueza la pluralidad étnica y cultural, sino que es el reflejo de una unidad estatal frente al otro, frente al invasor.

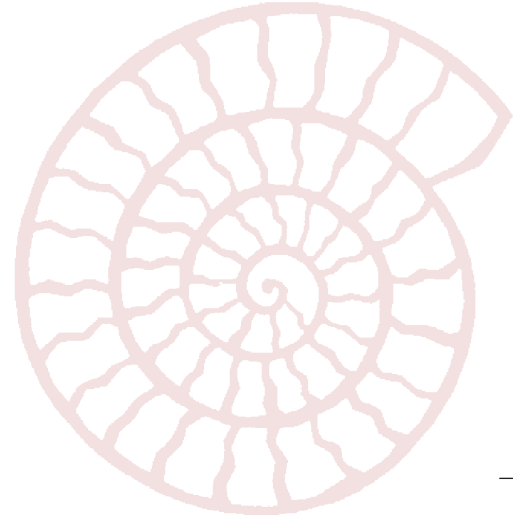
Consideramos que el contenido de los himnos no es patrimonio exclusivo de ningún grupo o de un partido político, sino que pertenece a la colectividad, a la ciudadanía. Con los himnos se fomenta un nacionalismo de masas, de toda la comunidad sin importar grupos sociales, económicos ni culturales. Los himnos cumplen sus funciones políticas o educativas en cualquier régimen político: fascismo, totalitarismo o democracia. Por esta razón, resulta fundamental la función social de los historiadores y de los educadores porque, por una parte, desbrozan la historia de mitos, leyendas, tópicos e ideologías y por otra, desarrollan una ciudadanía crítica, reflexiva y, al mismo tiempo, fomentan una cultura política activa.

Podemos concluir, después de analizar en su conjunto las letras de los himnos de Europa y de América, afirmando que, globalmente, fomentan un nacionalismo excluyente, beligerante y simultáneamente establecen vínculos de unión entre la población de cada nación. Beligerancia que no coincide ni con el espíritu de los Derechos Humanos, ni con el de las constituciones democráticas modernas de las naciones a las que representan.

Bibliografía

- Alarcón Meneses, L., & Conde Calderón, J. (2007). Representaciones sociales del territorio nacional y la ciudadanía en los libros de texto de historia y geografía del Caribe colombiano del siglo XIX. *Paedagogica Histórica*, 43(5), 701 – 713. <https://doi.org/10.1080/00309230701587181>
- Alarcón Meneses, L. (2013). Representaciones sobre la independencia en los manuales de historia de Colombia. *Investigación y desarrollo*, 21(2), 342 – 370.
- Álvarez Junco, J. (2016) *Dioses útiles. Naciones y nacionalismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. London: Verso.
- Arthur, J. (2019). Christianity and the character education movement 1897-1914. *History of Education*, 48, 60 – 76. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2018.1506049>
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Madrid: Capitán Swing.
- Bou, Ll. (2019). Alemania debate si cambia de himno nacional. *El Nacional CAT*. Retrieved September 30, 2020, from https://www.elnacional.cat/es/politica/alemania-debate-cambia-himno-nacional_382810_102.html

- Carden, C. (2018). Reading to the soul: Narrative imagery and moral education in early to mid-twentieth-century Queensland. *History of Education*, 47(2), 269–284. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2017.1420242>
- Castany, B. (2011). Una estilística de los himnos nacionales en Hispanoamérica. In B. Castany Prado (Ed.), *En Tierras prometidas: de la colonia a la independencia* coordinado (pp. 49 – 69). Barcelona: Centro para la Edición de los Clásicos Españoles y Universidad Autónoma de Barcelona.
- Collado, C. (2016). *Himnos y canciones: Imaginarios colectivos, símbolos e identidades fragmentadas en la España del siglo XX*. Granada: Comares Historia.
- Fabry, R. E. (2018). Enculturation and narrative practices. *Phenomenology and Cognitive Sciences*, 17, 911 – 937. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9567-x>
- Gellner, E. (1988). *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell.
- Gilbert, D. (2021). The Politics and Pedagogy of Nationalism: Authentic Learning on Identity and Conflict. *Journal of Political Science Education*, 17(suppl), 926–937. <https://doi.org/10.1080/15512169.2020.1762625>
- Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.). (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: University Press.
- Kamen, H. (2020). *La invención de España*. Barcelona: Espasa.
- Kedourie, E. (1985). *El nacionalismo*. Madrid: CEC.
- Koselleck, R. (2011). *Modernidad, culto a la muerte y memoria*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ligt, K. (2018). *El himno de Canadá cambió para ser más incluyente*. *France 24*, 2018(Feb 9). Retrieved September 30, 2020, from <https://www.france24.com/es/20170209-canada-himno-inclusion-neutralidad-genero>
- Miller, N. (2009). Historiografía sobre nacionalismos e identidad nacional en Latinoamérica. *Historia Caribe*, 14, 161 – 186.
- Molano-Cruz, G. (2017). La construcción de un mundo de regiones. *Revista de Estudios Sociales*, 61, 14 – 27. <https://dx.doi.org/10.7440/res61.2017.02>
- Moreno Luzón, J & Núñez Seixas, X. M. (2017). *Los colores de la patria: Símbolos nacionales en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Muñoz Molina, A. (15/febrero/2019). Himnos triunfales. *Diario El País*, 2019(Feb, 15). Retrieved October 10, 2020, from https://elpais.com/cultura/2019/02/12/babelia/1549989189_922677.html
- Núñez Seixas, X. M. (2018). *Suspiros de España: El nacionalismo español 1808-2018*. Barcelona: Crítica.
- O’Connell, J. M. (2010). Introduction: An Ethnomusicological Approach to music and conflict. In J. M. O’Connell & El-Shawan Castelo-Branco, S. (Eds.), *Music and Conflict* (pp. 1 – 16). Springfield: University of Illinois Press.
- Ortiz García, C. (2003). Cultura popular y construcción nacional: la institucionalización de los estudios de folklore en Cuba. *Revista de Indias*, 63(229), 695 – 736. <https://doi.org/10.3989/revindias.2003.i229.455>
- Peña, C. (2010). Nacionalismo y educación: la reforma educativa del 2006 en México y su nueva versión de la independencia en los libros de texto de educación secundaria. *Historia Caribe*, 17, 9 – 28.
- Sánchez Mejía, H. R. & Santos Delgado, A. (2014). Los usos del folclore y la construcción de una identidad regional “costeña” y nacional en la obra de Antonio Brugés Carmona, 1940-1950. *Revista de Estudios Sociales*, 49, 145 – 158. <http://dx.doi.org/10.7440/res49.2014.11>
- Smith, A. D. (1999). *Myths and Memories of the Nation*. Oxford: Oxford University Press.
- Spillman, L. P. (2007). *Nation and Commemoration. Creating National Identities in the United States and Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberger, D. (2001). *Patriotismo constitucional*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Trueba, J. L. (2019). *La patria y la muerte. Los crímenes y horrores del nacionalismo mexicano*. Barcelona: Grijalbo.



Some considerations on the reception of Makarenko's pedagogical thought in Italy

Alcune considerazioni sulla ricezione del pensiero pedagogico di Makarenko in Italia

Michele Loré

Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma – michele.lore@unicusano.it
<https://orcid.org/0000-0001-5953-7791>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The article focuses on the most important pedagogist in the USSR, Anton Semenovych Makarenko, who went down in history for his educational colonies, designed for the rehabilitation of deviant children. Particular attention is paid to the period between the first post-war period and the 1930s, in which we first witnessed the clash between neo-idealistic and progressive pedagogical currents, then the confrontation between communist intellectuals, which saw Makarenko committed to defending his idea of education from attacks by detractors. Furthermore, both the specific contribution of the Ukrainian educator to the foundation of the Soviet school system, relevant more on a practical than a theoretical level, and the reception of his ideal in the Italian pedagogical field were highlighted.

L'articolo è incentrato sul pedagogista di maggior importanza nell'URSS, Anton Semenovych Makarenko, passato alla storia per le sue colonie educative, pensate per il recupero dei ragazzi devianti. Attenzione particolare è riservata al periodo compreso tra il primo dopoguerra e gli anni Trenta, in cui si assistette prima allo scontro tra correnti pedagogiche neoidealistiche e correnti progressiste, poi al confronto tra gli intellettuali comunisti, che vide Makarenko impegnato a difendere la propria idea di educazione dagli attacchi dei detrattori. Sono stati evidenziati, inoltre, sia l'apporto specifico dell'educatore ucraino alla fondazione del sistema scolastico sovietico, rilevante più sul piano pratico che su quello teorico, sia la ricezione del suo ideale nell'ambito pedagogico italiano.

KEYWORDS

Makarenko, Soviet pedagogy, Rehabilitation of deviant children, Makarenko in Italy
Makarenko, Pedagogia sovietica, Recupero dei ragazzi devianti, Makarenko in Italia

Citation: Loré, M. (2023). Some considerations on the reception of Makarenko's pedagogical thought in Italy. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 71-74. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_09

Received: Jan 11, 2023 • **Accepted:** June 30, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

A distanza di 31 anni dalla fine dell'URSS, Makarenko rimane la figura predominante della pedagogia sovietica. Un paradosso, se si considera che l'educatore ucraino non volle mai iscriversi al partito comunista, decisione che gli procurò non pochi problemi ed un lungo periodo di ostracismo, forse legato anche ai rapporti conflittuali con la moglie di Lenin, Nadežda Kostantinova Krupskaja, anch'essa pedagogista. Nonostante il mancato allineamento all'ideologia dominante, Makarenko segnò un'epoca, e la sua opera più nota, il *Poema pedagogico* (Makarenko, 2022), edita in tre volumi tra il 1933 ed il 1935, non mancò di suscitare interesse e finanche ammirazione al di fuori del mondo sovietico.

Il merito maggiore del pedagogista è da individuare nella capacità di rispondere all'urgente esigenza di ordine e disciplina della gioventù russa, segnata profondamente dalla Grande Guerra e dalla rivoluzione bolscevica, che avevano falciato la popolazione adulta, generando il grave problema sociale dei bambini e degli adolescenti abbandonati e devianti. Fu proprio ad essi che rivolse il suo impegno Makarenko, intento ad offrire un sistema educativo in grado di recuperare i giovani cresciuti per strada.

Il pedagogista ucraino non fu un teoreta, la formazione da maestro ed un'indole pragmatica lo allontanavano, infatti, dalla riflessione astratta; fu, invece, un instancabile organizzatore, che raccolse attorno a sé una solida rete di collaboratori qualificati e diede vita ad istituzioni educative durature.

Pur in assenza di una dimensione concettuale articolata, la pedagogia di Makarenko non fu priva di un nucleo ideale pragmatico, ispirato al modello marxiano.

Chi si accosti allo studio dell'opera makarenkiana non fatterà a scorgere la tensione verso obiettivi educativi concreti, che adombrano il fragile impianto teorico e spiegano la tiepidezza nei confronti del leninismo, assunto come dato di fatto imprescindibile, piuttosto che come dogma di fede politica.

Il carattere proprio dell'idea educativa del pedagogista ucraino ne segna, evidentemente, anche il limite, che è quello di un'epoca contraddistinta da un attivismo raramente corroborato da saldi riferimenti teorici.

2. Le istituzioni fondate da Makarenko

Makarenko esordì come educatore nella profonda provincia ucraina, dove fu apprezzato maestro, prima di fondare una sua propria istituzione, la "Colonia Gor'kij" (1920), dal nome dello scrittore da lui tanto ammirato, seguita da un'altra colonia denominata "Coraggio".

Gli anni della formazione giovanile e delle prime esperienze professionali furono segnati dall'influsso del progressismo pedagogico russo ed in particolare di Pavel Petrovic Blonskij e di Nadežda Kostantinova Krupskaja, che contribuirono all'idealizzazione del lavoro come elemento formativo pratico in grado di rinnovare il sistema educativo. Non bisogna dimenticare neanche l'apporto di una figura decisiva per gli studi psico-pedagogici dell'epoca, Lev Semënovi Vygotskij,

che definì il concetto di zona di sviluppo prossimale, secondo la quale il bambino apprenderebbe sia dagli adulti che dai pari, mediante un progressivo incremento delle sue conoscenze e delle sue abilità.

Se, da un lato, Makarenko si collocò nell'alveo del progressismo pedagogico russo (senza, peraltro, sposarne le tesi più estreme), dall'altro si oppose ai pedagogisti idealisti di stampo conservatore, che avevano in Sergej Osirovic Hessen, seguace di Giovanni Gentile, il loro esponente di spicco.

Inaccettabile, per Makarenko, era il tentativo di quest'ultimo di fondare l'educazione su principi teorici astratti, che non tenevano nel giusto conto né la dimensione propria all'infanzia né il contesto socio-culturale in cui si svolge la vita del bambino.

Fu proprio la constatazione del profondo disagio giovanile, causato sia dalla guerra civile russa sia dalle innovazioni giuridiche sovietiche, a convincere Makarenko a fondare le sue colonie. Il problema degli orfani abbandonati e devianti si era ampliato a dismisura, tra la fine degli anni Dieci e l'inizio degli anni Venti, anche per effetto della dissoluzione della famiglia patriarcale, minata dal nuovo modello sociale comunista. L'emancipazione femminile, promossa con ardore dalla Krupskaja, condusse un numero crescente di donne lontano dalla famiglia, in contesti contraddistinti dall'industrializzazione e dalla collettivizzazione della produzione agricola. Ciò comportò, assieme al ricorso indiscriminato al divorzio, l'aumento esponenziale dei casi di abbandono di minori, che si univano in bande dedite a furti e ad atti di violenza anche gravissima. Ai giovani devianti, denominati *besprizornye*, si rivolse l'attenzione di Makarenko, che per un loro recupero e reinserimento sociale concepì le sue colonie educative, fondate sul lavoro collettivo e sulla disciplina. Nell'educatore ucraino, l'evidente influsso del progressismo conviveva con una critica al libertarismo anomico di certa pedagogia sovietica, ritenuta incapace di offrire un modello formativo valido. La severa disciplina delle colonie makarenkiane non tardò ad attirare le aspre critiche degli educatori bolscevichi più oltranzisti, che, nel 1928, ottennero l'allontanamento del pedagogista ucraino, disallineato rispetto all'ideologia ed alla prassi imposte dal regime sovietico. A ricucire i rapporti con il partito comunista provvide la moglie, nonché collega, Galina Stachievna Sal'ko, che promosse in modo spregiudicato la figura del marito, senza farsi scrupolo di manomettere i suoi scritti per uniformarli al sovietismo.

Dopo sette anni passati lontano dalle sue colonie (ma tutt'altro che inattivi, perché condussero all'edizione del *Poema pedagogico*), Makarenko, finalmente riconosciuto come uno degli esponenti più significativi della pedagogia sovietica, fu promosso vicedirettore delle colonie educative ucraine. Il Nostro non ebbe però modo di godere a lungo dei traguardi faticosamente raggiunti, perché morì improvvisamente all'età di 51 anni, all'apice del suo successo.

3. La pedagogia di Makarenko

Se è indubitabile che il rapporto di Makarenko con le autorità politiche sovietiche non fu piano ed attraversò periodi fortemente critici, non bisogna però cadere nell'errore di considerare il pedagogista ucraino

un oppositore del socialismo reale, senza il quale la sua idea educativa sarebbe stata inconcepibile. Makarenko era, infatti, un convinto assertore del collettivismo sovietico, fino al punto da considerarlo come il solo strumento in grado di garantire la libertà, intesa non in senso individualistico, capitalistico e borghese, bensì socialista. Compito precipuo dell'educazione è rendere il singolo consapevole della sua missione sociale all'interno di formazioni collettive diverse per ampiezza, ma tra di loro interdipendenti. L'interiorizzazione, da parte del giovane, del proprio compito nell'organizzazione sovietica dello stato è, secondo Makarenko, il fine stesso dell'educazione, che esige un crescente livello di responsabilità, a cominciare dalla famiglia fino a giungere al partito, passando attraverso la scuola. Rispetto al passato, i rapporti familiari sono rivisti in termini paritari, ferma restando l'esigenza imprescindibile di disciplina interna e di totale dedizione alle finalità indicate dal sovietismo. Anche la scuola è ridisegnata in modo da ottemperare ai mutati scopi politici, assumendo su di sé il compito decisivo di educare al comunismo, attraverso la responsabilizzazione verso i suoi ideali libertari e l'interiorizzazione di una disciplina ferrea, che trae l'ispirazione (ma non la finalità) dal mondo militare. L'idea di libertà, in ossequio al pensiero di Marx, è diametralmente opposta a quella individualistica del sistema capitalistico: ciò comporta una critica durissima all'attivismo pedagogico deweyano, che pure nel suo pragmatismo rivelava più di un tratto in comune con il concetto sovietico di alternanza scuola-lavoro, ripreso da Makarenko all'interno delle sue colonie. Il singolo è libero nella misura in cui comprende che il suo interesse coincide con quello dell'intera società, a partire dalle organizzazioni collettive con cui interagisce direttamente e continuativamente (famiglia, scuola, lavoro, partito).

L'idea di libera iniziativa e d'indipendenza personale, su cui si basa l'attivismo pedagogico di Dewey, fomenta, secondo Makarenko, egoismi individualistici distruttivi, che minano alla base il principio di collaborazione su cui si fonda un modello sociale sano e dinamico. È dunque evidente che Makarenko non si colloca al di fuori del mondo sovietico, ma al suo interno, e per certi versi ne anticipa fin dal 1917, anno d'inizio della sua attività pedagogica, la strutturazione in forme autoritarie, secondo una evoluzione (secondo alcuni involuzione) seguita dal leninismo ed ancor più dallo stalinismo, ma chiaramente delineata già dall'idea marxiana di "dittatura del proletariato". Rispetto all'utopistica idea di libertà priva di regole strutturate, coltivata dai pedagogisti leninisti della prima ora, l'idea di libertà di Makarenko si segnala per la concretezza con cui si relaziona con la nascente società sovietica, anticipandone sviluppi che si sarebbero resi necessari per assicurarne la sopravvivenza, specie nel contesto apocalittico della Seconda guerra mondiale. Nel gravoso compito di dar vita ad un nuovo ideale educativo, Makarenko fu aiutato dal suo spirito pratico e dal desiderio di recuperare i tanti bambini ed adolescenti travati dallo sfaldamento della società russa tradizionale.

La fondazione di colonie dove i giovani potessero ricevere un'istruzione, imparare un lavoro, seguire un ideale di vita e rispettare una severa disciplina, riuscendo così utili alla società ed a se stessi, rappresenta

il lascito più significativo dell'opera educativa di Makarenko, imperniata sulla potente intuizione che la pedagogia non può e non deve prescindere dal contesto sociale in cui i giovani vivono. L'astrattezza, osserva Makarenko, è, infatti, la causa primaria del fallimento di molti modelli educativi succedutisi nel tempo, compreso quello idealistico promosso da Hesen, contro cui rivolge una critica serrata.

Di converso, il limite più evidente del sistema educativo makarenkiano è la dipendenza dei contenuti dalla politica comunista, a cui non è riuscito a sopravvivere, ma di cui testimonia ancor oggi le aspirazioni mancate ed i limiti teorici di fondo.

4. La ricezione di Makarenko in Italia

Il contesto politico che si venne a determinare in Italia dopo la fine della Seconda guerra mondiale, con il collocamento all'interno del sistema di alleanze guidato dagli USA, non favorì un dibattito sereno sulla cultura pedagogica sovietica. In tal senso non deve stupire se la prima monografia in lingua italiana dedicata a Makarenko sia apparsa solo nel 1959, a venti anni di distanza dalla scomparsa dell'educatore ucraino. Si tratta del corposo saggio A.S. *Makarenko* dell'insigne pedagogista Pietro Braidò (Braidò, 1959), sacerdote salesiano fondatore dell'Istituto Storico Salesiano e della rivista "Ricerche Storiche Salesiane", che ha dedicato la maggior parte dei suoi studi al metodo preventivo di Don Bosco, ma che si è applicato con profitto anche alla storia della pedagogia. L'importanza dello studio di Braidò è attestata dalle tre edizioni che si sono succedute nell'arco di quasi due decenni, fino al 1976.

Al 1959 risale anche l'opuscolo di Anna Sciortino intitolato *Un educatore e pedagogista sovietico: A. S. Makarenko* (Sciortino, 1959), decisamente più sintetico ed essenziale rispetto all'ampia monografia di Braidò. A cura della Sciortino sono anche due edizioni coeve di opere makarenkiane per la Armando di Roma, entrambe apparse nel 1960: *La marcia dell'anno '30* (Makarenko, 1960) e *Pedagogia scolastica sovietica* (Makarenko, 1960).

Negli anni Sessanta – Settanta l'interesse per la concezione pedagogica di Makarenko ha conosciuto, in Italia, il picco più alto, come attestano le diverse opere sull'argomento editate tra il 1964 ed il 1977. La prima, apparsa nel 1964, è un saggio raccolto nel volume *La pedagogia di A.S. Makarenko ed altri saggi* a firma di Ricciardi Ruocco (1964); la seconda, pubblicata nel 1968, è la cospicua monografia di Cavallini, pedagogista a lungo attivo nelle università di Bologna, Sassari e Milano, sulla concezione collettivistica dell'educazione di Makarenko, *Il collettivo di Makarenko* (Cavallini, 1968). Agli anni Settanta risalgono altre due significative monografie su Makarenko di studiosi italiani, diverse in quanto a metodologia adottata, ma accomunate dallo svolgimento schiettamente pedagogico del soggetto. Del 1974 è il volume di D'Ambrosio dal titolo *L'uomo in Makarenko* (D'Ambrosio, 1974), seguito, due anni dopo, dalla sostanziosa monografia di Brianda, pedagogista d'ispirazione cattolica attivo nell'università sassarese: *A. S. Makarenko: tematiche pedagogiche* (Brianda, 1976). Dalla metà degli anni Settanta fino agli anni Duemila, l'attenzione verso

l'educatore ucraino subisce una flessione evidente, se si considera come unica pubblicazione significativa la sintetica monografia *Makarenko e la pedagogia del collettivo*, pubblicata da Di Francesco nel 1985 (Di Francesco, 1985). Con l'inizio del nuovo millennio, l'interesse per Makarenko si riaccende all'improvviso, probabilmente alimentato dalla più ampia riflessione storiografica sull'Unione Sovietica, dissoltasi nel 1991. A Bagnato, presidente della "Associazione italiana Makarenko", si deve una dilogia edita tra il 2004 ed il 2006: *Lezioni su Makarenko* (Bagnato, 2004); *Makarenko oggi. Educazione e lavoro tra collettivo pedagogico, comunità e cooperative sociali* (Bagnato, 2006). Nel 2005 esce *La pedagogia familiare nell'opera di Anton Semenovi Makarenko*, di Floris (2005), con un'interessante postfazione del noto pedagogista Bellerate, che precede di quattro anni *Makarenko didattico 2002-2009: tra pedagogia e antipedagogia*, volume a cura di Siciliani de Cumis (2009), già ordinario di pedagogia generale alla Sapienza e membro della sopra menzionata "Associazione italiana Makarenko".

Stranamente, nel corso degli anni la ricezione di Makarenko in Italia ha stimolato più studi d'impostazione monografica che articoli su rivista, poco numerosi e cronologicamente discontinui. Tra i contributi in rivista più rilevanti, si segnalano quello della grande pedagogista ciociara Bertoni Jovine (1955), "La pedagogia di Makarenko", quello, d'impianto socio-pedagogico, di Lilge (1959a; 1959b), "Anton Semenovi e la società sovietica"; ed infine, quelli più recenti di Sarracino (2020) "Anton Semenovi Makarenko cento anni dopo. Attualità ed inattualità di un modello educativo" e di Tramma (2017) "L'inattuale attualità di Anton Semenovi Makarenko."

Molto più copiose, invece, risultano le citazioni di Makarenko all'interno di studi storico-pedagogici dedicati alle istituzioni educative sovietiche, ma, per elencarli in modo puntuale, sarebbe necessario uno studio di ampio respiro sull'argomento.

5. Conclusioni

Osservata secondo una prospettiva storico-critica, la figura di Makarenko appare, per molti versi, contraddittoria. Lo sbilanciamento tra il momento pratico, curato fin nei minimi dettagli, e la carente teorizzazione è un forte limite intrinseco al pedagogista di origini ucraine, che risentì in modo significativo dei limiti propri dell'epoca in cui visse ed operò.

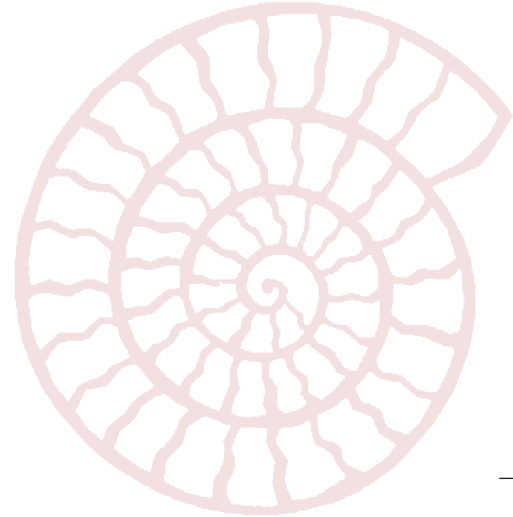
Sul piano storico rimane, ad ogni modo, un autore di grande rilievo, il quale, se non ebbe la forza di oltrepassare la concezione sovietica delle istituzioni educative, seppe, però, conferirle un'organizzazione solidamente orientata verso il collettivismo ed il produttivismo.

Il pensiero di Makarenko, infine, non mancò di esercitare il proprio influsso al di là dei confini dell'URSS, fino a giungere in Italia, dove fu recepito positivamente dai pedagogisti d'ispirazione comunista e fu avversato da quanti vedevano in esso l'espressione di un sistema politico oppressivo.

A chi si accosti al loro studio, le opere e le istituzioni makarenkiane si presentano, alla luce delle più recenti acquisizioni storico-pedagogiche, interessanti tanto per la rilevanza storica ed ideologica quanto per la capacità di suscitare una riflessione critica su un'epoca contrassegnata da un approccio pragmatico al problema educativo.

Riferimenti bibliografici

- Bagnato, A. (2004). *Lezioni su Makarenko*. Roma: L'Albatros.
- Bagnato, A. (2006). *Makarenko oggi: Educazione e lavoro tra collettivo pedagogico, comunità e cooperative sociali*. Roma: L'Albatros.
- Bertoni Jovine, D. (1955). La pedagogia di Makarenko. *Belfagor*, 10(4), 405 – 447.
- Braido, P. (1959). A. S. Makarenko. Brescia: La scuola.
- Brianda, G. (Ed.). (1976). *A. S. Makarenko: tematiche pedagogiche*. Cagliari: Fossataro.
- Cavallini, G. (Ed.). (1968). *Il collettivo di Makarenko*. Modena: Pico.
- D'Ambrosio, P. (1974). *L'uomo in Makarenko*. Cosenza: Pellegrini.
- Di Francesco, A. (1985). *Makarenko e la pedagogia del collettivo*. Catania: Tringale.
- Floris, F. C. (2005). *La pedagogia familiare nell'opera di Anton Semenovi Makarenko*. Roma: Aracne.
- Lilge, F. (1959a). A. S. M. e la società sovietica. *I problemi della pedagogia*, 1959(2-3), 587 – 600.
- Lilge, F. (1959b). A. S. M. e la società sovietica. *I problemi della pedagogia*, 1959(4), 748 – 888.
- Makarenko, A. S. (1960). *La marcia dell'anno '30* (A. Sciortino Ed.). Roma: Armando.
- Makarenko, A. S. (1960). *La pedagogia scolastica sovietica* (A. Sciortino Ed.). Roma: Armando.
- Makarenko, A. S. (2022). *Poema pedagogico*. Roma: Editori Riuniti. (Original work published 1933 – 1935)
- Ricciardi Ruocco, M. (1964). *La pedagogia di A. S. Makarenko ed altri saggi*. Bari: Adriatica.
- Sarracino, V. (2020). Anton Semenovi Makarenko cento anni dopo: Attualità ed inattualità di un modello. *SPES*, 2020(11), 157 – 173.
- Sciortino, A. (1959). *Un educatore e pedagogista sovietico: A. S. Makarenko*. Palermo: Montaina.
- Siciliani de Cumis, N. (2009). *Makarenko didattico 2002 – 2009: tra pedagogia e antipedagogia*. Roma: Nuova Cultura.
- Tramma, S. (2017). L'inattuale attualità di Anton Semenovic Makarenko. *Ricerche Pedagogiche*, 203, 27 – 34.



The didactic action between individualisation, personalisation, and evaluation: A case study

L'agire didattico tra individualizzazione, personalizzazione e valutazione: Uno studio di caso

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – roberto.melchiori@unicusano.it
<https://orcid.org/0000-0002-0570-6243>

Francesco Maria Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – francesco.melchiori@unicusano.it
<https://orcid.org/0000-0002-5266-7443>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Scientific literature suggests that individualisation and personalisation can improve students' learning, increase their involvement and motivation in learning, and improve relationships between teachers and students. A number of studies have been carried out on teacher training in assessment, which is a very important topic for both initial and in-service teacher training, as their work has a significant impact on the education of young people and on education in general. Through this research it has been possible to observe how methods of individualisation and personalisation have moved beyond the boundaries of theory and become tools used by primary school teachers on a daily basis. Although it has not been possible to establish whether the adoption of these methods by teachers is intentional or not, the results obtained can be used to interpret how individualisation and personalisation, which are quite different in theory, are used flexibly in classroom practice.

La letteratura scientifica suggerisce che l'individualizzazione e la personalizzazione possono migliorare l'apprendimento degli studenti, aumentare il loro coinvolgimento e motivazione nell'apprendimento e migliorare le relazioni tra insegnanti e studenti. Per quanto riguarda la formazione dei docenti sulla valutazione, che rappresenta un tema molto importante sia per la formazione iniziale sia per la formazione continua dei docenti, in quanto il loro lavoro ha un impatto significativo sulla formazione dei giovani e sull'educazione in generale, sono stati effettuati diversi studi i cui risultati sono riportati in molti articoli. Attraverso la realizzazione di questa inchiesta si è potuto osservare come i metodi di individualizzazione e personalizzazione abbiano superato i confini della teoria e siano diventati strumenti utilizzati quotidianamente dagli insegnanti della scuola primaria. Seppure non si sia stati in grado di stabilire se l'adozione da parte degli insegnanti di tali metodi sia intenzionale o meno dai risultati ottenuti è possibile interpretare come individualizzazione e personalizzazione, ben distinte sul piano teorico, siano utilizzate in modo flessibile nella pratica didattica.

KEYWORDS

Individualized instruction, Personalized learning, Differentiation for inclusion, Teaching strategies, Case study

Istruzione individualizzata, Apprendimento personalizzato, Differenziazione per l'inclusione, Strategie didattiche, Studio di caso

Citation: Melchiori, R. & Melchiori, F.M. (2023). The didactic action between individualisation, personalisation, and evaluation: A case study. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 75-82. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_10

Received: May 25, 2023 • **Accepted:** Aug 23, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Authorship: Sezione §1 (R. Melchiori); Sezioni §2–5 (F. M. Melchiori).

1. Formazione degli insegnanti e didattica attiva: individualizzazione, personalizzazione e valutazione

Le ricerche condotte nell'ultimo decennio, mediante indagini e inchieste, sul tema della formazione iniziale e permanente degli insegnanti, soprattutto quelle svolte dall'OCSE, indicano che la formazione stessa dovrebbe essere considerata come un continuum che va dalla formazione iniziale fino a quella successiva di crescita e sviluppo professionale. Questo continuum professionale prevede una formazione iniziale che fornisce un percorso formativo che abilita all'esercizio della professione, seguita da un periodo di pre-servizio e una successiva formazione in servizio che contempla anche attività di tutoraggio formale o informale durante i primi anni di insegnamento. La formazione degli insegnanti richiede quindi una nuova visione e un sistema che permetta loro di sviluppare continuamente il loro potenziale come professionisti, mettendo costantemente in discussione la loro pratica, sviluppando i propri ideali educativi e rafforzando le loro concezioni di equità e giustizia sociale. In questa prospettiva, diventa importante il riconoscimento della rilevanza della formazione successiva alla preparazione iniziale, soprattutto quella che si acquisisce con l'esperienza sul luogo di lavoro, mediando la divisione tra teoria e pratica. Inoltre, si amplia la gamma di attori coinvolti con le scuole (e i loro dirigenti, insegnanti, tutor, ma anche genitori e studenti) che assumono un ruolo importante per la preparazione iniziale degli insegnanti, ad esempio durante il periodo di pratica e inserimento nella professione. Per quanto riguarda la formazione, il miglioramento e l'incremento delle competenze professionali degli insegnanti, gli studi e le ricerche si sono concentrati sulle metodologie utilizzate dagli insegnanti, tra cui si sono distinte la didattica attiva o individualizzata e/o personalizzata e la valutazione, che hanno ricevuto importanti attestazioni di riconoscimento. Nel caso dell'individualizzazione dell'insegnamento, si fa riferimento alla creazione di percorsi di apprendimento su misura per gruppi di studenti che presentano esigenze e livelli di conoscenza simili. Ad esempio, l'insegnante può suddividere la classe in gruppi in base alle loro capacità, proponendo attività e materiali di apprendimento specifici per ciascun gruppo. Invece, con la personalizzazione dell'apprendimento, ci si concentra sull'adattamento dell'esperienza di apprendimento alle necessità particolari di ogni singolo studente. In tal caso, l'insegnante elaborerebbe un percorso di apprendimento individualizzato per ciascuno degli studenti, tenendo conto dei loro interessi, abilità e stili di apprendimento unici. In altre parole, la principale differenza tra individualizzazione e personalizzazione nell'ambito dell'insegnamento consiste nel fatto che l'individualizzazione prevede la creazione di percorsi di apprendimento personalizzati per gruppi di studenti simili, mentre la personalizzazione mira a creare percorsi di apprendimento unici per ciascuno degli studenti. Per quanto riguarda gli "studi" realizzati, in generale, possono fornire una comprensione dettagliata delle strategie di individualizzazione e personalizzazione utilizzate dagli insegnanti. Tra questi studi, nell'ambito della for-

mazione del disegno di ricerca e la formulazione degli obiettivi, sono stati considerati i seguenti per lo specifico risultato ottenuto:

1. *miglioramento dell'apprendimento*, cioè l'individualizzazione e la personalizzazione possono migliorare l'apprendimento degli studenti. Ad esempio, uno studio ha rilevato che l'utilizzo di software di apprendimento personalizzato ha portato a un miglioramento significativo delle competenze di lettura degli studenti (Pane et al., 2015). Un altro studio ha dimostrato che l'individualizzazione dell'insegnamento ha portato a un miglioramento significativo delle competenze matematiche degli studenti (Boström & Palm, 2023). Tinungki et al. (2022) hanno dimostrato che l'individualizzazione assistita da un team di un metodo di insegnamento cooperativo ha portato a un miglioramento significativo delle competenze matematiche degli studenti (Tinungki et al., 2022);
2. *maggiore coinvolgimento degli studenti*: cioè, le strategie di individualizzazione e personalizzazione possono anche aumentare il coinvolgimento degli studenti nell'apprendimento. Ad esempio, diverse ricerche hanno rilevato che l'uso di attività di apprendimento personalizzate ha portato a un maggiore coinvolgimento degli studenti nell'apprendimento e in un maggior senso di controllo sull'apprendimento (Lei & Zhao, 2007; Jung et al., 2019);
3. *migliore motivazione degli studenti*: cioè, le strategie di individualizzazione e personalizzazione possono aumentare la motivazione degli studenti nell'apprendimento. Ad esempio, uno studio ha rilevato che l'individualizzazione dell'insegnamento ha portato a un aumento della motivazione degli studenti nell'apprendimento e in una maggiore soddisfazione dell'apprendimento (Pontual Falcão et al., 2018);
4. *miglioramento delle relazioni tra insegnanti e studenti*: cioè, le strategie di individualizzazione e personalizzazione possono anche migliorare le relazioni tra insegnanti e studenti. Ad esempio, uno studio ha rilevato che gli insegnanti che utilizzano strategie di personalizzazione dell'insegnamento hanno relazioni più positive con i loro studenti rispetto a quelli che adottano una didattica tradizionale (Bernard et al., 2019).

In sintesi, le evidenze delle ricerche consultate suggeriscono che l'individualizzazione e la personalizzazione possono migliorare l'apprendimento degli studenti, aumentare il loro coinvolgimento e motivazione nell'apprendimento e migliorare le relazioni tra insegnanti e studenti.

Per quanto riguarda la formazione dei docenti sulla valutazione, che rappresenta un tema molto importante sia per la formazione iniziale sia per la formazione continua dei docenti sono stati effettuati diversi studi i cui risultati costituiscono una base di letteratura scientifica rilevante. Di questi, si ricordano i successivi in quanto hanno avuto importanza nello studio di caso che viene presentato in questo articolo:

1. *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*: Questo studio del CERI

(OECD, 2005) dimostra che le pratiche di valutazione formativa, che prevedono l'impiego di feedback agli studenti per guidare il loro apprendimento, possono migliorare significativamente il rendimento scolastico. Lo studio suggerisce che la formazione degli insegnanti sulla valutazione formativa può migliorare i risultati dell'apprendimento degli studenti.

2. *Impact of teachers' professional development on students' academic performance in higher education*: Zhaohui e Anning (2020) riportano i risultati di un programma di formazione professionale che includeva la formazione sulla valutazione e il feedback mettendo in luce il miglioramento delle pratiche degli insegnanti e l'aumento del rendimento degli studenti in matematica.
3. *The Effects of Teacher Training on Classroom Assessment for Student Learning: A Meta-Analysis*: (Karaman, 2021) analizzando e sintetizzando i risultati di 29 studi in questa meta-analisi dimostrano che la formazione degli insegnanti sulla valutazione può avere un impatto positivo sui risultati dell'apprendimento degli studenti. Inoltre, il contributo suggerisce che la formazione professionale continua è particolarmente efficace nel migliorare le pratiche di valutazione.
4. *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS*: Il rapporto dell'OECD ha rilevato che l'offerta di programmi di istruzione e formazione applicata, luce il miglioramento della capacità degli insegnanti di valutare, può promuovere pratiche di educazione e cura della prima infanzia che favoriscono l'apprendimento, lo sviluppo e il benessere dei bambini.
5. *Preparing Teachers for Assessment within Diverse Classrooms: An Analysis of Teacher Candidates' Conceptualizations*: DeLuca e Lam (2014) esaminano l'efficacia di un programma di formazione professionale per gli insegnanti incentrato sulle pratiche di valutazione per le popolazioni di studenti con diverse abilità. I risultati hanno indicato che il programma migliorava le conoscenze e le competenze di valutazione degli insegnanti e portava ad un aumento del rendimento degli studenti.

In generale, questi studi suggeriscono che i programmi di formazione efficaci per gli insegnanti incentrati sulle pratiche di valutazione possono migliorare le stesse pratiche e promuovere i risultati dell'apprendimento degli studenti.

2. Gli scopi e gli obiettivi dello studio di caso comparativo

Sulla base di quanto evidenziato dall'analisi dei risultati della ricerca, si può affermare che i programmi che offrono opportunità per gli insegnanti di esercitare le competenze di valutazione, ricevere *riscontri* (*feedback*) e collaborare con i colleghi per condividere le migliori pratiche possono essere particolarmente efficaci. Seguendo questo risultato, si è definito uno "Studio di Caso comparativo" (Yin, 2014) per verificare come, nella concretizzazione della teo-

ria relativa ai concetti di individualizzazione e apprendimento da parte dei docenti in pratiche didattiche nell'ottica della centralità del soggetto che apprende, in modo da rendere la didattica maggiormente inclusiva, facendo sì che ogni studente, anche colui che presenta una qualche forma di disabilità possa trovare la chiave per sviluppare al massimo il proprio potenziale, uno specifico processo sperimentale di valutazione, fondato su riscontri e collaborazione (giuria) e comuni strumenti (schede di casi), possa validarsi e consolidarsi come metodo per la formazione permanente sulla valutazione degli insegnanti. Il metodo offrirebbe agli insegnanti il mezzo per affinare "i giudizi" e le connesse "valutazioni" potendoli confrontare con quelle di corrispondenti colleghi per arrivare a una soluzione "comune" attenuando, pertanto, le possibili influenze di elementi contestuali e ambientali. In questo caso i docenti in formazione si comporterebbero come una "giuria" il cui scopo è quello di arrivare a una soluzione su cui la stessa possa riconoscersi e approvare.

Per quanto attiene alla strategia di ricerca utilizzata, si è scelta quella "mista", per ottenere una maggiore comprensione sia del comportamento dell'agire attivo dei docenti sia dell'uso del metodo adottato.

L'indagine, caratterizzata anche da una componente di inchiesta, rivolta a fotografare un piccolo scorcio della realtà scolastica attuale, si è posta i seguenti obiettivi:

1. Valutare se il principio di individualizzazione è conosciuto e messo in pratica dagli insegnanti nelle realtà scolastiche attuali o se le prassi didattiche sono, ancor'oggi, ancorate a metodi e strategie tradizionali.
2. Verificare la tendenza dei docenti a mettere in pratica strategie didattiche individualizzate piuttosto che metodologie personalizzate.
3. Indagare quanto vengano realmente sfruttati, in ambito didattico, i vantaggi derivanti dall'uso della tecnologia.

3. Metodologia e strumenti dell'indagine

L'indagine era rivolta a una popolazione formata dagli insegnanti delle scuole primarie del territorio nazionale. Per quanto concerne la selezione del campione, si è scelto di procedere mirando alla semplicità e all'economicità del processo di somministrazione dello strumento di raccolta dei dati, con un metodo non probabilistico di convenienza. Attraverso i social network, in particolare grazie a WhatsApp e a post su pagine Facebook specializzate nell'insegnamento della scuola primaria, è stato possibile raggiungere un ampio numero di insegnanti e proporre loro il progetto. Coloro che liberamente hanno scelto di aderirvi, hanno potuto compilare il questionario predisposto cliccando, in modo semplice e veloce, su un link e aprendo il collegamento con un modulo GoogleForm.

Seguendo tale metodologia, il campione selezionato è formato da 86 docenti della scuola primaria ai quali è stato somministrato un questionario a risposta chiusa, utile a raccogliere informazioni di tipo quantitativo. Si è scelto di somministrare i questionari on-

line in forma anonima in modo tale da garantire la privacy dei soggetti e poter contare su una maggior sincerità delle risposte. Ogni questionario, corredato da una lettera di presentazione, prevedeva una prima parte relativa ai dati anagrafici, utilizzata per raccogliere informazioni demografiche relative al campione selezionato.

Grazie a questa prima sezione si è potuto conoscere l'età dei docenti intervistati ed il titolo di studio da loro conseguito. Oltre il 26% degli intervistati ha tra i 20 e i 30 anni, poco più del 20% del campione fa parte della categoria tra i 30 e i 40 anni, così come vi è la stessa percentuale per gli insegnanti tra i 40 e i 50 anni. Una percentuale inferiore, pari al 9,5% dei docenti, ha tra i 50 e i 60 anni. Infine, quasi il 24% degli intervistati dichiara di avere oltre i 60 anni.

È bene ricordare come frequentemente la normativa relativa ai requisiti per accedere all'insegnamento sia stata modificata, creando una situazione per la quale, al momento, operano nella scuola italiana docenti con età diverse e con percorsi formativi differenti tra loro. Rappresentare il più possibile tutte le età significa verificare se i concetti di individualizzazione e personalizzazione, peraltro piuttosto recenti, sono stati recepiti dagli insegnanti nonostante percorsi di studio diversi.

Un elemento da considerare inizialmente è l'eterogeneità dei titoli di studio dei partecipanti: quasi il 39% dei docenti ha una laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria; la medesima percentuale dichiara di insegnare grazie al diploma di istituto magistrale e oltre il 22% ha affrontato un percorso di studi diverso, ottenendo un diploma di laurea di diversa tipologia. L'ampia presenza di laureati magistrali implica che il ricambio generazionale ha comportato un miglioramento del titolo di studio posseduto dalla classe degli insegnanti della scuola primaria. L'alta numerosità dei laureati potrebbe derivare comunque dall'influenza esercitata dal titolo di studio come requisito per la partecipazione allo studio.

La seconda sezione del questionario online è invece volta al recupero di informazioni relative alle opinioni e agli atteggiamenti dei docenti rispetto alle pratiche di individualizzazione e personalizzazione (sezione inchiesta).

Per la sperimentazione del modello di valutazione, sono state elaborate 6 domande, ognuna delle quali presenta il caso di un bambino con una difficoltà di apprendimento. I casi descritti sono frutto di fantasia e non vogliono essere esaustivi: dovendo descrivere in poche righe le situazioni, non è stato possibile rappresentare appieno la complessità delle stesse. L'obiettivo comunque non era quello di analizzare nel dettaglio casi di studenti con difficoltà, tipo DSA, ma di comprendere in quale direzione gli insegnanti tendono a dirigersi nell'affrontare le difficoltà di apprendimento, cioè quale metodo didattico intendono utilizzare e seguire.

Si è scelto di proporre casi in cui i bambini frequentano classi differenti (dalla prima alla quinta della scuola primaria) e presentano difficoltà diverse: dal calcolo alla comprensione del testo e dalla lettura all'elaborazione dei grafemi.

All'intervistato è stato chiesto di scegliere al massimo 2 tra le 4 possibili risposte fornite, optando per le soluzioni operative che avrebbero adottato con più

facilità se si fossero trovati nei panni del docente dei 6 bambini descritti.

Per l'elaborazione delle opzioni di risposta ai quesiti, si è fatto riferimento a quattro diverse categorie:

- Strategie didattiche individualizzate
- Strategie didattiche personalizzate
- Strategie didattiche tradizionali
- Utilizzo delle tecnologie didattiche

Ogni domanda ha previsto quattro possibili risposte alternative e ogni risposta ha fatto riferimento a una delle quattro categorie. Come esempio, in *Tavola 1* è riportato il caso di Lucia.

Come si può notare, la prima risposta può essere ricondotta alla categoria delle strategie personalizzate, la seconda fa riferimento al concetto di individualizzazione, la terza prevede l'uso di uno strumento tecnologico e l'ultima richiama una didattica di tipo tradizionale. Anche rispetto alla formazione all'utilizzo delle tecnologie didattiche recenti studi ne hanno evidenziato la centralità (Piceci et al., 2021; Marzano & Calvani, 2020).

Lucia ha 6 anni e frequenta la classe prima della scuola primaria. È oggetto di osservazione costante da parte dell'insegnante che ha rilevato alcune difficoltà: ha iniziato molto più tardi dei suoi compagni a scrivere correttamente parole formate da 4 lettere, non riesce a riconoscere e a scrivere le lettere in corsivo, la lettura è molto stentata e lenta. Tuttavia non si rilevano difficoltà nel gestire lo spazio grafico, la comprensione è adeguata sia per quanto riguarda il testo scritto che l'ascolto e le abilità di calcolo risultano nella norma.		
Se fossi tu l'insegnante di Lucia cosa faresti con più probabilità? Scegli al massimo due opzioni.		
Opzione 1	Le consiglieri di scrivere solo in stampatello ed eviterei di farla leggere in classe.	
Opzione 2	Preparerei un supporto che Lucia possa portare sempre con sé con le lettere scritte in corsivo (alfabetiere) e le farei leggere ad alta voce solo frasi brevi.	
Opzione 3	Le chiederei di utilizzare il computer per scrivere e le proporrei l'uso di audiolibri.	
Opzione 4	Le darei esercizi aggiuntivi rispetto ai compiti assegnati a tutta la classe (liste di parole da copiare e testi da leggere).	

Tavola 1. Il caso di Lucia.

In questo modo, andando a sommare tutte le risposte ottenute da ogni categoria nei diversi quesiti, si è cercato di dare risposta alle domande che, presentate come obiettivi di ricerca, hanno portato all'elaborazione del questionario e al realizzarsi di questa indagine.

4. I risultati complessivi

I dati, relativi agli 86 docenti intervistati, a cui è stato somministrato il questionario iniziale informativo, sono stati analizzati e riportati all'interno di una matrice di dati, sulla quale sono state applicate le statistiche per ottenere i risultati necessari, da una parte, per agevolare ed evidenziare il confronto tra rispondenti (qualità) e dall'altra le possibili riflessioni e, in caso, le

interpretazioni derivabili rispetto al campione sondato (quantità).

Per quanto attiene alle elaborazioni effettuate, considerando contemporaneamente tutte le domande, sono state sommate le risposte relative ad ogni categoria e si è optato per tradurle in percentuale. Si è così potuto verificare, in generale, quale delle tendenze risultava prevalente nella didattica messa in atto dal campione.

In questo modo si è potuto valutare se i principi di individualizzazione e personalizzazione fossero conosciuti e utilizzati in pratica dagli insegnanti o se prevaleva ancora l'utilizzo di strategie tradizionali.

Osservando la distribuzione delle strategie utilizzate è possibile notare come, pur essendo ancora presenti nel panorama scolastico attuale, le strategie didattiche tradizionali sono utilizzate solo marginalmente (6,3%) nel caso di bambini con Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Tra il campione intervistato vi è una gran parte di insegnanti che non hanno frequentato un corso di laurea come quello in Scienze della Formazione Primaria che trasmette, in linea con le più moderne ricerche pedagogiche e didattiche, il valore del principio di individualizzazione.

«Nell'insegnamento tradizionale, la lezione cattedratica del docente è nobilitata a forma didattica primaria, apprezzata come la più idonea a riprodurre [...] l'universo dei saperi e dei valori di cui la scuola, elevata a vestale culturale, è banca di trasmissione e di conservazione. [Ciò] genera una radicale scissione tra insegnamento e apprendimento, tra sapere e meta-sapere, tra ascoltare e fare, tra ripetere e capire, tra dovere e piacere. [...] La didattica tradizionale [...] relega l'apprendimento, il metasapere, il fare, il capire, il piacere, in "angoli" subalterni e marginali della vita scolastica» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013).

I risultati descrittivi mostrano però che, al di là della formazione professionale ricevuta, i docenti, dovendo lavorare con bambini con DSA, ritengono più utile e significativo applicare il principio dell'individualizzazione (53,30%) piuttosto che procedere secondo le modalità tradizionali.

Continuando ad osservare i dati è possibile osservare come la seconda preferenza sia per l'utilizzo delle strategie didattiche personalizzate (11,70%).

Questi dati supporterebbero l'ipotesi di partenza secondo la quale l'utilizzo di forme individualizzate prevalesse su quelle personalizzate. Infatti, responsabile anche la società e le credenze comuni, si pensa ancora che esista un programma ministeriale da seguire e che quindi vi siano degli obiettivi disciplinari da raggiungere in un determinato momento della carriera scolastica di un soggetto.

Spesso, nelle realtà scolastiche, aleggia la preoccupazione, sia da parte delle famiglie sia, talvolta, da quella degli insegnanti, che non venga portato a termine il programma, che le tempistiche non vengano rispettate e che si finisca l'anno senza aver svolto alcuni argomenti imprescindibili in una determinata classe.

In realtà i vecchi programmi ministeriali sono stati sostituiti dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum

che, come reso manifesto anche dal titolo, offrono una serie di "suggerimenti", proponendosi come linee guida e abbandonando il carattere prescrittivo dei precedenti programmi. L'insegnante, non dovendo più raggiungere traguardi di apprendimento ben definiti secondo modalità precise e precostituite, può scegliere di personalizzare gli obiettivi in base alle caratteristiche dell'alunno e scegliere le metodologie più idonee a raggiungere tali mete.

Quanto detto poco sopra in merito alle pretese da parte della società sul raggiungimento di determinati obiettivi secondo tempistiche ben precise faceva ipotizzare che i docenti, dovendosi confrontare con bambini con DSA, fossero spinti a modificare i percorsi senza però mettere mano agli obiettivi disciplinari, attuando quindi solo una forma di individualizzazione. In realtà, i dati raccolti fanno emergere che la preoccupazione relativa al rispetto del programma non si concretizza in azioni volte a preservare ad ogni costo il raggiungimento degli obiettivi.

Nel caso di bambini con difficoltà di apprendimento, gli insegnanti non sembrano temere la possibilità di modificare oltre alle metodologie e alle strategie didattiche anche i traguardi di apprendimento.

In quasi tutti i casi presentati nel questionario, la risposta che fa riferimento ad una strategia personalizzata ha avuto maggiori voti rispetto a quella relativa all'individualizzazione. Tuttavia, nel caso di Stefania ciò non si è verificato e la soluzione individualizzata è stata nettamente preferita rispetto all'ipotesi della personalizzazione.

Osservando la *Tavola 2*, è possibile recuperare le informazioni relative al caso di Stefania e le opzioni di risposta, tra cui gli intervistati potevano scegliere.

Come si può notare la problematica che l'insegnante è chiamato ad affrontare, in questo caso, riguarda un obiettivo trasversale quale la scrittura dei compiti sul diario. La difficoltà non è inerente al raggiungimento di un obiettivo disciplinare ma riguarda piuttosto l'esecuzione da parte della bambina di un'attività che potremmo annoverare nella categoria dei compiti di autonomia.

Stefania frequenta la classe terza della scuola primaria. La maestra la sgrida frequentemente a causa della sua scrittura. Non riesce a scrivere seguendo le righe, talvolta supera i margini del foglio e commette spesso degli errori: dimentica delle sillabe, ne ripete altre, a volte divide le parole in modo illecito. La maestra si arrabbia soprattutto quando copia male i compiti alla lavagna. Dice che non è possibile sbagliare anche quando si copia e che se scrivesse un po' più lentamente e restando concentrata non avrebbe difficoltà a casa a comprendere cosa deve fare, tornando a scuola, il giorno successivo, con tutti i compiti svolti correttamente.

Se fossi tu l'insegnante di Stefania cosa faresti con più probabilità? Scegli al massimo due opzioni.

Opzione 1	Le correggerei il diario ogni volta che vi scrive i compiti.
Opzione 2	Le permetterei di utilizzare un tablet sul quale registrare una nota vocale con i compiti per il giorno successivo.
Opzione 3	Preparerei io un foglio con i compiti da incollare sul diario.
Opzione 4	Potremmo stabilire insieme dei simboli per ogni libro di testo utilizzato, in modo da scrivere i compiti in maniera più "schematica" e diminuire le difficoltà derivanti dalla copiatura.

Tavola 2. Il caso di Stefania.

In questo caso, oltre la metà delle preferenze ha riguardato l'opzione relativa all'individualizzazione. Le insegnanti opterebbero per stabilire, insieme alla bambina, dei simboli per ogni libro di testo utilizzato in modo che possa annotare i compiti secondo una modalità più schematica, ma non rinuncerebbero ad insegnarle a scrivere autonomamente i compiti assegnati sul proprio diario.

Osservando quindi le risposte sembrerebbe che le insegnanti considerino i compiti di autonomia obiettivi importanti e competenze indispensabili. Considerando tutte le domande del questionario ed il fatto che questo sia stato l'unico caso in cui la tendenza ad individualizzare è prevalente, si potrebbe ipotizzare che qualora l'obiettivo didattico riguardi l'autonomia del soggetto e non una singola conoscenza disciplinare, le insegnanti preferiscano puntare all'individualizzazione degli apprendimenti piuttosto che alla personalizzazione e alla conseguente possibilità di dispensare l'allievo da una determinata attività, proprio in vista dell'importanza assegnata al concetto di autonomia. Tale ipotesi dovrebbe comunque essere verificata con ulteriori indagini statistiche.

L'ultimo obiettivo di ricerca mirava ad indagare il reale utilizzo della tecnologia nella didattica per studenti con difficoltà d'apprendimento.

Pur essendo presenti nel panorama scolastico nazionale delle classi 2.0, che hanno cioè scelto di dar vita ad una scuola su misura per i nativi digitali, dove internet e l'utilizzo dei device rappresenta un valore aggiunto alla didattica e all'apprendimento, la percentuale di chi introdurrebbe un dispositivo tecnologico per affrontare la situazione di difficoltà è solo il 25,5%, rispetto ai casi proposti.

L'unico caso in cui la proposta tecnologica ha ottenuto maggiori preferenze è quello di Ludovica. La bambina, pur avendo memorizzato le formule matematiche necessarie, dimostra di avere difficoltà nel risolvere problemi che richiedono il susseguirsi di numerosi passaggi e calcoli. Anche in questo frangente, l'intervistato poteva scegliere tra quattro possibili risposte: una relativa all'individualizzazione, una alla personalizzazione, quella che prevede l'uso di uno strumento tecnologico ed infine una soluzione propria della didattica tradizionale.

In questo caso, come si può vedere in *Tavola 3*, lo strumento tecnologico è una calcolatrice che dovrebbe dispensare Ludovica dallo svolgimento dei calcoli, permettendole di concentrarsi esclusivamente sui passaggi logici, utili a portare a termine il problema. Questa domanda è stata l'unica in cui l'opzione che prevede l'uso di uno strumento tecnologico ha avuto la maggioranza di consensi (45,3%). Nella situazione di Ludovica, le insegnanti utilizzerebbero strategie individualizzate o personalizzate solo per una percentuale vicina al 26% e attuerebbero una didattica tradizionale solo per il 2,2%.

Ludovica ha 9 anni e frequenta la classe quinta della scuola primaria. Sin dalla classe prima ha dimostrato difficoltà in campo matematico. Adesso sta svolgendo problemi relativi ai poligoni. Pur avendo memorizzato le formule, le procedure esecutive rimangono per lei complesse e non riesce a risolvere problemi che richiedono molti passaggi e numerosi calcoli.

Se fossi tu l'insegnante di Ludovica cosa faresti con più probabilità? Scegli al massimo due opzioni.

Opzione 1	Le consiglierei di fare tanto esercizio proponendole problemi aggiuntivi in modo da comprendere i meccanismi di questi particolari temi.
Opzione 2	Le suggerirei, prima di iniziare, di scrivere tutte le formule necessarie per raggiungere il risultato finale evidenziando gli elementi di cui non si conosce ancora il valore e che devono quindi, a loro volta, essere calcolati. Durante lo svolgimento dei calcoli, le suggerirei di appuntarsi, su un lato del foglio, ogni risultato ottenuto con la spiegazione di quello che rappresenta.
Opzione 3	Le proporrei problemi più semplici, con un numero inferiore di passaggi: invece di chiedere perimetro ed area di una figura, mi limiterei, ad esempio, a porre un unico quesito riguardante il perimetro.
Opzione 4	Le consiglierei l'uso di una calcolatrice in modo da dispensarla dal carico cognitivo derivante dai calcoli e da focalizzare la sua attenzione unicamente sui passaggi procedurali.

Tavola 3. Il caso di Ludovica.

In altri casi, sono stati proposti dispositivi tecnologici di vario tipo: dai programmi di videoscrittura con correzione automatica agli audiolibri, dai sintetizzatori vocali ai video didattici. Tuttavia, la calcolatrice è stata l'unico dispositivo ritenuto idoneo dalla maggioranza degli intervistati per affrontare le difficoltà degli studenti con DSA. Ci si chiede perché sia stata fatta questa scelta. Probabilmente i fattori da considerare sono molteplici. Da un lato c'è il fatto che la calcolatrice è stata il primo strumento tecnologico ad apparire nell'ambiente scolastico. Ciò ha permesso a docenti e studenti di imparare, nel tempo, ad utilizzarlo nel modo più opportuno per facilitare l'apprendimento senza semplificarlo eccessivamente. Probabilmente, con il passare degli anni, il mondo della scuola inizierà ad utilizzare normalmente altri strumenti come il computer o il tablet, rendendoli quotidiani come la penna, la carta o la calcolatrice. Un altro elemento utile alla riflessione riguarda l'aspetto economico. Spesso i dispositivi tecnologici hanno prezzi abbastanza elevati e le scuole, con risorse economiche limitate, non riescono a coprire i costi necessari. Inoltre, affinché uno strumento riesca davvero a compensare la difficoltà dell'alunno deve essere di buona qualità: un sintetizzatore vocale con bassi livelli di naturalezza ed intelligibilità risulterà inutile per lo studente e, talvolta, potrebbe anche rappresentare un ostacolo all'apprendimento. Solitamente la qualità delle caratteristiche tecniche del supporto tecnologico è proporzionale al prezzo, rendendo ancora più difficile la gestione delle risorse economiche da parte delle scuole. Nel caso della cal-

colatrice, si tratta di uno strumento relativamente economico, soprattutto se si fa riferimento alla scuola primaria dove il livello dei compiti assegnati non richiede uno strumento con funzioni eccessivamente avanzate. Un ultimo fattore da considerare riguarda la competenza tecnologica che deve accompagnare l'uso di tali apparecchiature. Talvolta l'inesperienza degli insegnanti nei confronti del mondo della tecnologia didattica li porta a proporre meno frequentemente l'utilizzo di tali strumenti. In questo caso si rendono necessari corsi e opportunità formative per i docenti affinché possano imparare ad utilizzare i diversi supporti tecnologici in maniera non superficiale, conoscendone tutte le funzionalità e opportunità. Vi sono inoltre situazioni in cui è lo studente a non aver sviluppato la competenza necessaria a sfruttare al meglio la tecnologia ed è richiesto uno sforzo aggiuntivo da parte dell'insegnante che deve "allenare" lo studente permettendogli di fare pratica con lo strumento, prima di poter usufruire al massimo delle sue potenzialità. Questo può rivelarsi complesso per alcuni insegnanti che si trovano a dover affiancare al proprio programma disciplinare anche un'ulteriore forma di insegnamento. Nel caso di quest'indagine è probabile che l'età dei bambini (dai 6 ai 10 anni) abbia influito sulla scelta di non proporre uno strumento tecnologico come facilitatore didattico. Alcuni insegnanti, ad esempio, potrebbero aver ritenuto che prima di offrire un computer per la scrittura di un testo ad un bambino disortografico di 10 anni, fosse necessario far sviluppare una competenza informatica adeguata. Tuttavia, è opportuno ricordare che, da un lato, anche l'utilizzo della calcolatrice prevede una fase di "allenamento" affinché il bambino sappia servirsene al meglio e, dall'altro, l'utilizzo precoce di tali strumenti permette di affrontare meglio, anche dal punto di vista emotivo e relazionale, la difficoltà riscontrata, acquisendo strategie alternative per portare a termine il compito. Si rivela quindi opportuno, nel caso di DSA, far sviluppare precocemente al bambino una competenza tecnologica adeguata a far sì che possa sfruttare al meglio e il prima possibile uno strumento compensativo.

5. Conclusioni

È stato evidenziato come l'individualizzazione e la personalizzazione degli apprendimenti siano diventati termini centrali nel discorso didattico attuale, utilizzati frequentemente negli ambiti scientifici, accademici, legislativi e scolastici. Tali metodi possono garantire la realizzazione di una didattica inclusiva, volta ad adattarsi alle caratteristiche del singolo per accogliere tutti gli studenti e permettere loro di sviluppare al massimo le proprie potenzialità (Nandigam et al., 2014). Attraverso la realizzazione di questa indagine/inchiesta, non statisticamente rappresentativa, si è potuto osservare come i metodi di individualizzazione e personalizzazione abbiano superato i confini della teoria e siano diventati strumenti utilizzati quotidianamente dagli insegnanti della scuola primaria. Un limite risiede nel fatto di non aver potuto valutare se l'adozione da parte degli insegnanti di tali metodi sia intenzionale o meno: in altre parole se lo studio della teoria abbia portato alla concretizzazione di al-

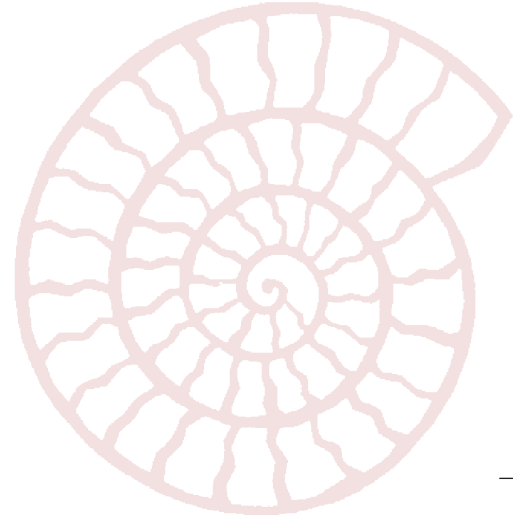
cune prassi didattiche oppure se queste siano nate dalla sensibilità personale dei docenti e da un tentativo di rispondere a situazioni particolari vissute nelle mura scolastiche, indipendentemente dai consigli del mondo scientifico. Quest'ultimo aspetto si sarebbe potuto valutare semplicemente chiedendo agli insegnanti di associare le azioni didattiche attuate e/o ascritte ai due termini specifici (individualizzazione e personalizzazione). In questo modo si sarebbe potuto riflettere anche su quanto il mondo scientifico, in ambito didattico, stia comunicando al mondo della scuola e dell'istruzione e quanto, invece, stia prendendo atto di una realtà già esistente.

La sperimentazione di un modello di valutazione, utilizzato per determinare il metodo didattico più efficace per alcuni studenti che presentavano difficoltà di apprendimento, si è rivelata utile per fornire agli insegnanti uno strumento per riflettere in modo strutturato e sinergico per affinare i loro giudizi e le corrispondenti valutazioni. Allo stesso tempo, ha offerto la possibilità di sperimentare la rappresentazione delle situazioni degli studenti con sintesi riportate in schede di caso. Dai risultati ottenuti è possibile interpretare come individualizzazione e personalizzazione, ben distinte sul piano teorico, siano utilizzate in modo flessibile nella pratica didattica (Fok & Ip, 2004). I docenti dimostrano di non preferire nettamente l'una piuttosto che l'altra ma di adottarle entrambe in base alla situazione specifica in cui si trovano ad operare. Ciò è comprensibile se si riflette sull'unicità dei singoli individui e delle situazioni contestuali e ambientali in cui si opera, che non permettono di individuare un'unica strategia didattica efficace in ogni circostanza ma che richiedono un'intensa attività di osservazione e analisi da parte dell'insegnante, chiamato continuamente a compiere scelte didattiche per garantire ai propri alunni il successo formativo, ispirandosi talvolta alle pratiche dell'individualizzazione e talvolta a quelle della personalizzazione (Lindner & Schwab, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Boström, E., & Palm, T. (2023). The effect of a formative assessment practice on student achievement in mathematics. *Frontiers in Education*, 8, 1101192. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1101192>
- Centre for Educational Research and Innovation (Ed.). (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. OECD.
- Cizek, G. J., & Lim, S. N. (2023). Formative assessment: An overview of history, theory and application. In *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 1–9). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.09002-3>
- DeLuca, C., Lam, C. Y. (2014) Preparing Teachers for Assessment within Diverse Classrooms: An Analysis of Teacher Candidates' Conceptualizations. *Teacher Education Quarterly*, v41 n3 p3-24
- Fok, A. W. P., & Ip, H. H. S. (2004). Personalized Education: An Exploratory Study of Learning Pedagogies in Relation to Personalization Technologies. In W. Liu, Y. Shi, & Q. Li (A c. Di), *Advances in Web-Based Learning – ICWL 2004* (Vol. 3143, pp. 407–415). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-27859-7_53
- Herman, J. L., Osmundson, E., Ayala, C., Schneider, S., & Timms, M. (2005). *The Nature and Impact of Teachers'*

- Formative Assessment Practices*. (Technical Fasc. 703). National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Kameenui, E. J., & Carnine, D. (Eds.). (1998). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners*. Merrill.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28–37. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x>
- Kravchenko, D. A., Bleskina, I. A., Kalyaeva, E. N., Zemlyakova, E. A., & Abbakumov, D. F. (2020). Personalization in education: From programmed to adaptive learning. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 9(3), 34–46. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090303>
- Lei, J., Zhao, Y. (2007). Technology uses and student achievement: A longitudinal study. *Computers & Education*, 49(2), 284–296. Elsevier Ltd. Retrieved May 27, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/67362/>
- Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116-2020.1813450>
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: Come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 22, 6. <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-022-maca>
- Mellati, M., & Khademi, M. (2018). Exploring Teachers' Assessment Literacy: Impact on Learners' Writing Achievements and Implications for Teacher Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 1–18. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.1>
- Nandigam, D., Tirumala, S. S., & Baghaei, N. (2014). Personalized learning: Current status and potential. *2014 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e)*, 111–116. <https://doi.org/10.1109/IC3e.2014.7081251>
- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). Continued progress: Promising evidence on personalized learning. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Retrieved from http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1365.html
- Pazhayannur, A. (2022). Teacher Perceptions and Attitude of Differentiated Instruction [Master's thesis, Bethel University]. Spark Repository. <https://spark.bethel.edu/etd/901>
- Picci, L., Mariani, A. M., Melchiori, R., & Melchiori, F. M. (2021). DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A SCALE FOR MEASURING TEACHERS' DIGITAL CITIZENSHIP LITERACY. *Giornale Italiano Di Educazione Alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 5(2). <https://doi.org/10.32043/gsd.v5i2.431>
- Pontual Falcão, T., Mendes de Andrade e Peres, F., Sales de Morais, D. C., & da Silva Oliveira, G. (2018). Participatory methodologies to promote student engagement in the development of educational digital games. *Computers & Education*, 116, 161–175. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.006>
- See, B. H., Gorard, S., Lu, B., Dong, L., & Siddiqui, N. (2022). Is technology always helpful?: A critical review of the impact on learning outcomes of education technology in supporting formative assessment in schools. *Research Papers in Education*, 37(6), 1064–1096. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1907778>
- Stiggins, R. J. (2005). Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 23–27. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1999.tb00004.x>
- Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). The Effect of Evaluation on Teacher Performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628–3651. <https://doi.org/10.1257/aer.102.7.3628>
- Taylor, R. D., Gebre, A. (2016). Teacher–student relationships and personalized learning: Implications of person and contextual variables. In M. Murphy, S. Redding, & J. Twyman (Eds.), *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools* (pp. 205–220). Philadelphia, PA: Temple University, Center on Innovations in Learning.
- Tinungki, G. M., Nurwahyu, B., Hartono, A. B., & Hartono, P. G. (2022). Team-Assisted Individualization Type of the Cooperative Learning Model for Improving Mathematical Problem Solving, Communication, and Self-Proficiency: Evidence from Operations Research Teaching. *Education Sciences*, 12(11), 825. <https://doi.org/10.3390/educsci12110825>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Turner, J. C., Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106, 1759–1785.
- Wachira, N., Klinger, D. A. (2023). Building teachers' capacity in assessment for learning in rural East Africa. In *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 202–211). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.09009-6>
- Walkington, C. A. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 932–945. <https://doi.org/10.1037/a0031882>
- Zhaohui, C., Anning, A. S. (2020) Impact of teachers' professional development on students' academic performance in higher education. *International Journal of Advanced Education and Research* Volume 5; Issue 2; 50-57.



Evaluation as a keystone of the teaching profession

La valutazione come chiave di volta della professione docente

Renata Maria Viganò

Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore – renata.vigano@unicatt.it
<https://orcid.org/0000-0001-8739-7458>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Teaching is recognized as a profession in many countries that have adopted structured public education systems. There are, in fact, some aspects that lack clear conceptual and organizational recognition, such as: the distinction between professionalism and professional style, the social demands of teachers' associations in the name of professional autonomy, ongoing discussions on the definition of the knowledge and skills that constitute the professional profile. This paper explores how teachers' assessment of learning contributes to the overall context, and it does so with a perspective on the pivotal role of teachers' assessment in relation to professionalism and teacher professionalization. By examining the intricate dynamics of teachers' assessment practices, it illuminates the transformative power of evaluation in shaping the teaching profession and driving educational excellence. The study provides valuable insights into the multifaceted nature of professionalism and underscores the critical role played by assessment in fostering professional growth and enhancing student learning outcomes.

L'insegnamento è riconosciuto come professione in molti Paesi che hanno adottato sistemi formativi pubblici strutturati. Restano in realtà alcuni aspetti non del tutto perimetrati sul piano del riconoscimento concettuale e organizzativo, per esempio la distinzione fra professionalità e professionismo, le rivendicazioni sociali delle associazioni di insegnanti in nome dell'autonomia professionale, i dibattiti riguardo alla definizione delle conoscenze e delle competenze che costituiscono il profilo professionale. In questo quadro in parte delineato e in parte incerto si situa anche la valutazione degli apprendimenti come attività svolta dagli insegnanti. Il presente contributo la esamina nella prospettiva del suo ruolo in relazione alla professionalità e alla professionalizzazione docente e sviluppa l'ipotesi che essa ne sia la chiave di volta. Esaminando le intricate dinamiche delle pratiche di valutazione degli insegnanti, questo studio evidenzia il potere trasformativo della valutazione nel plasmare la professione docente e nel promuovere l'eccellenza educativa. La ricerca fornisce intuizioni sulla natura sfaccettata della professione e sottolinea il ruolo critico svolto dalla valutazione nel favorire la crescita professionale e migliorare i risultati di apprendimento degli studenti.

KEYWORDS

Teaching profession, assessment in education, evaluation in teaching, teacher assessment practices, professionalism in teaching, educational excellence
Professione docente, valutazione in educazione, valutazione nell'insegnamento, pratiche di valutazione degli insegnanti, professionalità nell'insegnamento, eccellenza educativa

Citation: Viganò, R.M. (2023). Evaluation as a keystone of the teaching profession. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 83-89. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_11

Received: March 28, 2023 • **Accepted:** May 25, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Le caratteristiche di una professione

Negli anni immediatamente successivi al dopoguerra Caplow (1954) distingue quattro tappe nel passaggio di un'attività lavorativa da impiego specializzato a professione: costituire un gruppo con criteri che stabiliscano chi può esserne membro, tali da escludere i soggetti non qualificati; definire la funzione svolta così da riservare attività specifiche solo ai membri della professione; adottare un codice etico; ottenere un riconoscimento per limitare l'attribuzione del titolo di membro solo alle persone che soddisfano le esigenze individuate. In questa prospettiva, il consolidamento di una professione avviene in virtù della messa in atto di una procedura di esclusione; la professionalizzazione risulta un processo con cui un gruppo si costituisce attorno a una funzione comune e cerca di far riconoscere la sua competenza peculiare nonché alcuni principi e valori che dovrebbero prevalere nell'esercizio della funzione medesima.

Un decennio più tardi Wilenski (1964) esamina l'evoluzione delle tappe definite da Caplow e osserva che il riconoscimento di una professione dà voce e assicura prestigio sociale alle persone che la esercitano. Nei suoi studi sullo sviluppo della professionalità all'interno delle organizzazioni di servizio Hasenfeld (1983) addita tuttavia il rischio di una visione corporativista della professione e di una iperprofessionalizzazione la quale può indurre a privilegiare i beneficiari delle classi più favorite a scapito dei di quelli il cui destino dipende dalla possibilità stessa di accedere al servizio offerto.

Il concetto di professionalità in campo educativo trova approfondimento particolare nei contributi di Bulger (1972), Sarfati Larson (1977), Burbules e Densmore (1991) i quali lo definiscono per analogia con altre professioni come quelle mediche e legali, in cui osservano caratteristiche ricorrenti: formazione di livello universitario, motivo associativo riconducibile al servizio professionale reso dai membri, processo di certificazione spesso legato a un esame, insieme di competenze sorretto da saperi prodotti dalla professione, servizio specifico ed essenziale, senso di servizio nei confronti dei beneficiari, codice etico, rispetto dei membri da parte della società civile.

La questione dell'identità professionale si pone in modo particolare nel caso dell'insegnamento. Secondo Hord e Tobia (2012) i sistemi educativi esercitano pressioni rilevanti nella direzione di una centralizzazione accentuata e di un'autonomia ridotta, inoltre le condizioni di lavoro e l'indebolimento del riconoscimento pubblico sfavoriscono gli insegnanti rispetto ad altre professioni, al punto che sarebbe più appropriato definire l'insegnamento una "semi-professione" (Etzioni, 1969; Zouyu, 2002).

2. Verso criteri di professionalizzazione

Riguardo alla professionalizzazione, ossia l'evoluzione della professionalità nella funzione docente, Hargreaves (2000) distingue quattro periodi principali nell'area anglofona: il periodo pre-professionale, prima degli anni Sessanta, in cui l'insegnamento poggia sulla trasmissione di contenuti e sull'esercizio del controllo sulla classe; il periodo di autonomia profes-

sionale, dagli anni Sessanta, con lo sviluppo negli insegnanti di una forma di individualismo; il periodo di collegialità professionale, dalla metà degli anni Ottanta, con la messa in atto di azioni volte a costruire una cultura di collaborazione tra gli insegnanti; il periodo post-professionale o postmoderno, in cui gli insegnanti devono lottare contro una tendenza alla deprofessionalizzazione, facendo leva su una solida base di conoscenze e in virtù della loro collaborazione.

Anche nei Paesi di cultura francofona si osserva una dinamica analoga nello sviluppo della professione insegnante (Anadon, 1999; Martineau, 1999). In realtà l'idea di professionalizzazione risale al rapporto Parent, storico e corposo documento esito del lungo lavoro della Commissione Parent che negli anni Sessanta riformò completamente il sistema educativo del Québec; in esso erano contenute le proposte dell'autonomia degli insegnanti, della loro partecipazione alle decisioni in materia di istruzione e del miglioramento del loro status sociale. Nei decenni successivi, tuttavia, è prevalsa la tendenza a circoscrivere sempre più l'atto professionale per renderlo conforme agli indirizzi normativi e limitarne il margine discrezionale; al dire di Lessard e Tardif (1996) vi è stato un orientamento crescente a limitare l'autonomia professionale per "fare dell'insegnante un soggetto la cui identità professionale è essenzialmente dovuta alla sua capacità di inserirsi in un costrutto operazionalizzato da altri" (Lessard & Tardif, 1996, p. 205).

In generale, secondo Lessard (1991) e Zierer (2015) è possibile distinguere due approcci alla professionalizzazione dell'insegnamento, fra essi non incompatibili bensì complementari. Il primo, detto tecnologico, pone l'accento sugli aspetti tecnici e sulle competenze alla base della loro padronanza; secondo questo modello, l'insegnante è professionale se possiede un insieme di conoscenze curriculari appropriate alla pianificazione rigorosa dell'insegnamento oppure sa impiegare un repertorio di tecniche didattiche accurate ed efficaci ed è in grado di valutare il rendimento dei suoi studenti e l'efficacia dei suoi interventi, con l'impiego di valide batterie di prove (Lessard, 1991, p. 21). Il secondo approccio, detto organico, pone in risalto la riflessione critica che il professionista dell'insegnamento deve sviluppare sulla sua pratica per agire in situazioni spesso complesse e ambigue (Schön, 1987); ciò implica che egli sappia sviluppare collaborare con diversi attori del sistema educativo. A parere di Hord e Tobia (2012) per raggiungere le caratteristiche una vera professione occorre resistere a una visione ancorata all'approccio tecnologico e promuovere collaborazione nella soluzione dei problemi posti dalla pratica dell'insegnamento, soprattutto in virtù di efficaci comunità di apprendimento.

In consonanza con quest'ultima visione si esprime il Consiglio Superiore dell'Educazione del Québec agli inizi degli anni Duemila (CSE, 2004): allertato dai segnali di una progressiva erosione delle fondamenta della professione, pubblica un manifesto sulla professione insegnante nel quale sottolinea che l'insegnamento è un'attività complessa, che l'insegnante deve investire nella missione educativa, rispettare i valori concordati nella comunità di pratica e contribuire allo sviluppo della professione anche con l'accompagnamento dei colleghi più giovani e inesperti.

La funzione docente implica la realizzazione di atti professionali così connotati: poggiano su conoscenze teoriche e operative; sono tratti dalla pratica e dalle teorie educative; sono di natura disciplinare, didattica e pedagogica; sono regolati da norme professionali; si reggono su competenze sviluppate durante la formazione iniziale e continua; trovano sostegno in competenze che necessitano di un continuo aggiornamento; esigono una riflessione sulla pratica e uno sviluppo continuo; richiedono giudizio professionale e senso critico; necessitano di un lavoro individuale e collettivo; sono compiuti con autonomia e responsabilità.

I gesti professionali riflettono l'integrazione di una cultura professionale nella vita quotidiana dell'insegnamento; essi sono posti interpretando il codice della professione più che riproducendo schemi appresi, come nel caso di un mestiere. Con riferimento all'area didattica della lingua madre, Schneuwly e Dolz (2009) distinguono quattro tipi di gesti professionali dell'insegnante: impostare dispositivi didattici, regolare, istituzionalizzare, costruire memoria didattica: riguardo all'insegnante di matematica, Sensevy (2001) indica a sua volta quattro tipi di gesti: definire, affidare, valutare e istituzionalizzare. Di là dalle diversità terminologiche e dalle tradizioni disciplinari si coglie la convergenza fra le due categorizzazioni, in particolare rispetto alla valutazione, nel primo caso indicata come regolazione.

Il concetto di gesto professionale è stato approfondito da Jorro la quale lo ha distinto dal gesto del mestiere (Jorro, 2002) e ha poi sviluppato una matrice dell'agire docente (Jorro, 2006). Secondo la studiosa, i gesti del mestiere seguono un codice specifico ad esso proprio mentre quelli professionali implicano un processo di adattamento in contesto; assieme a Mercier-Brunel (2011) distingue quattro tipi di gesti professionali: linguistici, attinenti alla "messa in scena" della conoscenza, regolativi dell'azione, etici. A parere della Jorro, la valutazione è un gesto professionale appartenente a una categoria distinta poiché è lo strumento principale con cui l'insegnante può rivolgere uno sguardo retrospettivo alle sue attività e giudicare l'effetto dei suoi gesti professionali (Jorro, 2007). Di conseguenza l'identità professionale si costruisce in forza della valutazione che diventa il cardine della professionalizzazione.

3. I gesti professionali della valutazione

Nella prospettiva di tale cornice teorica è possibile approfondire le caratteristiche dei gesti professionali della valutazione espressa dall'insegnante; a questo scopo si propone di seguito un'analisi degli aspetti che li connotano dalla quale risulta la loro congruenza con le caratteristiche indicate dal CSE in riferimento alla professionalità insegnante sopra menzionate.

Molti testi sulla misurazione e la valutazione dichiarano l'intento di fornire agli insegnanti le conoscenze necessarie per valutare l'apprendimento degli studenti. Per molti anni, soprattutto nei contesti in cui l'approccio quantitativo più si è imposto, la valutazione è stata considerata come esempio per eccellenza di attività professionale che non può essere condotta dal docente senza una solida base di cono-

scenze specifiche; queste ultime sono connesse con i criteri di validità e fedeltà e incontrano corrispondenza applicativa in un insieme di tecniche centrali nell'approccio tecnologico alla professionalizzazione (Messick, 1980). In realtà non è mancato il dibattito fra i sostenitori di una concezione per certi versi ingenua della valutazione giacché la limita all'assegnazione di un voto e coloro che la reputano parte di un processo costruito sulla base di conoscenze condivise; non è mai posta in dubbio l'importanza della conoscenza come necessaria al professionista dell'insegnamento ma è assai discusso il ruolo che quella nella pratica. La valutazione dell'apprendimento è situata in una dinamica tra didattica delle discipline e misurazione ed è vista come più collegata all'una o all'altra secondo che la si consideri in prospettiva formativa oppure sommativa. È possibile, pertanto, asserire che i gesti valutativi poggiano su conoscenze teoriche e operative.

Dagli anni Sessanta le teorie della misurazione hanno alimentato riflessioni fondanti l'apparato strumentale della valutazione; si pensi per esempio a testi storici della psicometria (Lord & Novick, 1968; Cronbach, 1970; Cardinet, 1986) da cui muovono i contributi volti a mostrare che le teorie della misurazione possono sostenere la valutazione del rendimento scolastico. Lo sviluppo delle teorie riguardanti la valutazione degli apprendimenti scolastici ha necessitato di tempi più lunghi ma è approdata a stabilire principi teorici fondamentali (Bonniol & Vial, 1997). La complessità di tale teorizzazione è riconducibile in parte al fatto che il tipo di valutazione dipende molto dalla natura della decisione a cui deve servire; inoltre, quanto più essa riguarda le attività rivolte a una classe tanto più la teoria deve integrare contenuti disciplinari e approcci didattici. Nel loro insieme, gli studi e le ricerche attestano che i gesti valutativi originano da un bisogno connesso con la pratica e si basano in maniera più o meno esplicita su teorie che assicurano il senso e la coerenza dei gesti medesimi. Facendo riferimento al concetto di regolamentazione espresso da Perrenoud (1998), Black e Wiliam (2009) presentano i fondamenti di una teoria su cui poggia la valutazione formativa; Crossouard e Pryor (2012) mostrano che una teoria della valutazione è condizione necessaria alla pratica della valutazione formativa. In sintesi, i gesti valutativi sono tratti dalla pratica e dalle teorie educative. I gesti valutativi sono di natura disciplinare, didattica e pedagogica.

Questa caratteristica è specifica dell'insegnamento giacché il professionista deve padroneggiare i contenuti di una o più discipline e il suo compito è facilitarne l'appropriazione da parte degli studenti. La professione si sviluppa proprio nell'integrazione complessa fra contenuto disciplinare e competenze pedagogiche e didattiche. In Italia, va notato. Il *Contratto Collettivo 2016 – 2018* riconosce la competenza valutativa come correlata e interagente alle altre componenti – disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di ricerca e di documentazione – che descrivono il profilo professionale dei docenti (Agenzia per la Rappresentanza Negoziale delle Pubbliche Amministrazioni, 2018, Art. 27).

Come detto, le professioni sono spesso contraddistinte da norme di condotta formalizzate in virtù dell'elaborazione e della diffusione di principi etici o

codici deontologici che precisano i valori comuni della professione e i doveri delle persone che la esercitano. Questi codici spesso sono formulati da associazioni professionali che coordinano i professionisti; nel campo della valutazione essi sono stati sviluppati da gruppi di specialisti della valutazione, psicometristi, docimologi ecc. Il documento più noto probabilmente è *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA et al., 2014). La maggior parte delle politiche governative relative alla valutazione indica requisiti etici indicati agli insegnanti; la presenza di standard professionali specifici per la valutazione dell'apprendimento attesta che essa è considerata un gesto professionale, regolata da norme proprie della comunità di appartenenza.

Nei decenni recenti hanno avuto considerevole espansione programmi formativi volti a sviluppare competenze, soprattutto nell'ambito della formazione orientata al lavoro (Burnette, 2016). A ben vedere il concetto di competenza non è nuovo; di là dalla terminologia specifica, se ne può rintracciare la prima comparsa agli inizi del secolo scorso ossia allorché comincia a prender corpo l'idea di professione (Torstendahl & Burrage, 1990; Jackson, 1970; Abbott, 1988). Gli studi più attuali convergono sull'idea che la competenza abbia la natura di un processo in cui si mobilitano risorse individuali in una data situazione (LeBoterf, 2002; Tardif, 2006); l'accento è posto sulla struttura evolutiva della competenza.

I molteplici sistemi e quadri che indicano le competenze per l'insegnamento ne includono sempre almeno una connessa con la valutazione, con esigenze di padronanza da parte dell'insegnante per assicurare la sua autonomia come professionista e l'efficacia del suo intervento. A inizio lavoro i neo-docenti hanno poca esperienza alle spalle e sono perciò in possesso di un livello di competenza che non permette di affrontare situazioni professionali complesse; anche se la formazione iniziale ha fornito loro le conoscenze e gli strumenti professionali utili per un buon esercizio della professione, avvertono spesso incertezze e timori riguardo alla correttezza dei loro giudizi valutativi. L'insegnante esperto ha invece integrato competenze che mobilitano un'ampia gamma di risorse per trovare soluzioni a situazioni valutative complesse o imprevedibili; tale mobilitazione talvolta è così integrata all'agire professionale che, paradossalmente, il docente con esperienza incontra difficoltà a esplicitare e motivare il percorso seguito per approdare al giudizio valutativo. L'importanza di completare lo sviluppo della competenza valutativa e di promuovere l'oggettivazione dei gesti professionali che essa genera attesta la necessità di dare seguito alla formazione iniziale con la formazione continua.

La formazione continua è necessaria non solo per perfezionare le competenze ma anche per adattarsi ai cambiamenti che attraversano la professione, connessi sia con il progresso delle conoscenze sia con le trasformazioni di contesto. Riprendendo la distinzione sopra menzionata fra i due tipi di professionalizzazione, il tema della valutazione è passato da una visione prevalentemente tecnologica a una più ampia e organica: fino all'inizio degli anni Novanta era preponderante l'attenzione all'esatta misurazione di oggetti di apprendimento ben definiti, l'approccio era soprattutto quantitativo in prospettiva sommativa; con

la diffusione dell'attenzione alla valutazione formativa, in particolare in area francofona (Scallon, 1988), poi con l'accoglienza del concetto di valutazione autentica (Wiggins, 1993) trova crescente attenzione una concezione più organica della valutazione in cui assume un ruolo centrale l'interazione tra insegnanti e allievi. La ricerca ha posto in luce tutta la complessità dell'azione valutativa e con ciò le competenze necessarie per condurla e la prudenza nell'interpretarne i risultati (Merwin & Wiener, 1985); l'attenzione esclusiva all'oggettività delle informazioni raccolte è stata messa in discussione a favore di una più approfondita consapevolezza dell'intreccio di aspetti culturali, ideologici, sociali e psicologici connessi con le pratiche valutative (Scriven, 2007; Pawson & Tilley, 1997; Palumbo & Pandolfini, 2014).

Tali dinamiche fanno emergere questioni che inducono gli insegnanti a riconsiderare il significato e le ricadute delle loro azioni valutative e impongono di aggiornare e integrare le competenze. Le trasformazioni culturali e sociali e quelle dei sistemi economici e produttivi hanno indotto cambiamenti profondi, pur non privi di ombre e contraddizioni, nella concezione dell'istruzione scolastica; contenuto, metodi e obiettivi dell'apprendimento sono oggetto di discussione, con particolare attenzione al ruolo attivo e centrale del discente; anche il significato e le modalità della valutazione sono materia di discussione (Blum & Arter, 1996). Vari studi (Comoglio, 2003; Belfield & Levin, 2007; Hanushek & Woessmann, 2010) hanno tuttavia rilevato un progressivo abbassamento del livello di apprendimento e posto in dubbio l'efficacia della scuola e il valore degli esiti di apprendimento da questa verificati e certificati. La questione è complessa e va accostata con adeguata finezza critica quanto a correttezza delle attese ed eccessi di funzionalismo nella visione della formazione scolastica; è tuttavia indubbio che lo snodo della significatività dell'apprendimento scolastico sia problematico. I riscontri delle indagini internazionali indicano incongruenze fra i risultati di apprendimento indicati dalle certificazioni scolastiche e l'effettivo possesso di capacità di comprensione profonda, di formulare inferenze e ipotesi, di integrare conoscenze tratte da discipline diverse e di rielaborarle applicandole a situazioni differenziate. Tali criticità hanno indotto un'enfasi crescente sul concetto di competenza come obiettivo dell'insegnamento e come oggetto di valutazione, al punto da essere ormai assunta anche negli indirizzi internazionali e nelle normative nazionali sull'istruzione scolastica.

Sotto il profilo valutativo ciò implica un compito assai complesso: un apprendimento significativo, profondo e stabile non può essere indotto da un insegnamento trasmissivo ma avviene dopo molte esperienze e riflessioni, aver elaborato in più forme un contenuto affrontato molti problemi e praticato numerosi *transfer* (Salomon & Perkins, 1998); a tale processo corrisponde perciò una valutazione continua che progredisce secondo i diversi livelli di profondità dell'apprendimento e si differenzia nella varietà di contesti e situazioni a cui esso si applica. In altre parole, come l'istruzione deve coinvolgere gli studenti in apprendimenti essenziali orientati a obiettivi di livello elevato, in prestazioni reali e significative che li sfidano e richiedono l'integrazione di conoscenze e

di abilità, così la valutazione deve controllare lo studente in compiti che non richiedono di ridire una conoscenza ma invitano ad applicarla a problemi mal strutturati, in contesti reali simili a quelli in cui lavorano gli adulti, nell'integrazione di più *routine* in abilità complesse (Wiggins, 1993).

A ciò si aggiunge la rapida penetrazione delle tecnologie in tutti gli ambiti professionali; la valutazione non fa eccezione, anche a motivo delle potenzialità che l'impiego delle tecnologie offre al suo esercizio corretto e formativo. Risulta pertanto chiaro che i gesti valutativi trovano sostegno in competenze che necessitano di un continuo aggiornamento.

L'aggiornamento delle competenze postula che il professionista intraprenda un'analisi della sua pratica per rilevare i punti di forza e di debolezza. Il processo di riflessione può essere individuale o

collettivo, per esempio nel contesto di una comunità di apprendimento; molti programmi di formazione per professionisti includono infatti percorsi articolati attorno alla riflessione sulla pratica. Nel caso della competenza valutativa, l'esercizio riflessivo apporta un valore aggiunto poiché fornisce all'insegnante elementi significativi anche riguardo all'apprendimento dei suoi studenti e sugli effetti del suo intervento. In questa prospettiva, la valutazione è a un tempo oggetto di riflessione sulla pratica e strumento prezioso per sviluppare questa riflessione. È possibile quindi asserire che i gesti valutativi esigono una riflessione sulla pratica e uno sviluppo continuo.

La valutazione è un'attività rigorosa, condotta avvalendosi di strumenti adeguati, volta a prendere decisioni. Il valutatore deve perciò, in primo luogo, precisare le sue intenzioni ossia definire il tipo di decisione da assumere: regolazione, classificazione, diagnosi, certificazione ecc. Dovrà poi esercitare il suo giudizio professionale nella pianificazione del processo al fine di scegliere i mezzi appropriati, tenendo conto dei vincoli di contesto. Il processo in parola include diversi passaggi, coerenti con la decisione da formulare individuata (Laurier et al., 2005): rilevare le informazioni, in virtù di un dispositivo e di strumenti idonei, con procedure di misurazione o di osservazione; esaminare le informazioni in relazione a una prestazione attesa (interpretazione criteriale) o a un gruppo di riferimento (interpretazione normativa); interpretare e dare senso all'esito di quanto osservato, alla luce di una ponderazione che attinge alla sua competenza professionale complessiva fatta di cultura, conoscenze, consapevolezza critica, esperienza, visione. Il giudizio professionale del valutatore rappresenta quindi il culmine del gesto valutativo complessivo il quale mette in opera le risorse del professionista e approda a conferire validità al giudizio stesso, nel quadro di un processo anche autocritico. I gesti valutativi richiedono perciò giudizio professionale e senso critico.

La valutazione implica interazione: nella sua forma più semplice, muove da un input fornito dall'insegnante allo studente, il quale gli restituisce informazioni rispetto a cui l'insegnante comunica un riscontro. Le interazioni possono essere molteplici perché l'insegnante comunica i risultati ad altri soggetti – colleghi, coordinatori, genitori ecc. – o perché la valutazione è parte di un processo pianificato con

altri, per esempio in un collegio docenti o nella collaborazione con alcuni specialisti.

Ciascun tipo di interazione include aspetti di discrezionalità e confronto, di adeguatezza e chiarezza comunicativa, di chiara attribuzione e assunzione di responsabilità personali e/o collettive. Gli strumenti procedurali possono essere utili ma non bastano se non vi sono visione e competenza professionali che sanno impiegarli in una dinamica di relazioni costruttive. I gesti valutativi necessitano di un lavoro individuale e collettivo.

L'insegnante è il responsabile principale della valutazione che conduce nella sua classe; come professionista, deve perciò adottare le misure necessarie per assumerne la responsabilità e dare fondatezza ai suoi gesti valutativi, anche perché l'orizzonte è dato non solo dalla formulazione del giudizio ma anche dagli interventi conseguenti. Il gesto valutativo non è neutro: la scelta di strumenti, contenuti, interpretazioni, modalità di comunicazione e impieghi della valutazione veicola valori e induce strategie negli studenti, influisce altresì sulle azioni degli insegnanti. Le decisioni a cui approdano queste azioni possono avere ricadute significative sullo sviluppo degli studenti e sul loro futuro; il gesto valutativo del professionista ha una responsabilità sociale da non sottovalutare.

4. La professionalità valutativa per far crescere la scuola e la società

La valutazione scolastica ha una complessità di riferimenti e di risvolti che richiedono un elevato livello di competenza dell'insegnante; ha radici profonde anche nel suo modo di intendere l'apprendimento, condurre la didattica, relazionarsi con gli studenti e con la varietà degli *stakeholder* implicati (Sch n, 1983; 1987; Damiano, 2004). Per valutare non basta saper applicare metodi e strumenti per rilevare l'apprendimento; sono indispensabili anche una visione del processo di insegnamento-apprendimento, fiducia nella possibilità e nell'importanza di coinvolgere l'autovalutazione dello studente, strumenti e forme che dimostrino attenzione alla motivazione nel momento in cui si dà un *feedback*. Nell'arco dei decenni sono maturati nuovi orientamenti e metodologie valutative atte a migliorare e supportare la professionalità docente e la qualità del lavoro scolastico. Nella complessità dello scenario sociale, c'è ancora e ci sarà sempre bisogno di insegnanti che si prendono cura dei loro studenti, di professionisti autorevoli in classe, di docenti che consolidano la propria biografia professionale entrando in un ciclo vitale di crescita culturale.

La qualità della valutazione scolastica è correlata alla competenza degli insegnanti, teorica e tecnica. Talvolta si riscontra poca disponibilità a consolidare la dimensione teorica, percepita come scarsamente utile alla pratica; la professionalità del docente è stata anche illusa dalla proposta di facilismi didattici, come se l'assunzione di determinate tecniche di insegnamento e l'applicazione di procedure e strumenti valutativi fosse in sé risolutiva. È del tutto comprensibile che l'impegno didattico quotidiano dell'insegnante direzioni le energie sul piano applicativo; è però necessario che questi, per non restare prigioniero di una logica di mero consumo della competenza, introduca

nell'impegno operativo anche l'attenzione alla rielaborazione riflessiva e teorica. La dimensione pratica del lavoro del docente è anche la sua principale risorsa professionale: l'operatività è una fonte inesauribile di informazioni, se è condotta con la dovuta riflessività; quest'ultima sarà tanto più ricca quanto più sarà in grado di accostare il livello teorico (Sch n, 1983; 1987; Montalbetti, 2005).

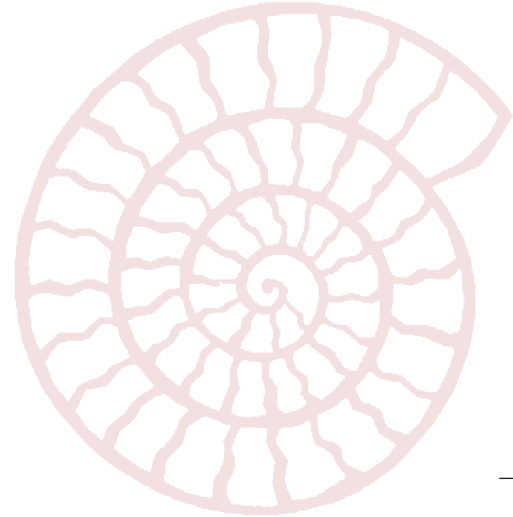
La formazione iniziale è solo un atto di ingresso all'insegnamento; diventare insegnanti implica percorrere una pluralità di esperienze formative e professionali. Ciò non sarebbe però sufficiente senza la disponibilità a riorganizzare e migliorare il proprio insegnamento in forza di un approccio riflessivo che rimette in gioco le risorse cognitive ed emozionali; l'insegnante non è un esecutore né un *bricoleur*, non si limita ad attingere a repertori e tecniche ma riflette sulle pratiche con strumenti concettuali sempre più affinati. Ciò vale anche per la valutazione la quale rappresenta un aspetto dell'insegnamento in cui la professionalità docente è chiamata ad esprimersi integrando tutte le competenze che ad essa concorrono: cognitive, relazionali, comunicative, didattiche, formative, cooperative, strategiche, critiche, metacognitive e autoformative (Cenerini & Drago, 2001; Perrenoud, 2002).

Nell'implementazione delle politiche dell'istruzione occorrerebbe maggiore considerazione della complessità del lavoro del docente; solo operando per formare, selezionare e supportare professionalità di alto profilo sarà possibile attingere ai livelli di qualità della scuola e della formazione corrispondenti alle necessità sociali e civili. Mai come oggi probabilmente la società ha bisogno di buone scuole e di buoni insegnanti e mai come oggi la valutazione è uno snodo autenticamente strategico per promuovere apprendimento significativo, sviluppo sociale e territoriale, crescita culturale e avvaloramento della risorsa umana. Nella valutazione la professionalità docente trova un punto di sintesi delle dimensioni che la compongono e la scuola trova un potenziale innovativo che se, adeguatamente riconosciuto e impiegato, ne fa un soggetto primario della crescita degli individui e delle comunità.

Riferimenti bibliografici

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- AERA, American Educational Research Association, APA, American Psychological Association, & NCME, National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing* (2nd ed.). New York: AERA.
- Agenzia per la Rappresentanza Negoziabile delle Pubbliche Amministrazioni. (2018). Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca – Triennio 2016-2018. *Gazzetta Ufficiale, S. G., Suppl. Ord.*, 141(S33), 1 – 74. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/06/20/18A04225/sg>
- Anadon, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. In C. Gohier (Ed.), *L'enseignant, un professionnel* (p. 1 – 20). Quebec: Presses de l'Université du Québec. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctv18phbmr.4>
- Belfield, C. & Levin, H., (Eds.). (2007) *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(5), 5–31. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blum, R. E., & Arter, J. A. (Eds.). (1996). *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation: Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bulger, P. G. (1972). *Education as a Profession*. Washington: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Burbules, N. C., & Densmore, K. (1991). The Limits of Making Teaching a Profession. *Educational Policy*, 5(1), 44 – 63. <http://dx.doi.org/10.1177/0895904891005001004>
- Burnette, D. M. (2016). The Renewal of Competency-Based Education: A Review of the Literature. *Journal of Continuing Higher Education*, 64(2), 84 – 93. <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2016.1177704>
- Caplow, T. (1954). *The Sociology of Work*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Cardinet, J. (1986). *Les modèles de l'évaluation scolaire*. Neuchâtel: Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques.
- Cenerini, A., & Drago, R. (2001). *Insegnanti professionisti*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri.
- Cronbach, L. J. (1970). *Essential of Psychological Testing* (3rd ed.). New York: Harper Row.
- Crossouard, B. & Pryor, J. (2012). How Theory Matters: Formative Assessment Theory and Practices and Their Different Relations to Education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3): 251-263. <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-012-9296-5>
- CSE, Conseil Supérieur de l'Éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession*. Québec: Gouvernement du Québec. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/nouveau-souffle-profession-enseignant-50-0446/>
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante: Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Etzioni, A. (Ed.) (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, and Social Workers*. New York: Free Press.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2010). *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. Paris: OECD. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/the-high-cost-of-low-educational-performance.htm>
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151 – 182. <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>
- Hasenfeld, Y. (Ed.) (1983). *Human Service Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hord, S. M., & Tobia, E. F. (2012). *Reclaiming Our Teaching Profession: The Power of Educators Learning in Community*. New York: Teachers College Press.
- Jackson, J. A. (Ed.) (1970). *Professions and Professionalization*. London: Cambridge University Press.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Montrouge: ESF Editeur.
- Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Paris: Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation–CNAM.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.

- Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 27 – 50. <http://dx.doi.org/10.7202/1024794ar>
- Laurier, M., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3rd ed.). Montreal: Gaetan Morin.
- LeBoterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire des parcours de professionnalisation* (4th ed.). Paris: Editions d'Organisation.
- Lessard, C. (1991). Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels. In C. Lessard, M. Perron, & P. W. Belanger (Eds.), *La profession enseignante au Québec: Enjeux et défi des années 1990* (p. 15 – 40). Quebec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Lessard, C., & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990 – Histoire, structure, système*. Montreal: Presses de l'Université de Montreal.
- Lord, F. M., & Novick, M. R. (1968). *Statistical Theories of Mental Scores*, Reading: Addison-Wesley.
- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie: les professions. In M. Tardif, & C. Gauthier (Eds.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et enseignants au Québec* (p. 7 – 20). Quebec: Presses de l'Université Laval.
- Merwin, J. C., & Wiener, P. H. (1985). Evaluation: A Profession? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(3): 253 – 259. <http://dx.doi.org/10.3102/01623737007003253>
- Messick, S. (1980). Test Validity and the Ethics of Assessment. *American Psychologist*, 35(11), 1012 – 1027. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.35.11.1012>
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa per l'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Palumbo, M., & Pandolfini, V. (2004). Valutare per migliorare tra retorica e ricerca. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 60, 85 – 101. <http://dx.doi.org/10.3280/RIV2014-060006>
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Sarfati Larson, M. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Quebec: Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Schön, D. A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. (2007). Logica della valutazione e pratica della valutazione (Italian trans.). In N. Stame (Eds.), *Classici della valutazione* (pp. 47 – 73). Milano: FrancoAngeli.
- Sensevy, G. (2001). Théorie de l'action et action du professeur. In J.-M. Beaudoin & J. Friedrich (Eds.), *Théorie de l'action et éducation* (pp. 203 – 224). Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montreal: Chenelière Education.
- Torstendahl, R., & Burrage, M. (Eds.) (1990). *The Formation of Professions*, London: Sage.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilenski, H. (1964). The Professionalisation of Everyone?. *American Journal of Sociology*, 70(2), 137 – 158.
- Zierer, K. (2015). Educational Expertise: The Concept of 'Mind Frames' as an Integrative Model for Professionalisation in Teaching, *Oxford Review of Education*, 41(6), 782 – 798. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1121140>
- Zouyu, Z. (2002). Teacher Education: To Be or To Do. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 211 – 216.



Participatory research as an evaluation method for enactive teaching: An example of classroom implementation

La ricerca partecipata come metodo di valutazione per una didattica enattiva: Un esempio di attuazione in classe

Francesca Coin

Università Ca' Foscari, Venezia – francescacoins@unive.it
<https://orcid.org/0000-0001-5151-4747>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Enactive Teaching places its strength in everyone's participation in educational activity. Through dialogue and shared experience, it promotes the co-construction of knowledge made of cognitions, actions and emotions. Because of this circularity of feedback and the richness of personal experience, evaluation appears to be a sore point of the approach. Participatory Research shows numerous points in common with Enactive Teaching and lends itself as a valid methodology of analysis for a more solid theoretical and instrumental background for the evaluative question. A lesson example is given, in which some participatory research techniques are applied to Contemplative Thinking activities. The purpose is to stimulate dialogue, mutual understanding among classmates, as well as the explication of knowledge and personal experiences related to the topic of the subject discussed, for a more comprehensive evaluative view. The results aroused the interest of students and teachers.

La Didattica Enattiva pone il suo punto di forza nella partecipazione di tutti all'attività didattica, nella co-costruzione di un sapere che unisce cognizioni, azioni ed emozioni, attraverso dialogo ed esperienza condivisa. Proprio in funzione di questa circolarità di feedback e della ricchezza del vissuto personale, la valutazione risulta essere un punto dolente dell'approccio. La Ricerca Partecipata, mostrando numerosi punti in comune con esso, si presta come metodologia di analisi che apporta un substrato teorico e strumentale più solido alla questione valutativa. Viene qui riportato un esempio di lezione, in cui alcune tecniche di ricerca partecipata vengono applicate durante lo svolgimento di attività di Pensiero Contemplativo. Lo scopo è quello di incentivare il dialogo, la conoscenza reciproca tra compagni di classe, nonché l'esplicitazione di conoscenze e vissuti personali legati alla tematica disciplinare trattata, per una visione valutativa più completa. I risultati hanno suscitato l'interesse degli studenti e delle docenti.

KEYWORDS

Participatory research, Enactive teaching, Evaluation, Adolescents
Ricerca partecipata, Didattica enattiva, Valutazione, Adolescenti

Citation: Coin, F. (2023). Participatory research as an evaluation method for enactive teaching: An example of classroom implementation. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 90-99. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_12

Received: Feb 15, 2023 • **Accepted:** July 19, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. La Didattica Enattiva

La Didattica Enattiva è un approccio all'insegnamento e all'apprendimento basato sulla teoria della conoscenza denominata 'Enattivismo', ideata da Maturana e Varela (1987) e definita da Varela, Thompson e Rosch (1991). Può essere inteso come un paradigma successivo al Costruttivismo, che ne riprende alcuni aspetti, discostandosi invece in altri.

Tra i suoi concetti base troviamo l'accoppiamento strutturale, ovvero la stretta relazione che si viene a creare tra individuo e ambiente, tra alunno e classe, tra alunno e insegnante. Esso può essere spiegato attraverso la circolarità con cui alunni e insegnanti si influenzano vicendevolmente: ciascuno percepisce le stimolazioni che l'altro offre e vi risponde tramite delle azioni (Rossi, 2011). L'intersoggettività assume un ruolo centrale e l'intera esistenza dell'individuo assume significato alla luce delle «innumerevoli e diverse esperienze relazionali» che esperisce (Zambianchi et al., 2020). L'apprendimento non prevede, quindi, una linearità d'azione tra l'insegnamento e l'apprendimento, bensì una circolarità, appunto, costituita dall'influenza reciproca (Rossi, Prenna, Giannandrea, & Magnoler, 2013). Le esperienze relazionali, in cui l'individuo si imbatte, possono definirsi «educative» solo se emergono dalla relazione tra i due attori, discente e docente, e non dall'azione specifica di uno dei due (Zambianchi et al., 2020). La cognizione non è più pertanto interpretata come una funzione dell'alunno da attivare, ma come essenza di ogni sua azione e la conoscenza è intesa come produzione condivisa, co-emergenza (Vörös et al., 2016). Celebre ed esplicativa rimane l'asserzione "ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione" (Maturana, 1987). Tutti nel contesto classe, alunni e insegnanti, devono – in quanto non è possibile fare diversamente – agire, intervenire per produrre un cambiamento e quindi della conoscenza (Coin, 2016a); talvolta anche una semplice domanda crea un disequilibrio rispetto alla situazione iniziale e innesca il processo di apprendimento reciproco e condiviso (Rossi et al., 2013). Ciascuno, poi, apprende in base alle proprie strutture, possibilità, conoscenze pregresse, secondo il principio di autopoiesi (Brown & Coles, 2012; Zambianchi & Scarpa, 2020); non è possibile predire esattamente quale reazione di apprendimento seguirà a un'azione di insegnamento, poiché le traiettorie create dai sistemi coinvolti saranno molteplici e autonome, esattamente come i partecipanti all'azione (Begg, 2013).

Un altro concetto chiave è l'*embodied cognition*: mente e corpo sono strutture altamente connesse, si potrebbe dire coincidenti, che agiscono contemporaneamente. Viene a cadere, quindi, la dicotomia che vede il predominio della mente sul pensiero e del corpo sull'azione. Pensare e agire, per gli enattivisti, si equivalgono, non sono fasi differenti di un processo sequenziale (Varela et al., 1991).

Nella pratica didattica questi aspetti si esplicano nella convivenza di alunni e insegnanti. Con le loro azioni, spiegazioni, domande, esercitazioni, dialoghi, si influenzano reciprocamente e continuamente, non vi è esperienza da cui ciascun partecipante non esca in qualche modo cambiato (Brown & Coles, 2012). Certo, secondo la teoria, non è possibile predire con sicurezza il tipo di cambiamento/apprendimento in-

nescato; esso dipende dalle strutture, dalle condizioni di ciascuno in quel preciso momento e da come la partecipazione di ciascuno modifica il contesto dell'esperienza (Coin, 2016b). Il docente più esperto può aver preparato la miglior lezione della sua vita, ma mentre la mette in atto quel giorno, in quella classe, si accorge che il suo miglior studente è sottotono per problemi personali, mentre il commento o la domanda che rendono memorabile la lezione provengono da alunni inaspettati.

2. La partecipazione nella Didattica Enattiva

Dalla descrizione riportata nel paragrafo precedente, si può intuire come la partecipazione sia un elemento chiave della Didattica Enattiva. La conoscenza non è oggettiva, data, predigerita dall'insegnante e consegnata successivamente agli alunni; viene costruita insieme, come già teorizzato dai Costruttivisti, attraverso l'azione di ciascuno, che diventa presto interazione reciproca. Le traiettorie di apprendimento sono sempre varie e imprevedibili, proprio perché determinate dalla partecipazione di ciascun attore. La sola presenza in aula di un alunno, anche se timidamente seduto silenziosamente in un angolo, crea una differenza rispetto alla medesima attività svolta in sua assenza. Ovviamente, più la partecipazione si svolge in modo attivo, più il cambiamento/apprendimento sarà evidente. Rossi spiega che

«durante l'azione didattica si costruiscono reti cognitive, affettive e relazionali. Tale fare non produce conoscenza, ma è esso stesso conoscenza, non è funzionale a un prodotto finale, ma è esso stesso produzione, in quanto la trasformazione del sistema si reifica durante l'azione o, meglio è l'azione stessa. Durante l'azione il sistema co-evolve insieme alle traiettorie dei singoli soggetti» (Rossi, 2011, p. 25)

L'apprendimento stesso non è più ricezione e replica di informazioni come inteso dal Comportamentismo, né elaborazione come definito dai Cognitivisti. È sì co-costruzione della conoscenza, come ipotizzato dal Costruttivismo, non solo attraverso una negoziazione del significato, ma, soprattutto, tramite la piena partecipazione fisica, cognitiva ed emotiva di ciascuno. Pertanto, il ruolo del docente diviene quello di propositore di stimoli, talvolta ben pensati e selezionati, spesso improvvisati, ma mai spontaneistici o casuali (Zorzi et al., 2018). Il ruolo degli studenti

è quello di modificare sé stessi attraverso la condivisione di esperienze.

In realtà una divisione così esplicita si può avere solo per onore di spiegazione: nella realtà fattuale della vita scolastica il docente cresce e apprende dall'esperienza con i propri studenti e loro stessi, nella loro diversità di pensiero, azione e conoscenza, diventano promotori di stimoli, proprio in virtù della circolarità descritta in precedenza (Coin, 2016c).

3. La valutazione nella didattica enattiva

La valutazione, per la didattica enattiva, è sempre stata un punto dolente, in quanto la circolarità tra mezzi e fini produce dei feedback continui che portano l'insegnante, gli alunni, ma anche l'intero sistema classe, a rivedere continuamente le proprie azioni (Rossi, 2011). Questo rende difficile prevedere dei veri e propri momenti dedicati alla valutazione. La relazione di insegnamento/apprendimento è mediata dalle strutture interne dei soggetti che vi partecipano, dipende cioè dalle modalità di ascoltare, adattarsi, apprendere di ciascuno (Rossi, 2011). L'attenzione non cade più solo su alcune forme di pensiero puramente razionale che permettono la modellizzazione, la rappresentazione dei contenuti esposti dal docente; richiede ora attenzione alle emozioni e all'espressività corporea e questo rende complessa la selezione di strumenti idonei alla valutazione, quantomeno tra quelli in uso negli approcci precedenti (Begg, 2013; Coin, 2016a; Pisitelli, 2007).

Carlo Petracca, nel suo capitolo *Cultura e prospettive della valutazione* (Ellerani & Zanchin, 2013), ripercorre brevemente l'evoluzione storica che il concetto di valutazione ha attraversato negli ultimi settant'anni in Italia. Nella complessa trasformazione che ha visto modificare di volta in volta funzioni, fasi e oggetti della valutazione, l'autore riconosce tre momenti principali e li accosta, per pertinenza e coincidenza temporale, ad alcune delle principali teorie dell'apprendimento, come Comportamentismo e Costruttivismo (Ellerani & Zanchin, 2013, p. 11). L'autore riconosce con precisione le origini della valutazione sommativa della didattica trasmissiva di matrice comportamentista e quelle della valutazione orientativa nella didattica costruttivista; quando menziona il terzo approccio alla valutazione, però, lo definisce solamente come una generica «nuova epistemologia della valutazione centrata sull'interpretazione», senza associarlo ad un approccio teorico preciso.

Analizzandone la descrizione possiamo, tuttavia, notare come esso potrebbe adattarsi proprio all'approccio enattivo:

«Secondo questo nuovo paradigma gli apprendimenti conseguiti non sono solo una realtà da giudicare (valutazione sommativa) e nemmeno da spiegare (valutazione formativa), ma da comprendere e interpretare tanto che il soggetto in apprendimento diventa un soggetto da ascoltare, ha una storia cognitiva da raccontare [...]. Quando è l'alunno a raccontare il suo percorso di apprendimento, dunque, non solo lo sistema, lo ordina, gli attribuisce significato, ma emergono aspetti che possono essere utili all'insegnante per ricalibrare e migliorare, nel senso di renderlo più aderente ai bisogni dell'allievo, tutto l'intervento didattico» (Petracca, 2013, p. 14).

Tale tipologia di valutazione, mista all'azione formativa stessa, non giudica l'insegnamento, né lo assiste, bensì lo sostiene dall'interno.

La valutazione diviene quindi co-valutazione: una forma di autovalutazione in cui l'alunno racconta sé stesso, il proprio processo di apprendimento e i cambiamenti che vive; l'insegnante ascolta, aiuta a riflet-

tere e a raccontare e utilizza tali informazioni per calibrare la propria azione di insegnamento e selezionare nuovi stimoli da proporre. La narrazione diviene lo strumento chiave per avere accesso alle informazioni più personali che solo l'alunno può fornire.

Sia tuttavia chiaro che non si tratta di rinnegare gli approcci didattici e valutativi precedenti con una sostituzione tout court, quanto di una proposta di affiancamento che ha come obiettivo una conoscenza più completa e dinamica dell'alunno.

4. La ricerca partecipata come forma di valutazione

La sola valutazione espressa in forma narrativa non può essere sufficiente, sebbene affiancata ad altri sistemi più oggettivi, per esaurire le necessità di studenti e docenti, anche perché spesso gli alunni non sono abituati a raccontarsi, auto-analizzarsi e autovalutarsi, mentre gli insegnanti potrebbero non riuscire a cogliere immediatamente il valore formativo di quanto narrato dai ragazzi. La ricerca partecipata, presa in alcuni suoi aspetti, può fornire un valido apporto, sia per quanto riguarda il substrato teorico, che in merito agli strumenti da utilizzare.

Holland e colleghi (2010) considerano la ricerca partecipativa come un approccio centrato sulla persona che permette di rappresentare abbastanza fedelmente le opinioni di tutti, compresi bambini e giovani, costruendo la comprensione attraverso una posizione interattiva, riflessiva e impegnata. Anche Rapanà (2005) si trova d'accordo con questa prospettiva:

«l'obiettivo di questo tipo di indagine non è solo acquisire nuova conoscenza, bensì produrre un cambiamento nella realtà sociale in cui si compie l'indagine; in altre parole nella ricerca partecipativa la creazione dei saperi assume carattere attivo, partecipativo e trasformativo» (Rapanà, 2005, p. 3)...

...esattamente come descritto nella didattica di stampo enattivo. L'autrice aggiunge anche che, mediante tale metodologia, «lo scollamento tra pensiero e azione, viene ricomposto in un rapporto dialettico, superando un dualismo che rischierebbe di vanificare l'efficacia di qualsiasi intervento» (Rapanà, 2005, p. 3). La ricerca partecipativa prevede, infatti, l'utilizzo di tecniche creative che facilitino e promuovano la partecipazione attiva dei bambini e dei ragazzi nel processo di ricerca e valutazione, in modo che essi siano partecipanti attivi nel raccontare le loro storie e nel condividere i significati e le esperienze del loro mondo (Tisdall et al., 2012).

La ricerca partecipata unisce l'affidabilità dei metodi di ricerca scientifici affermati, alla profondità di analisi che solo una visione introspettiva può dare. Nessun altro strumento è accessibile a tutti i bambini e ragazzi con competenze, background culturali e personalità diverse (Clark, 2010).

L'adozione di metodi partecipativi modifica le relazioni e lo status di potere, nel senso che l'asimmetria di potere viene bilanciata, in modo che anche gli studenti possano dare un contributo attivo nella co-costruzione della conoscenza. Si tende a ridurre la distanza tra il ricercatore/valutatore e i soggetti coinvolti, a favore di una sorta di parità, basata non tanto

sull'uguaglianza, quanto sulla reciprocità (Coyne & Carter, 2018).

La ricerca partecipativa non consiste nell'estrarre informazioni su un evento in maniera unidirezionale, ma nel coinvolgere bambini, giovani e adulti che discutono i significati e poi co-costruiscono conoscenze. Riguarda, quindi, lo sviluppo di comprensioni condivise a partire da interazioni sostenute in un ambiente sicuro. Il ricercatore, allo stesso tempo, viene ad assumere un ruolo educativo in quel determinato contesto che si disegna come una doppia azione formativa, nei confronti dei co-ricercatori e nei confronti dei soggetti della ricerca (Rapanà, 2005). Questo tipo di azione valutativa permette di sviluppare auto e corriflessioni, implementando l'*agency*, la metacognizione e l'autocritica di tutti i soggetti coinvolti: questo è il tipo di apprendimento che la Didattica Enattiva si propone di raggiungere.

Tra i suoi strumenti include tutto ciò che può stimolare la produzione narrativa autobiografica; vi si trovano, ma non solo, l'osservazione dei partecipanti, le interviste, i focus group, i sondaggi, la fotografia guidata, teatro, la creazione di mappe, l'etichettatura di mappe, i diagrammi e i disegni (Coyne & Carter, 2018).

In particolare, la funzione formativa della ricerca partecipata si riscontra nel modello PALAR (Wood, 2019) che unisce l'Action Learning (AL) alla Ricerca Azione Partecipativa (PAR). Il secondo è una forma di ricerca-azione che parte dal presupposto che le persone coinvolte in un particolare contesto siano le più adatte a sapere come migliorare efficacemente la propria situazione, pertanto, le loro conoscenze devono essere valorizzate e i partecipanti coinvolti in tutti gli aspetti della progettazione; il primo vi aggiunge un processo di apprendimento ciclico aperto che richiede la collaborazione, la condivisione di idee e l'impegno attivo di diversi soggetti per risolvere i loro problemi pratici di vita reale. Lo scopo è quello di produrre un cambiamento a tre livelli: individuale (attraverso l'autoriflessione), di gruppo (attraverso il dialogo) e organizzativo (attraverso l'applicazione pratica dell'apprendimento).

5. Un esempio di applicazione in classe

Viene ora riportato un esempio di attività di Pensiero Contemplativo attuata in una classe di scuola superiore di secondo grado. L'attività didattica, tipica dell'approccio enattivo, è stata applicata secondo i criteri dell'Action Learning; la raccolta dati, necessaria alla valutazione dell'impatto della didattica sugli studenti, è stata eseguita secondo alcuni principi della Ricerca Partecipata. Va tuttavia precisato che il punto di partenza era la volontà di conoscere più dall'interno i processi di apprendimento e di coinvolgimento dei ragazzi in merito alla tematica trattata, per attuare una forma di valutazione enattiva e partecipata, non un reale problema della comunità da risolvere insieme, come solitamente previsto dalla ricerca azione.

5.1 La classe e il contesto

La classe afferisce al corso di biotecnologie in un istituto tecnico del nord-est Italia. Si tratta di una classe

prima, composta da 18 alunni: 5 femmine e 13 maschi. Sono presenti 5 ragazzi con BES di varia natura (DSA, stranieri e un alunno con certificazione di disabilità intellettiva e sociale). La classe è tranquilla e volenterosa. Risponde positivamente alle proposte didattiche, mostra un comportamento educato e partecipa e il rendimento accademico è mediamente buono. L'alunno con disabilità sembra essere inserito discretamente, anche se, a causa dell'emergenza covid, è venuto a mancare un elemento fondamentale per lui e per i compagni, cioè l'inclusione nel gruppo classe. Con l'attivazione della Didattica a Distanza sono diminuite le opportunità di scambio, dialogo, condivisione e confronto tra compagni. Alcuni insegnanti ritengono importante recuperare queste dinamiche essenziali per la formazione di un gruppo classe unito e coeso.

5.2 L'obiettivo

La docente di lingua e letteratura italiana aveva appena terminato con la classe lo studio dell'*Eneide* e desiderava applicare un metodo di valutazione che andasse oltre la mera memorizzazione e rielaborazione dei concetti appresi, che permettesse di comprendere anche a livello emotivo cosa fosse rimasto ai ragazzi di tutto il lavoro svolto sull'opera. L'attività è stata pensata per promuovere la partecipazione e il libero intervento di tutti, al di là delle barriere linguistiche e cognitive. Il periodo di Didattica a Distanza, che aveva indebolito la motivazione allo studio, alla partecipazione e le relazioni tra compagni, è caduto per questi ragazzi proprio in un anno complesso come la prima superiore, in cui si vengono a creare i legami che sorreggono il gruppo classe. Si è pensato, quindi, di svolgere un'attività di Pensiero Contemplativo, tipica della Didattica Enattiva, associata ad una forma di Ricerca Partecipata, che incentivasse l'autoriflessione, la condivisione del proprio vissuto, la conoscenza reciproca, sia tra ragazzi che da parte dell'insegnante.

5.3 L'attività: il Pensiero Contemplativo

Con il termine Pensiero Contemplativo si intende l'abilità di passare velocemente da una visione globale a una analitica, mantenendo chiari sia i dettagli che la visione d'insieme (Pierson, 1998). Si tratta di un processo naturale e spontaneo di esplorazione del significato, che non esige che un concetto venga compreso a fondo, ma semplicemente che venga intuito. Il Pensiero Contemplativo può essere utilizzato per risolvere problemi complessi: nella sua forma partecipativa permette di attuare, con la fantasia, una serie di scenari possibili, in modo da predisporre al futuro con una mentalità più aperta. Con l'immaginazione possiamo anticipare esiti e possibilità nel tempo. Nel pensiero contemplativo c'è l'interconnessione tra passato e futuro, una molteplicità di connessioni tra pensieri, sensazioni e situazioni (Galvin et al., 2007). Richiede una sorta di neutralità, un tentativo di sospendere i giudizi e le classificazioni: in pratica necessita di superare i confini restrittivi del linguaggio. Spesso, infatti, ciò che scaturisce dal pensiero con-

templativo è definibile a malapena come un'intuizione e non sempre esistono parole o espressioni in grado di trasmetterne efficacemente il contenuto. Anche il pensiero contemplativo, al pari di quello critico e di quello creativo, può essere stimolato attraverso specifiche esercitazioni ad ogni età, ad ogni livello e in ogni ambiente (Solloway, 2000). Esistono diversi esercizi semplici che permettono di stimolare il pensiero contemplativo in un contesto d'aula (Gendlin & Hendricks, 2004; Hart, 2004; Solloway, 2000). Molti di questi esercizi prevedono un momento di silenzio e rilassamento in cui si lascia la propria mente vagare libera tra un pensiero e l'altro, cercando infine di concentrarsi solo sul proprio respiro per far spazio a nuove sensazioni. In questo stato di quiete e silenzio, si procede quindi alla presentazione di un'opera: la lettura di un brano, l'ascolto di una melodia o la contemplazione di un'immagine. Terminato l'ascolto o la visione, ci si confronta riguardo le sensazioni evocate, per verificare similitudini e differenze. Solamente in una fase successiva si prosegue all'analisi del testo, secondo i criteri canonici, confrontando le sensazioni dei ragazzi e le intenzioni dell'autore o le interpretazioni convenzionali; oppure ricercando quali stratagemmi stilistici hanno stimolato determinate sensazioni.

In questo caso, si è scelto di partire da un'immagine pittorica, per venire incontro alle esigenze di alcuni alunni con BES, che avendo alcune difficoltà linguistiche, traggono particolare beneficio dall'uso di immagini.

5.4. Svolgimento dell'attività educativa di Pensiero Contemplativo

Dopo un momento di rilassamento e quiete (non sono state utilizzate particolari tecniche di meditazione, ma alcune pratiche mindfulness potrebbero apportare notevoli benefici) è stata mostrata ai ragazzi l'opera di Federico Barocci, *Fuga di Enea da Troia* (1598), presente anche nel libro di testo utilizzato dalla classe.

Dopo il tempo necessario all'osservazione spontanea, sono state poste loro alcune domande tipiche del Pensiero Contemplativo:

- Qual è la prima emozione che provi guardando questa immagine?
- Quali particolari stilistici ti hanno trasmesso tale emozione?
- Con quale personaggio ti identifichi maggiormente? Perché?

È stato dato un po' di tempo ai ragazzi per scrivere i loro pensieri su un apposito foglio, poi è stato avviato un focus group, durante il quale i ragazzi hanno letto e commentato le proprie risposte confrontandole tra loro.

I risultati sono quindi stati raccolti attraverso un *Padlet* (immagine in allegato) appositamente predisposto, su cui gli studenti hanno scritto le loro riflessioni, per avere un prodotto permanente, che contenesse le opinioni di tutti e tenesse memoria del lavoro svolto. Sulla base di quello, sono stati realizzati grafici (*Figura 1 e Figura 3*) e word cloud (*Figura 2*). In-

fine, è stato chiesto loro quale aspetto dell'attività svolta li avesse colpiti di più.

L'intera attività ha richiesto circa due ore per il suo svolgimento, compresa la creazione dei prodotti digitali. Le tempistiche dell'attività possono variare se si include una spiegazione più approfondita dell'argomento disciplinare – in questo caso la spiegazione sulla trama, i personaggi e l'ambientazione dell'Eneide precedevano l'attività – o diminuiti, nel caso ci si fermi al dialogo di gruppo e si decida di gestire la parte di "raccolta dati" in un'altra maniera.

Alla realizzazione in classe erano presenti due docenti: la docente di italiano e storia e la collega di sostegno.

5.5 Parallelismo con alcune tecniche di ricerca

Come accennato in precedenza, lo scopo del presente lavoro non è quello di applicare la metodologia della ricerca partecipata tout court. Essa nasce, infatti, da una problematica precisa, emergente dai partecipanti stessi. «I partecipanti lavorano in piccoli gruppi, provano a risolvere la sfida posta dal problem poser attraverso una procedura che consente di indagare il problema, le sue ragioni e i possibili sviluppi», spiegano Fabbri et al. (2021). In questo caso le problematiche erano sentite più che altro dalle docenti: scarsa coesione tra gli studenti, esigenza di una maggior inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali, volontà di accedere a pensieri e vissuti emotivi più profondi e personali, non svelabili dalle modalità di valutazione finora adoperate.

La progettazione dell'attività ha seguito le fasi che Piscitelli (2007) identifica come caratteristiche della ricerca partecipata, mentre lo svolgimento del dialogo durante il focus group ha seguito l'applicazione della tecnica dell'Action Learning Conversation (Fabbri et al., 2021).

Il dialogo con le docenti, che ha permesso di far emergere le criticità indicate, ha rappresentato la prima fase del progetto: *l'individuazione e la formulazione del problema*. Tali problematiche sono risultate riferibili ad alcune categorie individuate dall'autrice: gli atteggiamenti e le modalità relazionali assunte dagli allievi in situazioni d'apprendimento; le abitudini, gli stereotipi culturali e le distanze culturali rispetto ai saperi scolastici; la percezione del sé e dell'altro; le tipologie delle attività; la coerenza e la coesione del gruppo classe.

La decisione condivisa di applicare attività di matrice enattiva, in particolare di Pensiero Contemplativo, la scelta di utilizzare materiali visivi e la selezione dell'opera di Bacci, la formulazione delle domande principali e la scelta degli strumenti digitali da far adoperare agli studenti, hanno rappresentato la seconda fase: *la progettazione e la definizione degli interventi*.

Gli studenti, con cui abbiamo lavorato, non erano consapevoli degli aspetti di criticità emersi e non li vivevano, fino a quel momento, come problematiche della vita in classe. Alcuni di questi temi sono divenuti espliciti solamente durante l'attività di focus group; gli studenti si sono sorpresi del beneficio ricevuto dall'applicazione della metodologia, dichiarando di essere divenuti consapevoli solo in quel momento delle difficoltà evidenziate in precedenza dalle docenti.

Tale aspetto si discosta dalla consueta realizzazione della ricerca partecipata, rendendo il presente lavoro a metà tra un lavoro “con” gli studenti, tipico della ricerca qualitativa partecipata, e “sugli” studenti, più comune alle tecniche di ricerca di tipo quantitativo. Questo tipo di ibridazione è, tuttavia, piuttosto comune nella ricerca educativa (Fabbri et al., 2021).

Le domande poste ai ragazzi durante la terza fase, *l'azione*, possono essere identificate nelle categorie afferenti alla tecnica dell'Action Learning Conversation (Fabbri et al., 2021): dopo un breve giro di *domande obiettive* (Chi sono i personaggi raffigurati? Che scena è rappresentata?), sono state poste le *domande riflessive*, cardine dell'attività, relative alle emozioni, ai dettagli stilistici e all'identificazione con i personaggi.

Alcune risposte particolari hanno suscitato interesse da parte dei ragazzi, che hanno rivolto quindi *domande interpretative* e di chiarimento ai compagni.

Il ruolo di *problem poser*, inizialmente interpretato dall'insegnante, che poneva i quesiti principali, è stato, per brevi momenti, passato nelle mani di alcuni studenti che, rappresentando la voce fuori dal coro, si sono trovati a dover approfondire il loro punto di vista e trovare un punto di contatto con le idee degli altri ragazzi. Poiché le questioni problematiche non nascevano direttamente dai partecipanti stessi, non sono state applicate *domande di tipo decisionale*, se non quelle che permettevano di riassumere risposte e pensieri, trovando forme di accordo per fare il punto della situazione e produrre i grafici finali.

L'elaborazione dei grafici da parte degli studenti ha permesso di riassumere e di esplicitare maggiormente quanto emerso durante scambio verbale, rappresentando, dunque, la fase di *osservazione e analisi*. Durante l'attività dialogica, oltre a gestire i turni di parola, le insegnanti hanno preso appunti su tematiche trattate e riferimenti alle conoscenze in merito all'opera contenute negli interventi degli studenti.

L'ultima domanda, identificabile come la fase definita da Piscitelli di *riflessione e valutazione*, in merito agli aspetti dell'attività che più avevano colpito i partecipanti, è stato il quesito che più ha avvicinato gli

studenti alle problematiche sottolineate dalle docenti: riflettendo sulle risposte dei compagni, si sono accorti di quanto poco profonda fosse la conoscenza reciproca finora esperita e hanno espresso il desiderio di avere un numero maggiore di spazi dedicati alla libera espressione di idee e sentimenti all'interno della loro programmazione didattica.

Attraverso le domande formulate, i membri del gruppo hanno potuto avviare i *processi di differenziazione*, palesando e confrontando le diverse interpretazioni della scena, e i *processi di decentramento*, cercando di comprendere da dove nascono le differenze di emozioni e di opinioni e come farle convivere all'interno della stessa classe (Fabbri et al., 2021). Il *processo di rielaborazione*, attuato attraverso la creazione dei grafici, ha supportato la *rielaborazione percettiva* (reframing) della tematica trattata: la letteratura non solo come oggetto di cultura personale, ma come strumento per conoscere sé stessi e gli altri (Fabbri et al., 2021).

Una breve intervista non strutturata condotta al termine delle attività con le insegnanti ha permesso di cogliere anche il loro punto di vista sull'attività svolta, per capire se gli obiettivi inizialmente prefissati erano stati raggiunti, ponendo così una maggior completezza alla fase di *riflessione e valutazione*.

6. Risultati

6.1 Risultati dell'attività educativa

I ragazzi stessi hanno realizzato una piccola statistica per confrontare le loro risposte. Due alunni erano assenti il giorno dell'attività, quindi vi hanno preso parte 16 studenti. Ne è emerso che la maggior parte di loro (50%) ha affermato di provare tristezza di fronte alla scena rappresentata. Le altre emozioni più citate sono state: disperazione (25%), paura (19%), pena, dolore e angoscia (12,5%), seguite da sconcerto, commozione, nostalgia e tenerezza menzionate da un solo partecipante ciascuna.

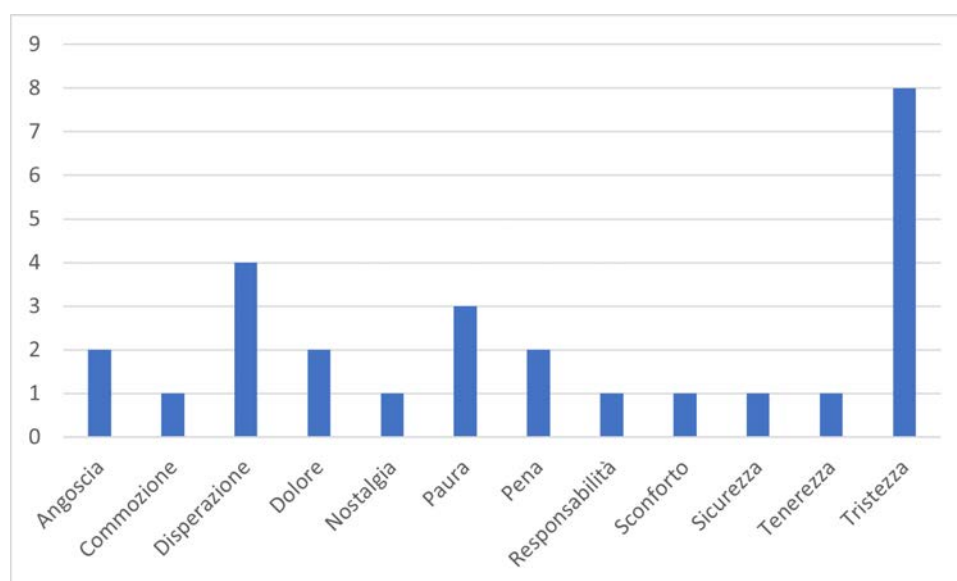


Figura 1. Grafico delle emozioni provate realizzato dagli alunni. Raccolta dati proposta dagli alunni.
x = emozioni; y = frequenza assoluta dei rispondenti.

Alcuni si sono soffermati sulla tragicità dell'azione: «L'immagine mi trasmette un senso di angoscia, paura e quasi disperazione, vedendo l'impegno dell'eroe nel portare in salvo i propri cari» e «Questa immagine mi infonde tristezza e pena verso Enea che aiuta persino suo padre, ormai vecchio, a fuggire da Troia avvolta dalle fiamme». Altri, invece, aggiungono una visione personale che, anche se non in maniera esplicita, si ricollega ad un argomento per loro importante come la migrazione e l'allontanamento da casa: «La prima emozione che provo è di sconforto, infatti si vede che Enea è disperato, visto che sta correndo insieme al padre anziano e al figlio. Il fatto che stia scappando dalla propria patria è una cosa molto scoraggiante» e «La prima emozione è tristezza, si percepisce dal volto di Enea e dei suoi familiari. Devono

lasciare Troia e per questo mi trasmette anche nostalgia». Solamente una ragazza ha affermato di provare emozioni positive: «Questa immagine mi dà un senso di responsabilità, perché Enea porta fuori le persone che ama di più, come se fosse protettivo verso di loro. Quindi mi fa provare un senso di sicurezza». Queste considerazioni, differenti dalla maggioranza, hanno colpito sia lei che i compagni, aprendo interessanti spunti di confronto e rappresentando un evento di disequilibrio che viene tipicamente valorizzato dall'approccio enattivo. Si percepisce immediatamente l'elevato valore evocativo dell'opera, capace di richiamare in ciascuno i sentimenti che più si legano al vissuto personale e permettono di esprimere emozioni altrimenti prive di parola.



Figura 2. Word cloud delle emozioni provate realizzato dagli alunni.

A trasmettere queste emozioni sono stati alcuni particolari stilistici che i ragazzi hanno riconosciuto come ricorrenti tra le loro parole: lo sfondo, i colori, il movimento dei personaggi e le loro espressioni nei volti, le fiamme che avvolgono la città e la presenza di armi.

Alcune descrizioni si sono soffermate su un singolo particolare, mettendo in atto maggiormente una prospettiva analitica: «I colori, perché lo sfondo è scuro e i colori chiari e brillanti dei personaggi portano l'attenzione sui soggetti», «Il fatto che siano vestiti di rosso», «La statua sullo sfondo mi trasmette il

senso della ricchezza che stanno perdendo», «I gesti dei personaggi che scappano, si vede che hanno paura». Altri commenti, invece, raccolgono più elementi allo stesso tempo, secondo una prospettiva più globale: «Gli elementi che mi trasmettono l'emozione derivano dallo sfondo del dipinto con colori scuri, i volti straziati dei personaggi e gli elementi posti sullo sfondo come le altre persone che scappano» e «I colori cupi e scuri, il fuoco sullo sfondo, le macerie per terra, i soldati e il fatto che i personaggi siano in movimento, evidenziano la foga della corsa e il momento disperato».

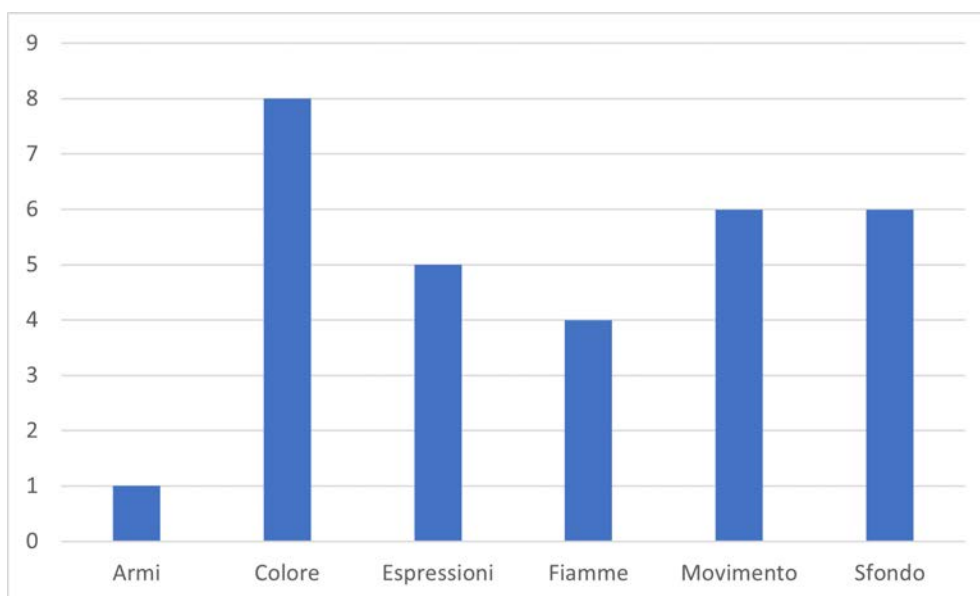


Figura 3. Grafico dei particolari stilistici analizzati, realizzato dagli alunni. x = particolari stilistici; y = frequenze assolute.

Dal punto di vista contenutistico, i ragazzi sono stati molto attenti alla successiva spiegazione della docente sull'uso del colore e della composizione del dipinto, in quanto erano aspetti che già spontaneamente erano emersi dalle loro osservazioni; la soddisfazione per aver riconosciuto autonomamente un aspetto importante dell'opera li ha motivati.

Venendo alla terza domanda, la maggior parte degli studenti (11 su 16) si identifica con il protagonista Enea. Ben otto di loro riferiscono come motivazione la disponibilità e la volontà di aiutare il prossimo, soprattutto se si tratta di amici e familiari: «Perché aiuta le persone più care a lui», «Perché è responsabile e aiuta la sua famiglia», «Anch'io aiuterei le persone in un momento del genere», «nonostante non sia coraggiosa come Enea, sono sempre disponibile ad aiutare e non mi abbatto alle prime difficoltà». Due sono affascinati e accomunati dal modo di affrontare i problemi dell'eroe: in modo attivo e responsabile, senza darsi per vinto; «Quando ci sono problemi, cerco di capire come risolverli e poi lo faccio». Uno cita il forte legame con la famiglia e gli antenati.

Dei rimanenti, un ragazzo si identifica con il figlio di Enea, senza fornire spiegazioni. Un ragazzo afferma: «Con il tizio morto dietro, perché io non sono speciale come Enea». Due ragazzi si identificano con il padre, di cui uno spiega: «Perché anche se è vecchio, vuole essere vivo».

6.2 Risultati dell'applicazione delle tecniche di ricerca

Le domande poste secondo l'ordine previsto Action Learning Conversation hanno permesso di approfondire gradualmente la tematica, passando da un livello di conoscenze meramente semantiche all'elaborazione di vissuti sempre più personali, permettendo anche ai più introversi di arrivare a esprimersi. Confrontarsi in maniera così diretta e aperta ha permesso agli studenti di conoscersi meglio e scoprire lati inaspettati l'uno dell'altro. Dall'ultima domanda e dai

commenti emersi durante il focus group, è stato possibile comprendere che i ragazzi hanno apprezzato molto l'attività, in quanto ha permesso di loro di affrontare una tematica disciplinare da un punto di vista personale. Raramente l'organizzazione didattica prevede spazi di parola in cui gli studenti sono invitati a esprimere le loro emozioni, pertanto, hanno manifestato la volontà di ripetere attività simili. Molte risposte rimandano ai commenti dei compagni: «Mi piace che ognuno esprime opinioni diverse, interessanti e particolari», «Quello che ha scritto Luisa, era molto bello», «Mi ha colpito la spiegazione di Pietro», «Carmela e Luisa, spiegano le loro emozioni molto bene, mi ha colpito», «Il fatto che quasi tutti abbiano scelto Enea mi fa capire che siamo tutti uomini (adulti), anche mentalmente», segnale di confronto e conoscenza reciproca.

L'attività ha, inoltre, permesso alla docente di italiano di verificare in modo meno formale il consolidamento delle conoscenze in merito all'opera *Eneide*. I nomi dei personaggi sono stati memorizzati da tutti gli studenti e la maggior parte di loro è stato in grado di identificare quale momento della storia fosse rappresentato nell'immagine e quali fossero i motivi della fuga.

Dall'intervista con le insegnanti è emerso che: «All'inizio i ragazzi erano un po' incerti, ma poi si sono lasciati andare e hanno risposto alle prime domande volentieri. Non hanno avuto difficoltà a dire quali emozioni suscitava in loro», spiega la docente di italiano.

Aggiunge la collega di sostegno, specializzata in storia dell'arte:

«Hanno elencato alcuni dettagli stilistici, per lo più i colori, il movimento e alcuni particolari del quadro che hanno trasmesso loro le emozioni descritte. Alcuni studenti si sono espressi in maniera molto dettagliata e con sincerità. La conversazione a cui hanno dato luogo è stata interessante e divertente, così come la conclusione a cui sono giunti».

Evidenzia la prima:

«In generale l'attività è piaciuta tanto agli studenti e non solo a loro. Tutti hanno partecipato alla condivisione dei propri pensieri e sentimenti, anche chi non ha potuto o voluto scrivere tutto sul foglio».

Conferma la collega che lo ha aiutato:

«Lo studente con disabilità ha partecipato con entusiasmo, ha voluto rispondere anche lui, esponendo i suoi pensieri per iscritto sul suo foglio. Poi ha letto ad alta voce le domande e le sue risposte, era felice di poterle condividere con i suoi compagni. Successivamente ha preso anche parte al dialogo di gruppo, si sentiva coinvolto e contento».

Entrambe le docenti hanno trovato l'attività molto valida per il raggiungimento degli obiettivi: la valutazione degli apprendimenti, del vissuto emotivo relativo all'opera e l'aspetto formativo di condivisione, apertura e conoscenza reciproca.

7. Discussione

L'attività ha riscosso un certo successo, sia tra gli studenti che tra le docenti. I primi hanno apprezzato la possibilità di dialogare, di conoscersi meglio e di affrontare la tematica disciplinare da un punto di vista meno didattico e più personale, sicuramente più coinvolgente. Le seconde hanno apprezzato sia il valore formativo di condivisione e partecipazione, che la possibilità di raccogliere informazioni utili alla valutazione. Questo risponde positivamente alla problematica relativa alla *tipologia delle attività*: l'attività di Pensiero Contemplativo è stata apprezzata e riconosciuta come utile ai fini preposti.

L'argomento, così affrontato, ha permesso anche ai più insicuri di esporre le proprie conoscenze sull'opera, senza sentirsi valutati e inibiti, mostrando di padroneggiare molte più informazioni di quante avevano mostrato nella verifica orale precedentemente svolta. Anche la criticità relativa agli *atteggiamenti e modalità relazionali assunte dagli allievi in situazioni d'apprendimento*, in particolare durante i momenti di verifica, ha ottenuto parere positivo sia dalle insegnanti che dai ragazzi.

L'attività così proposta ha consentito anche allo studente con disabilità intellettiva di partecipare insieme ai compagni, condividendo le proprie opinioni e dialogando insieme agli altri. Solitamente questo non avveniva in classe, a causa delle scarse conoscenze formali dell'alunno rispetto ai compagni sulle tematiche trattate. Anche gli obiettivi relativi alla *percezione del sé e dell'altro* e alla *coerenza e la coesione del gruppo classe* hanno mostrato dei ragguardevoli passi avanti.

Come afferma Wood (2019), il modello PALAR si pone l'obiettivo di provocare un cambiamento su tre livelli: individuale/autoriflessivo; di gruppo, mediante il dialogo; organizzativo, riguardante le pratiche di apprendimento e, in questo caso, di valutazione.

È possibile affermare che un cambiamento sia avvenuto a tutti e tre i livelli anche in questa circostanza:

a livello individuale, gli alunni hanno compreso che gli argomenti didattici proposti non servono solamente a conoscere la storia, la letteratura e l'arte, ma soprattutto sé stessi, fungendo come utile spunto di autoriflessione, questione riguardante le *abitudini, gli stereotipi culturali e le distanze culturali rispetto ai saperi scolastici*. Gli studenti si sono inoltre esercitati nell'analisi, verbalizzazione e condivisione delle proprie emozioni, abilità fondamentali da sviluppare in un'età critica come l'adolescenza, e utili al raggiungimento della *percezione del sé e dell'altro*.

A livello di gruppo, l'attività ha fornito l'occasione per ricreare quel dialogo che era venuto a mancare durante la DaD. I ragazzi si sono scambiati opinioni e vissuti, si sono confrontati e conosciuti meglio. Molti di loro si sono sorpresi della maturità dimostrata dai compagni in certe risposte, nella numerosità dei punti in comune tra loro e anche della prospettiva talvolta assai diversa di alcuni amici, come prevedeva l'obiettivo relativo alla *coesione del gruppo classe*.

A livello di pratica didattica, anche le insegnanti si sono dimostrate contente dell'attività intrapresa, riconoscendone l'elevato valore sia formativo che valutativo. Hanno affermato di voler ripetere l'attività con altre classi e altri contenuti didattici, in quanto ha permesso loro di conoscere i propri alunni secondo prospettive differenti.

8. Conclusioni

La Didattica Enattiva mostra molti punti di condivisione con la ricerca partecipata: entrambe richiedono un'attiva cooperazione da parte di tutti i partecipanti, si basano sulla libera esposizione delle opinioni di tutti e sulla comprensione reciproca, realizzata attraverso una posizione interattiva, riflessiva e impegnata. Permettono l'acquisizione di nuove conoscenze, nonché la produzione di un cambiamento nella realtà sociale a più livelli. Prevedono l'utilizzo di tecniche creative che facilitino e promuovano la partecipazione attiva, tra le quali potrebbe essere annoverata l'attività di stimolazione del Pensiero Contemplativo. Entrambe prevedono una certa parità tra partecipanti, basata non tanto sull'uguaglianza dei ruoli, quanto sulla reciprocità dell'interazione e mirano al superamento della distanza tra pensiero e azione, creando situazioni di convivenza, che diventano esperienze di vita altamente formative.

In particolar modo, la parte di ricerca – si ricorda che in questo contesto va presa in senso lato, in quanto eventuali problematiche da risolvere non emergevano dai ragazzi stessi – che nello specifico consisteva in una forma di Action Learning Conversation, ha avuto il suo peso a livello formativo, proprio perché gestita in prima persona dai ragazzi. Il confronto attraverso il dialogo ha permesso lo scambio, la scoperta e la reciproca conoscenza, mentre la parte di statistica, per quanto elementare, ha consentito il confronto e un accurato lavoro su similitudini e differenze, base per la riflessione su sé stessi e sul contesto classe. Nella Didattica Enattiva, che allo stesso modo della ricerca partecipata pone in primo piano il dialogo, si consiglia sempre di concludere l'attività con un momento di *Deliberate Analysis* (Brown & Coles, 2012), riassumendo in maniera chiara ed esplicita tutti

i passaggi salienti che hanno portato al raggiungimento delle conclusioni. In questo modo gli alunni saranno aiutati a fissare i concetti principali sull'argomento, aumenteranno la loro comprensione di quanto vissuto, grazie ad una riflessione metacognitiva, e incrementeranno la loro agency prendendo coscienza di quanto importante sia l'apporto di ciascuno al dialogo di gruppo.

L'esperienza qui proposta è costituita da un'attività molto semplice e breve, della durata di poche ore, condotta con una sola classe. Viene descritta sotto forma di studio di caso, a titolo esemplificativo, ma non ha alcuna presunzione di portare a risultati, seppur positivi, generalizzabili ad altri contesti. Si tratta, tuttavia, di un'attività piuttosto duttile, adattabile a diversi argomenti e praticabile con studenti di diverse età. Allargare la ricerca e condividere i risultati di sperimentazioni condotte in altri contesti, sarebbe sicuramente utile per conoscere meglio potenzialità e limiti del connubio delle due metodologie. La ricerca azione si è dimostrata uno strumento efficace per guidare la progettazione delle attività educative, renderle più focalizzate verso gli obiettivi preposti e guidare sia insegnanti che studenti verso una conoscenza reciproca più profonda, fondamento per una didattica più efficace (Zambianchi et al., 2020).

Riferimenti bibliografici

- Begg, A. (2013). Interpreting enactivism for learning and teaching. *Education Sciences and Society*, 1991(1), 81 – 96. Retrieved August 1, 2023, from https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/699
- Brown, L., & Coles, A. (2012). Developing “deliberate analysis” for learning mathematics and for mathematics teacher education: how the enactive approach to cognition frames reflection. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1-2), 217–231. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9389-7>
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *Am J Community Psychol*. 46(1–2), 115 – 123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Coin, F. (2016a). *La didattica enattiva per una scuola dell'inclusione: uno studio nelle classi con alunni stranieri* [PhD Dissertation]. Venezia: Università Ca' Foscari. <http://hdl.handle.net/10579/8316>
- Coin, F. (2016b). La didattica enattiva per una scuola dell'inclusione. *Formazione & insegnamento*, 14(S2), 129 – 136. Retrieved August 1, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1997>
- Coin, F. (2017). Does Enactive Teaching Improve Inclusion of Immigrant Pupils? A Research in Northern Italy's Schools. *SAGE Open*, 7(2), 215824401770640. <https://doi.org/10.1177/2158244017706403>
- Coyne, I., & Carter, B. (2018). *Being participatory: Researching with children and young people: Co-constructing knowledge using creative techniques*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71228-4>
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based: Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13, 68-88. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2326>
- Galvin, K. T., & Todres, L. (2007). The creativity of “unspecialisation”: a contemplative direction for integrative scholarly practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 32 – 45. <https://doi.org/10.29173/pandpr19804>
- Gendlin, E. T., & Hendricks, M. (2004). Thinking at the edge (TAE) steps. *The Folio*, 19(1), 12-24.
- Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28–46. <https://doi.org/10.1177/1541344603259311>
- Holland, S., Renold, E., Ross, N. J., & Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17(3), 360–375. <https://doi.org/10.1177/0907568210369310>
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti. (Original work published 1984)
- Petracca, C. (2013). Cultura e prospettive della valutazione. In Ellerani P., & Zanchin M. R. (Eds.), *Valutare per apprendere: Apprendere a valutare* (pp. 35 – 58). Trento: Erickson. Retrieved August 1, 2023, from <https://www-ericksonlive.it/prodotto/didattica/valutare-per-apprendere-apprendere-a-valutare-2/>
- Pierson, W. (1998). Reflection and nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 27(1), 165 – 170. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00509.x>
- Piscitelli, M. (2007). La ricerca-azione nella didattica. In F. Cambi (Ed.), *Ricerca-azione e scuola: Materiali di riflessione* (pp. 51 – 57). Firenze: Irre Toscana.
- Rapanà, F. (2005). Metodologia di ricerca partecipata. *ECIT Deliverable*, 6. Retrieved August 1, 2023, from https://www.montagneinrete.it/uploads/tx_gorillary/n-6-metodologia-di-ricerca-partecipata-iprase-trento_-1516011854.pdf
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P., Prenna, V., Giannandrea, L., & Magnoler, P. (2013). Enactivism and Didactics. Some Research Lines. *Education Sciences and Society*, 1(4), 40 – 57. Retrieved August 1, 2023, from https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/697
- Solloway, S. (2000). Contemplative practitioners: Presence or the project of thinking gaze differently. *Encounter: education for meaning and social justice*, 13(3), 30 – 42.
- Tisdall, E. K. M., & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Childr Geogr*. 10(3), 249 – 264. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT Press.
- Vörös, S., Froese, T., & Riegler, A. (2016). Epistemological odyssey introduction to special issue on the diversity of enactivism and neurophenomenology. *Constructivist Foundations*, 11(2), 189 – 204. Retrieved August 1, 2023, from <https://constructivist.info/11/2/189>
- Wood, L. (2019). *Participatory Action Learning and Action Research: Theory, Practice and Process*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429441318>
- Zambianchi, E., & Scarpa, S. (2020). Embodied cognition e formazione del sé: verso un approccio enattivo allo studio della relazione educativa. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 128 – 143. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_12
- Zambianchi, E., Scarpa, S., & Costa, M. (2020). *En-attività della relazione educativa e costruzione del sé*. TAB edizioni.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo “polifonico” delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 91 – 100. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2019-09>



Student Beliefs on Educational Responsibility in the Epistemology Course of the Master of Education, Communication, and Digital Citizenship at the University of Ferrara

Le credenze degli studenti sulla responsabilità formativa nel corso di Epistemologia della Laurea Magistrale in Formazione, Comunicazione e Cittadinanza Digitale presso l'Università di Ferrara

Anita Gramigna

Dipartimento di Studi umanistici, Università di Ferrara – grt@unife.it
<https://orcid.org/0000-0001-9147-8832>

Camilla Boschi

Dipartimento di Studi umanistici, Università di Ferrara – bsccll@unife.it
<https://orcid.org/0000-0001-5083-5952>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The aim of this research is to understand the attitude of the students of the Course of Epistemology of the Master of Education, Communication and digital Citizenship (University of Ferrara) around the concept of responsibility, in order to start a metacognitive process. For this purpose, a questionnaire was completed and analysed following a qualitative approach. With Margiotta, we believe that convictions around the implicit beliefs influence students' approach during the processes of knowledge's construction. As a result, it is useful to know these representations in order to formulate a formative proposal more efficient because more aware of elaborative and receptive features of our young interlocutors. There is a correlation between cognition and implicit epistemology, this research would make explicit some of its fundamental structures around the perception of own responsibility in self-study.

Lo scopo di questa ricerca è comprendere la postura degli studenti del Corso di Epistemologia della Laurea Magistrale di Formazione, Comunicazione e Cittadinanza digitale (Università di Ferrara) intorno al principio della responsabilità nell'apprendimento per avviare un processo metacognitivo. A questo fine, è stato somministrato un questionario analizzato alla luce di un orientamento metodologico qualitativo. Con Margiotta, riteniamo che le convinzioni intorno alle credenze implicite condiziona l'approccio degli studenti nei confronti dei processi di costruzione della conoscenza. Di conseguenza è utile conoscere tali rappresentazioni al fine di formulare una proposta formativa più efficace in quanto più consapevole delle caratteristiche ricettive ed elaborative dei nostri giovani interlocutori. Esiste una correlazione fra cognizione ed epistemologia implicita, questa ricerca ha voluto rendere esplicite alcune sue strutture fondamentali intorno alla percezione della propria responsabilità nello studio.

KEYWORDS

Implicit Epistemology, Knowledge, Educational Responsibility, Metacognition, Learning
Epistemologia implicita, Conoscenza, Responsabilità Formativa, Metacognizione, Apprendimento

Citation: Gramigna, A. & Boschi, C. (2023). Student Beliefs on Educational Responsibility in the Epistemology Course of the Master of Education, Communication, and Digital Citizenship at the University of Ferrara. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 100-107. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_13

Received: Feb 6, 2023 • **Accepted:** June 15, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Authorship: This article is the results of the shared, collective, and organic work of the Authors. A. Gramigna wrote Sections 2 and 4; C. Boschi wrote Sections 1 and 3.

1. Introduction: from the question to the answer

«Here's my secret. It's very simple: it is only with the heart that one can see rightly. What is essential is invisible to the eye. It is the time you lost for your rose that made your rose so important. It is the time I lost for my rose. Men forgot this truth. But you don't have to forget it. You become forever responsible on what you took care. You are responsible of your rose. I am responsible of my rose» (Saint-Exupéry, 1943/2015, p. 110, Auth. trans.)

Today more than ever studying the anthropology of the new generations is really important in order to analyse the specificity of their educational needs and, on consequence, to elaborate an efficient formative proposal for the challenges of the contemporary world. The research we present aims to identify some guidelines concerning juvenile mindset. We are living through a systemic crisis that transforms relations, skills, codes, and values. This is an epoch-making crisis, somewhat subterranean because of its connections to implicit epistemologies (Annacontini, 2014, p. 89). In many ways, it is easy to look for the responsibilities of this sense of loss (Bencivenga, 2020) within society, school and family (Chomsky, 2004; Galli Della Loggia, 2019). Together with our students, we reflected about the responsibility of the learner.

The Latin verb *respondere*, first person present indicative of *respondere*, does not mean 'I answer' in the dialogic-communicative sense but it means 'I answer for it', 'I take charge of it', 'I am responsible as individual or subject'. Being a person is the condition for answering, as an ontological and necessary fact, but also formulating questions that need answers is inherent in our own nature. This is the thought that activates itself, even if it hesitates because of the complexity related to the act of replying. It is the thought that decides that taking care is the characterizing factor of both external and internal experience, and of both individual and social life because the responsibility is the condition of freedom. The responsibility to care for the others is the other side of the motivation to study that makes us responsible about what we are learning. The mental attitude is the same because there is a relation between cognitive and social behaviour (Gramigna, 2021). Not by chance Ricoeur (1990/1993) translates the concept *respect* with *recognition*. He identifies a difference between *dem* and *ipse*: the former symbolizes the self and depends on the peculiarity of the ego, while the latter has a distinct structure that finds its purpose in the *recognition of being ordered*. Here, this particular type of Self appears suitable for recognizing the other and also enables the other to be treated as the object of care. Placing subjectivity at the centre of the investigation presents a delicate issue, aimed at fostering a hermeneutics of the Self and a vigilant understanding of the dialectical relationship between the Self and the Other. The human subject is discontinuous, as demonstrated by the compresence of *dem* and *ipse* and, as Ricoeur puts it, *saying 'Self' is not saying 'I.'* at the same time, the *'Self like the other'* should be changed into an extreme signifier: *'Self as the Other.'*

In this context, it is important to mention an extract from the Myth of Er by Plato that concludes *The*

Republic. The soldier who came back to life twelve days after the death made Fate Lachesis say: "Virtue knows no master. Your respect or contempt for it will give each of you a greater or a smaller share. The choice makes you responsible. God is not responsible" (Plato, 2000, 10.617e). Er, who visited the world beyond, affirms that until the Fate cuts the thread of existence, the subject is able to construct their own life project, more or less virtuously, in full autonomy. Responsibility is individual, and divinity imposes no limits, thus personal failures cannot be justified by an adverse destiny.

The 'titanic' hero Prometheus became a symbol of human progress, particularly the symbol of the technical solutions to daily problems. At the beginning of the myth, Prometheus stole fire from the gods and bestowed it upon humans. However, humans were unable to manage the present and did not assume their responsibility towards it, using fire merely as a tool. This fact mirrors the unsettling image of the current ecological crisis. Marcuse (1967) wrote that Prometheus, the catalyst for the arduous and progressive construction of Western society, had to give way to Orpheus and Narcissus, seen as the perfect synthesis for achieving peace, liberating time, and harmoniously reconnecting with divinity and nature. The utopia of a fully conscious responsibility emerged in this way: "To the degree to which the struggle for existence becomes co-operation for the free development and fulfilment of individual needs, repressive reason gives way to a new *rationality of gratification* in which reason and happiness converge" (Marcuse, 1955, p. 224). It can be deduced that repressive reason, devoid of ethics, is not responsible; in this thought there is no humanity only power and wealth. The *other* reason, which seeks to converge with happiness, is indeed ethical but remains in the realm of dreams.

The research is situated within this cultural horizon.

2. The research project

2.1 Aim of the research and identification of the problem

The investigation presented here aims to understand the subjective assignment of meaning exercised by students regarding their own choices and responsibilities during the learning process. We are referring to an epistemological belief with evident ethical implications. The objects of study presented here are students' opinion about the nature of knowledge, its construction, its sources, and the role played by students during the learning process. These implicit convictions, which act upon the ways of thinking, influence not only the self-study approach but also the perception of the sense of responsibility towards the exam results at the end of the research activity.

The link between implicit beliefs and explicit choices about self-studying, such as the connection between the theory of knowledge and learning attitude, is intrinsic to the structuring processes and inherent to the demarcation and composition of knowledge construction processes. This serves as the initial assumption. In fact, we think that the capacity to reflect on one's mental categories is the prerequisite

site for initiating metacognition processes and reasoning about values. Based on this, the attempt is twofold: firstly, to promote reflective and transformative competences, and secondly, to explore the nature of both cognitive and value orientations of our students. The meanings assigned to Educational Responsibility and, more broadly, to Education by students are likely different from those assigned by teachers (Biscaldi, 2018), as students' self-study behaviours depend on the socio-cultural context created by new technologies. In such an environment, individuals begin to develop their own identity and cognitive activity processes. Therefore, it is important to understand students' beliefs regarding their own mental configuration. Specifically, it is the implicit epistemology, that is, the meaning assigned by students, that influences learning dynamics. The cognitive self is shaped by students' attitudes towards learning, motivations, the value attributed to education, and expectations of achieving educational goals (Zohar & Dori, 2012). Consequently, reflecting on these implicit learning structures is crucial because our ideas about mental processes impact knowledge construction, cognitive strategy development, and even memory itself. Implicit ideas, even when not fully aware or characterized, influence our learning approach. Hence, it is strategically important to understand the value we assign to our behaviours when studying. Identifying and analysing the elements that characterize implicit epistemology is fundamental for guiding knowledge construction processes in both teaching and learning. Gardner (2004) explains that both phenomena lead to resonance, that is, the conviction (or lack thereof) to achieve an efficient knowledge. However, the cognitive operations play a dominant and potentially decisive role in learning difficulties.

2.2 Objective of the research

The objective is to understand how students perceive the formative successes or unsucccess, where they place the responsibility of them and in which measure. So, we tried to elicit an introspective attitude, that would promote the awareness around learning processes both implicit and explicit. The investigation aims to analyse our students' mentality in order to intercept their intuitive ideas around a very important question both for the degrees they've chosen and for the job they would like to dedicate to.

2.3 Contents

Consequently, we tried to highlight the beliefs, not always conscious, concerning the sense of responsibility in training and education. In particular, we identified these foci:

1. The relation between learning result and didactic activity;
2. The relation between learning and effort;
3. The relation between expectations and motivation.

These are interconnected topics grounded on their educational implications. The invitation we de-

livered to students represents a first essential self-reflection process of an applied hermeneutic practice. Starting from their implicit ideas, students wondered about the deep sense of educational responsibility. Subsequently, the questionnaire was analysed.

2.4 The epistemic framework and the theory of reference

Drawing from both cognitivist and constructivist epistemologies, our model is grounded in a qualitative approach. This approach is further enriched by the application of hermeneutic activities. Such a foundation was pivotal both in the initial formulation of our project and in the subsequent organisation of activities, which encompassed posing questions, facilitating discussions, and encouraging self-reflection. Throughout the research process, we, as researchers, felt compelled to delve deeper into reflecting on the context. At the conclusion of the course, this reflection was also extended to include the students.

The first scholar who undertook a systemic study on epistemological beliefs is Perry (1968). He postulates that, during the learning process, changing the configuration of implicit ideas is equivalent to gaining a higher level of competence. Ideas are mental constructs produced by intelligence. Intelligence does not merely create these ideas, but actively works to organise, reconfigure, combine, and modify them. More recently Magolda (1992) showed the correlation between learning styles and epistemological implicit assumptions, and also the consequent expectations towards oneself, peers and instructors. In fact, ideas can be changed because they are built upon concepts, narrations, theories, and competences. They are plural constructions because they correlate designated entities.

The relation between learning and competences was analysed by Dewey (1938/1997) and still represents a frame of reference for this research. Other relevant scholars are Gardner (2006), for his reflections on the education of the mind, and, above all, Margiotta (2015), for his research on metacognition. For metacognition with think about the capacity, that each of us has, of thinking oneself as intentional agents able to monitor his own mental states, both thoughts and emotions. This is the prerequisite to identify the relation between mental representations and cognitive behaviour. The purpose is to help our students to think, in order to educate them to the reflective thinking. As Margiotta explains: "training in a reflective perspective means allowing the trainee to investigate the problematic nature of life experiences, starting from the contexts, to build meaning and 'learn from experience', where learn means *learn to think*" (Margiotta, 2015, p. 112).

Hence, a concept of competence is outlined as something with a potentially high generative and transformative power. Its implementation provides for the construction of a reflection about its own structures of thinking. Self-hermeneutic and self-reflection are those technologies of self-determination that Foucault (1988) had already partly explored (see also Salmeri, 2021). Moreover, Bateson (1979) showed that the epistemological structure of our reflection defines

the questions we wonder for and the procedures we use to find the answers, to build the solutions for the problems, to elaborate new ideas, to teach and to learn. The epistemic framework that sustains this research draws on a hermeneutic conception of knowledge, and conceives of it as a relational, multidirectional, and transformative process. The constructivist and cognitivist theory of learning is placed in this scenario. In this regard, Bruner (2000) maintains that language and narration are instruments of the mind and that is why narration in the most natural form is not just a form of telling but also of knowing. In this way, the intelligent thought takes its first steps. Any kind of learning is considered a construction because it operates a structural modification of the complexity and depth of mental representation. Bruner (2000), again, efficiently highlighted the problem of 'intuitive convictions' about learning, reporting the relevance of the conditioning that common sense plays in educational processes. In short, we believe it is beneficial to teach individuals how they form representations during the learning process. For this reason, is important to reason with students about their ideas of knowledge, learning, and responsibility.

2.5 Methodology

The questions presented in the questionnaire focus on the relation between students' mental representations of the world and the anthropological context in which they are immersed—a context that is analysed starting from its constitutive relational dynamics. Therefore, our method of analysis, even if it uses quantitative data, refers to a qualitative structure that considers the numeric data in a systemic relation with the identified context (Poletti, 2020).

The sample includes 24 students of the course, which corresponds to the 80% of the registered ones. Females are prevalent, with 21 out 24 (87,5%).

2.6 Activities

In the context of the Course of 'Epistemology of formation and technology rationality,' which is part of the curriculum of the Master's in 'Education, communication and digital citizenship' (University of Ferrara), a workshop was organised to perform the 'self-hermeneutic' exercise. This was the assignment:

«Assign a value from 1 to 5 for each proposed affirmation, considering that 1= 'I totally disagree' and 5= 'I completely agree'. Then, write a brief comment that explains your score. The framework within which this questionnaire is proposed is 'the responsibility in education'».

The survey included nine items:

1. Instructors are the main responsible for unsuccessful learning.
2. Academic teaching: whether it is efficient, whether it requires a substantial self-study effort.
3. Instructors' expectations are too high.
4. Instructors are able to interpret our needs.
5. The instructor is competent if (s)he is able to motivate students.
6. Explanations are effective if they reduce the need for further self-study.
7. Generally speaking, university didactics are old-fashioned.
8. Tertiary studies are fundamental in our formative experience.
9. Communication between us and instructors is fluid and efficient.

After explaining the epistemological sense of metacognitive practice in relation with epistemic values and ethical values, we gave the questionnaire with open and close questions. Then, we discussed in class the answers and gradually monitored the ensuing practice, stimulating students to generalize strategic learning in different situations. During the discussion we invited students to recognize the mental steps during self-study practice and, in general, during the learning process. That was done in light of the declared motivations and perceptions about responsibility in education.

2.7 Attending results

The results of the research will consent us to activate self-reflection competences around critical topics about learning processes and social relations. These competences will be important in order to make explicit the prejudices, the convictions, the representations, and in order to help to problematize the educational implicit assumption.

2.8 The evaluation

The evaluation of this investigation is based on these criteria:

1. Coherence between objectives, prerequisite and used categories.
2. Congruence between these elements and the possibility of their reassessment.
3. During the writing of the research design, in fact, we clarified the epistemological prerequisites even implicit of the procedures that we used for the formulation of the questionnaire, its administration, its documentation and the analysis of the information. For this purpose, we evaluated, step by step, the operational congruence of our heuristic behaviours in the light of a dynamic and reticular system.

In the light of this test, the positive evaluation, induced us to present this report for its publication.

3. Description and analysis of the results

Analysing data, it emerges that, across all nine items:

- 17,13% of the respondents chose Answer 1.
- 27,78% of the respondents chose Answer 2.
- 27,78% of the respondents chose Answer 3.
- 18,98% of the respondents chose Answer 4.
- 8,33% of the respondents chose Answer 5.

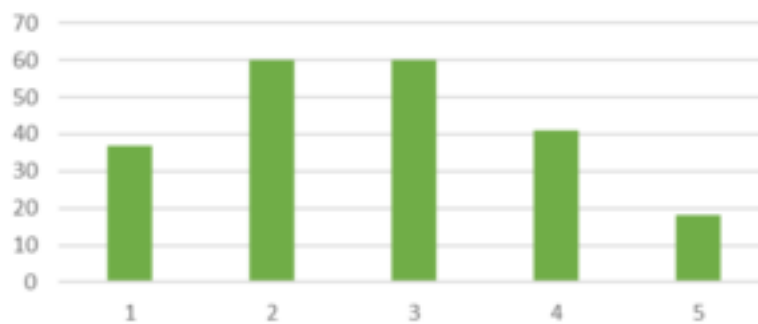


Figure 1. Distribution of answers given by students.

As the diagram shows, scores 2 and 3 occur more frequently than the others. In light of this, we can say that students preferred to give scores that did not imply a complete agreement or disagreement. Answers to items 6 and 8 are an exception to this rule.

In the first case (item 6), students expressed their complete disagreement about the correlation between effective explanations and less self-study time. It is important to underline that, even if the majority of the students assigned a value of 1 to this question, their comments were not always in line with the radical stance taken in the questionnaire. As illustrated in the following section, many students, even if they recognize the indispensability of the study, believe in most cases that explanations should “encourage to study” or should “motivate to study”. In this sense, even if they assigned the lowest score to the item, they identify a sort of correlation between the efficacy of the explanations and the self-study effort. We hypothesize that there is a slight difference between the impulsive answer expressed through item scoring and the idea participants had about the survey’s topics. This makes it possible to observe the participants’ implicit beliefs.

In the second case (item 8), students expressed their complete agreement in considering the university experience as fundamental for their individual growth. This item received only one score of 3 and all other scores ranged between 4 and 5. This shows a correspondence between scoring and comments, because all students agreed university experience was important. In fact, they maintained that university “is important for specializing and finding a job”, or that “tertiary education opens up new scenarios”.

4. Discussion

The relation between Learning and Personal Responsibility does not clearly emerge during the initial activities proposed to students but, in general, it emerges that the responsibility of learning failure is distributed between students and instructors. All participants understood the meaning of both concepts, noticing their abstract nature, identifying responsibility as a phenomenon that depends not just on the ability of the instructor but also on the instructor’s structural lack of time: “instructors forget that students attend more than a course and ask them to work hard and, in this way, they force students to use shortcuts to achieve their objectives, which is differ-

ent from an in-depth self-study”. Anyway, most participants benignly observed that “responsibility for failure in learning cannot be assigned solely to the instructor. Students should deepen their studies”. In the majority of cases, it is an equally distributed weight: “I think that the responsibility for failure should not be mainly ascribed to the instructor, but it should be also ascribed to the student”. Anyway, there are also those who assert that the negative result of an examination “sometimes is due to a scarce preparation of the student”.

If the instructor is able to understand the students’ needs, the examination will have a good test result: “sometimes instructors are helpful, open to comparison and to listening to the students’ needs, whereas sometimes the instructors’ interest is just a matter of convenience, as they continue using inefficient strategies of teaching-learning”. In this case, for example, the whole educational responsibility is attributed to the instructor. If, in such context, the role of university Professor shares most of the responsibility, “the role of the student is diminished and loses degrees of autonomy”.

From the open-ended answers emerges that Responsibility and Learning are different processes but in relation each other. However, respondents displayed no awareness of the educational implications of this relation. Everybody, in different ways, said that there is a connection between the two concepts: “Both students and instructors have to motivate the counterpart, with the aim of enriching each other”. The connection is acknowledged, because there could not be an efficient learning process without due responsibility; however, that is not epistemically justified and no reason is given as to why the instructor should convey motivation: “in my opinion—says a participant—if the instructor is competent it means that (s)he is able to explain topics through examples, correlations, concrete current events [that are] closer to the students[’s experience]”.

Therefore, respondents agree students’ motivation should depend on the instructor’s preparation:

“I think that being able to motivate students is really important. I think that this is an aspect that is ignored too often because a lot of instructors think they just have to do their own hour of lesson and stop there. At the same time, I cannot pretend a good instructor’s preparation and formation does not matter to me”.

Again:

"Among the features of the good instructor, in my opinion is important to be able to motivate students, because is important that who will face to the educational world could rely on motivated and optimistic instructors, that can instil confidence in the educators of tomorrow".

Accordingly, students' motivation should be a instructor's responsibility: "not all instructors know the students, so they don't try to understand their needs". A good instructor is the one who creates motivation to study on one's own when that is missing; respondents claim: "the capacity to motivate is the main competence of the instructor, but it is not the only". In short, an instructor is good if she can clearly motivate students and make them develop a desire to study autonomously in a degree that they have chosen themselves: "The explanation is efficient if it makes it understandable the reason why is important studying a specific argument."

Hence, we may deduce that the motivation to study is an ingredient that is obtained with the participation to the Master's degree, and it is not a prerequisite of it: "in my opinion the instructor who is able to motivate students, is an expert and excellent instructor, because student often needs to be stimulated by instructor." If instructors are not able to reawaken the desire to study autonomously in adult students that choose to attend a Master's, they fail to meet expectations. From this, we can deduce that students started their university degree without a clear motivation, which is expected to be fuelled by prepared instructors.

Given such conclusion, one might ask what could be done. Here is a recommendation from the open-ended answers:

"It is important to recognize one's own limits. If an instructor commits five out of ten, he cannot demand a ten out of ten answer from the learner. A student has to be stimulated and accompanied toward the continuation of his work and toward autonomy".

The test results depend on the instructors' engagement and competences. In fact, respondents claim: "For sure the instructor's competence is an incentive. Curiosity is a muscle that must be trained to innovation. Instructors must grow and direct this muscle so that it never switches off." Aside from the creative use of the metaphor of the muscle—which, if uttered in irony, would be an admirable rhetorical feat—it is surprising that, during a university research, it is a common opinion that students should be trained to strengthen their own curiosity—implying that curiosity is not very high to begin with. This appears as an attempt to depute autonomy both in terms of learning responsibility and in terms of motivation, which is the interest that here is trivialized as 'curiosity'.

In this order of ideas, students skate over their responsibility: "Sometimes the starting position is paternalistic; the instructor focuses on predetermined objectives and he leaves little room to the sedimentation of new methods, he does not take into account

the human dimension and the progresses of the students." Alternatively students shift the focus to a sort of "sharing":

"Unsuccess is never attributable to just one factor, but it is consequence of concatenation of events and situations acted by lot of people. The responsibility can't be associated just to instructor, because he isn't the only participant to the process of learning, the student has equal responsibility on values, diligence and openness".

Moreover, a participant claims: "The responsibility of learning failure must be ascribed both to the instructor and the student because of the missing commitment and the missing depth of the studied contents during the lesson". It is therefore suggested that educational responsibility is shared, but it is the instructor that must take the biggest share in it: "I would define competent an instructor who is able to share her own study experience and his past with her students, stimulating them to do the same, in order to make students feel listened and free to participate in class". Another respondent concurs: "Self-studying is necessary to complete classroom explanation, to enrich and deepen it. Classroom explanation completes self-study, while self-study completes the explanation". That is, again, in line with another collected response:

"I think that when scholastic unsuccess occurs, such as a bad mark after a test... I think that the instructor should try to understand the reason why the student failed in that assignment. On the other hand, it is necessary to discern who gets a bad mark because he did not study enough from students who, on the contrary, have tried but failed. Anyway, in these situations, the instructor should reflect".

In only one case it is believed that this occurs at university: "In most cases, responsibility is ascribed to the student, obviously. University success exclusively depends on the student, the instructor should transmit knowledge, he should not necessarily guarantee the students' success". Consistently, the same student further affirms: "The motivation should be already inherent to students. Students study for their well-being, not for the sake of instructors themselves. If a instructor is motivating, that is an added value, but it is not necessary".

In the end, communication's quality should mainly depend on the instructor: "I think that it depends on the instructor and on the way we approach the instructor". It depends on the 'unjustified' superiority that, in the students' view, is not warranted by the role: "Sometimes [instructors] adopt an attitude of superiority, and they do not listen to students". This unjustified superiority depends on a wrong perception of the student; a student claims: "The communication between instructors and students is tarnished by different clichés and prejudices. The instructor is seen as a distant, unattainable figure. Because of fear and insecurity, the student does not communicate in a direct and constructive way". Lack of communication

should be ascribed to the extra-university tasks of the instructor. Respondents maintain:

“Unfortunately, it often happens that instructors do not reflect upon their actions, ignoring students’ questions and doubts. This happens because instructors are often occupied by extra-university tasks. Moreover, when the requests are listened to, there is no effort to understand and empathize with them”.

In conclusion, again, the problem—if there is a problem at all—is ascribed to the instructor: “The communication between us and instructors, is often inefficient and non-existent. Instructors should make as commitment to develop the communication with the students, because it is their responsibility, and the quality of teaching depends on that”. The student concludes with a statement that appears quite cryptic: “To me, this an indirect communication, so it has limits”.

Concerning the effort implied by a task, no clear answers were collected, but respondents considered that instructors should facilitate the effort with its creativity: “I believe that academic teaching is efficient when it is structured to reduce the effort connected to self-study, [that is,] a didactic [approach] that is able to lead students to develop knowledge and personal skills. In general, it seems that the efficacy of didactics should be measured from the scarce effort put into self-study: “Personally I make less effort when teaching is efficient”.

The quality of didactics seems inversely proportional to the invested effort “university didactics does not require any self-studying effort if it is efficient”. There also those who discern effort and commitment, taking the sides of a good teaching experience that asks for diligence but is effortless: “Efficient didactics demand self-study that does not require effort, but reflection [and] elaboration of contents. It is a task, not an effort”.

Eventually, the process is described as a sort of circular relation that does not identify the peculiarity of any process. Participants said: “The instructor paves the road”, “Didactics, if efficient, should be followed by a deepening of contents on behalf of the student”, and “Instructors should be competent also in [terms of] quality, clarity and in involvement.”.

In most cases, after 30 hours of classes, activities and discussions, the research team ascertained that all of the students, although to different degrees of complexity, reflected on their responsibility in learning:

“I think that the instructor has a fundamental role in students’ attitude to self-study: an unmotivated and detached attitude can cause a repulsion toward learning. Anyway, failure is the result of many other factors: class community, individual predisposition toward personal responsibility, and past experience. I think that it would be interesting to reflect on concepts such as ‘unsuccess’: I think that the formative value of errors and failure is too neglected”.

Hence, we can affirm that the suggested activities stimulated students to think about their mind, repre-

sent its characteristics and plan possible improvements. It worked as an explicit cognitive process by design that allowed everyone to articulate their own approach to self-study, together with the achievement of a clearer self-representation (Mentkowski, 2000). Our research shows that metacognitive exercises proposed to students made them more “aware” of their own degree of responsibility toward self-study with regards to the argument of teaching. It was detected that the prevailing tendency is to ascribe to instructors the whole responsibility of learning, motivation, and exam results.

We could ascertain that the proposed activities have revealed the students’ elaboration of their ideas of responsibility, motivation, and learning. We also managed to confirm that this result has enriched our initial perception about the students’ ability to reflect. In fact, contrary to what we expected, the interest of students toward a proposal that could result too abstract in relation to their need of concreteness has grown progressively (for the notion of ‘concreteness,’ see Rossi, 2011). In our view this result is to be attributed in part to the desire of assigning to others the responsibility of some challenges faced by students, such as motivation, exam failure, or lacking communication with the instructor. The important fact is that students could be led to re-discover the actual dimension of the course subject. At the end of the course, we could identify some important guidelines for a new cognitive anthropology of students who attend the Course of Epistemology during their Master’s. In this sense we can affirm that the main goal of the self-reflection activities was achieved. Yet it is possibly telling of a fragile and confused generation that tends to outsource the responsibility of their own failures, and that does not rely on its own resources in pursuing personal formative objectives—which often appears to be poorly motivating in their own view.

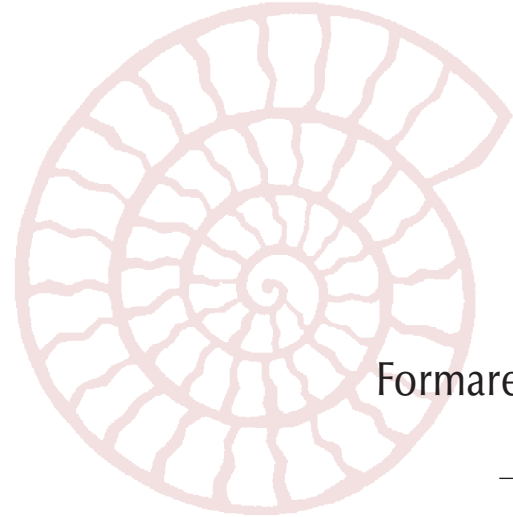
References

- Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo*. Torino: L’Harmattan.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: Dutton.
- Bencivenga, E. (2020). *Critica della ragione digitale*. Milano: Feltrinelli.
- Biscaldi, A. (2017). Chi ha il coraggio della critica culturale? Brevi note sull’agire responsabile. *Pedagogika*, 21(4), 9 – 13.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Chomsky, N. (2004). *Chomsky on Miseducation* (D. Macedo Ed.). Rowman & Littlefield.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Touchstone. (Original work published 1938)
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. In M. Foucault, L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). University of Massachusetts Press.
- Galli della Loggia, E. (2019). *L’aula vuota: Come l’Italia ha distrutto la scuola*. Marsilio: Milano.
- Gardner, H. (2004). *Changing minds: The art and science of changing our own and other people’s minds*. Harvard Business School Press.
- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind* (0 ed.). Routledge. [106](https://doi.org/10.4324/978020-

</div>
<div data-bbox=)

3019689

- Gramigna, A. (2021). *La fabbrica delle idee: A proposito di educazione e intelligenza*. Milano: Biblion.
- Magolda M. B. B. (1992). *Knowing and Reasoning in College: Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marcuse, H. (1955). *Eros and Civilization*. Boston, MA: Beacon Press.
- Margiotto, U. (2015). *Teoria della formazione: Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mentkowski, M. (2000). *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond* (1st ed). Jossey-Bass.
- Perry, W. G. (1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme* (1st ed). Jossey-Bass Publishers.
- Plato. (2000). *The Republic* (G. R. F. Ferrari ed., T. Griffith trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Poletti, G. (2020). *Teoria e metodologia della ricerca educativa*. Ferrara: Volta la carta.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano. Jaca Book. (Original work published 1990)
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milan: FrancoAngeli.
- Saint-Exupéry, A. de (2015). *Il piccolo principe*. Milano: Newton Compton. (Original work published 1943)
- Salmeri, S. (2021). *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia: Interpretare la fragilità in chiave educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zohar, A., & Dori, Y. J. (Eds.). (2012). *Metacognition in Science Education* (Vol. 40). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2132-6>



Transferable skills and Higher Education: The 'Research in educational work' course

Formare alle competenze trasversali nella *Higher Education*: L'esperienza del corso 'Ricerca nel lavoro educativo'

Cristina Lisimberti

Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore – cristina.lisimberti@unicatt.it
<https://orcid.org/0000-0003-3994-4095>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper focuses on so-called “transversal skills” university training. The reflection on the topic confirmed the importance to take care of and promote processes that accompany students towards the progressive consolidation of non-cognitive skills along the entire training path. Therefore, transversal skills training is still an open yard. The contribution assumes the point of view of the university teacher urged to experiment methods of teaching and evaluation which can support such learning in a methodological area course. The use of a specific evaluation device confirmed what has already been recognized in the literature: the active teaching methods promote the acquisition of transversal skills. Skills relating to teamwork and problem solving were particularly empowered after the course; using Life Skills Ability Scale also allowed students to balance the acquired skills while soliciting self-evaluation competence.

Il contributo pone a tema la formazione delle “competenze trasversali” nel contesto universitario. Nonostante l'esigenza di favorire processi che accompagnino gli studenti nel consolidamento delle competenze di area non cognitiva lungo tutto il percorso formativo siano condivise in letteratura, l'incertezza del costruito li rende tuttora un cantiere aperto. Nel contributo si assume il punto di vista del docente universitario sollecitato a sperimentare modalità didattiche e valutative che possano sostenere tali apprendimenti in un corso di area metodologica. L'impiego di un dispositivo valutativo costruito ad hoc ha permesso di confermare quanto già riconosciuto in letteratura ossia che i metodi didattici attivi promuovono l'acquisizione delle competenze trasversali. A valle del corso sono risultate particolarmente sollecitate le competenze relative al lavorare in gruppo e di problem solving; l'impiego della Life Skills Ability Scale ha inoltre permesso agli studenti di fare un bilancio delle competenze acquisite sollecitando al contempo la competenza autovalutativa.

KEYWORDS

Transferable skills, Methodological Skills, Higher Education, Evaluation, Life Skills Ability Scale
Competenze trasversali, Competenze metodologiche, Didattica universitaria, Valutazione, Life Skills Ability Scale

Citation: Lisimberti, C. (2023). Transferable skills and Higher Education: The 'Research in educational work' course. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 108-116. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_14

Received: Sep 15, 2022 • **Accepted:** July 19, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La formazione alle competenze trasversali è riconosciuta come leva strategica per favorire il successo formativo degli individui e, in ultima analisi, per promuovere il benessere e l'avanzamento nelle nostre società (Bunney et al., 2015; Scheerens et al., 2020). Per questa ragione, l'invito a promuoverle è sempre più sollecitato da parte degli organismi sovranazionali: per il contesto europeo si pensi, in particolare, al ruolo centrale svolto dalle raccomandazioni della Commissione Europea (European Commission, 2020) le cui indicazioni sono recepite e rilanciate nei vari contesti nazionali. A livello esemplificativo per l'Italia si consideri quanto contenuto nel *Decreto Ministeriale 774 del 4 settembre 2019* "Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" per le scuole secondarie di secondo grado.

L'importanza di formare cittadini che non dispongano solo di solide competenze culturali, di carattere generale e specialistico, è condivisa dal mondo del lavoro (Cranmer, 2006; Cronin et al., 2021): proprio l'esigenza di poter impiegare lavoratori e professionisti dotati di buone capacità relazionali e comunicative, di problem solving, in grado di gestire le proprie emozioni ecc. ha sollecitato i gradi più alti del sistema formativo (le scuole secondarie di secondo grado e le università) a curare anche questi aspetti (Asquini et al., 2019; Atlay & Harris, 2020; Crebert et al., 2004; Fallows & Steven, 2000) ponendosi in una prospettiva di concreta attuazione delle sollecitazioni del processo di Bologna (Zaggia, 2008).

L'esigenza di formare l'uomo in modo integrale è un elemento costitutivo della riflessione pedagogica che ha trovato, nel corso dei decenni, nuove sollecitazioni e conferme: come sostiene Nussbaum (2012), per educare non serve solo promuovere l'acquisizione di conoscenze e competenze bensì occorre accompagnare la crescita di tutte le dimensioni che compongono la persona umana lungo il corso del suo sviluppo e in forma integrale. Entro tale orizzonte di riferimento si colloca la formazione di tutte quelle dimensioni che, nonostante le incertezze, le ambiguità terminologiche i diversi framework – mai del tutto convergenti – impiegati nei diversi contesti (Chan et al., 2017), possono confluire all'interno del costrutto di "competenze trasversali" (Lisimberti, 2017), quelle che, per dirla in altro modo, "non sono riducibili alla sola dimensione cognitiva" (Chiosso et al., 2021, p. 20).

Un interessante tentativo di sintesi sul tema è offerto da Binkley et al. (2012), i quali hanno individuato dieci "competenze strategiche per il ventunesimo secolo", raggruppandole in quattro categorie: (1) modi di pensare (creatività e innovazione; pensiero critico, problem solving e decision making; imparare ad imparare e usare la metacognizione); (2) modi di lavorare (comunicazione; collaborazione); (3) strumenti per lavorare (information literacy; ICT literacy); (4) modi per vivere nel mondo (cittadinanza; vita e carriera; responsabilità personale e sociale).

Tale raggruppamento mostra bene come all'interno delle "competenze trasversali" rientrino aspetti molto diversi fra loro: se molte richiamano l'articolazione originale delle life skills (capacità di prendere decisioni; pensiero creativo; comunicazione; autoconsapevolezza; gestione delle emozioni; problem sol-

ving; pensiero critico; competenze interpersonali; empatia; gestione dello stress) data dalla WHO (1993), in altri raggruppamenti sono inclusi aspetti più strumentali, come quelli indicati dagli autori al punto 3. Mentre questi ultimi potrebbero più facilmente trovare collocazione anche (ma non solo) all'interno di percorsi formativi a carattere disciplinare, tutte le altre competenze possono essere difficilmente circoscritte all'interno di singole attività ma devono essere sollecitate in maniera integrata da tutto il sistema formativo, incluso quello universitario (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2015; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016) in una prospettiva di life-long learning (Chan et al., 2017). Per poter effettivamente promuovere tali competenze, ricorda Chan, occorre inoltre individuare strategie didattiche e valutative efficaci (Chan & Chen, 2021; Chan et al., 2017).

Nel contributo si intende presentare le strategie didattiche e valutative atte a favorire lo sviluppo delle competenze trasversali messe in campo in un corso universitario; per indagare la bontà delle scelte effettuate è stato integrato nel corso un apposito dispositivo valutativo del quale si darà conto in questa sede.

2. Formare alle competenze trasversali nella formazione universitaria

Prima di presentare il caso sul quale si intende riflettere è utile soffermarsi brevemente su alcuni snodi strategici: due di carattere generale (l'impostazione didattica e le strategie valutative impiegate) e due specifici (la connessione tra competenze trasversali e competenze di metodo e il ruolo peculiare delle competenze trasversali nella formazione delle professioni educative), legati alla natura del corso preso ad analisi.

La riflessione didattica, innanzitutto, ha già da tempo confermato la presenza di un legame diretto tra metodi e strategie didattiche che implicano l'attivazione dello studente e l'acquisizione delle competenze trasversali (Kember, 2009) mentre si osserva una correlazione negativa se si impiegano metodi didattici cosiddetti "tradizionali" (es. studiare e lavorare da soli). Le diverse strategie didattiche dovrebbero dunque integrarsi armonicamente all'interno dei corsi, dando il dovuto spazio ad attività che incoraggino gli studenti ad essere parte attiva del proprio apprendimento (Virtanen & Tynjälä, 2019). È noto, infatti, che la motivazione ad apprendere è incentivata dal protagonismo dello studente nelle attività formative (Weurlander et al., 2012) e che, più in generale, gli approcci "student centred" e attenti al processo risultano più funzionali per promuovere l'acquisizione delle competenze trasversali (Kember, 2009; Muukkonen et al., 2022).

Una proposta formativa tesa a far sviluppare le competenze trasversali ("approach to develop", Chan et al., 2017) dovrebbe quindi possedere le seguenti caratteristiche (Leung & Kember, 2006; Tynjälä et al., 2016; Virtanen & Tynjälä, 2019):

- garantire il collegamento tra teoria e pratica;
- favorire la connessione con il mondo del lavoro e con problemi reali;

- impiegare modalità didattiche interattive, in grado di attivare lo studente focalizzandosi sui concetti principali;
- promuovere l'apprendimento cooperativo;
- fornire feedback e supporto da parte del docente.

Il richiamo al feedback fornito dal docente introduce al tema della valutazione, il secondo elemento strategico da considerare (Bevilacqua & Girelli, 2020). Il dispositivo valutativo impiegato ha infatti grande importanza nell'orientare l'impegno e il tipo di studio dello studente e, di conseguenza, anche nel promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali (Weurlander et al., 2012; Coggi, 2016; Virtanen & Päivi Tynjälä, 2019). A quelli sopra citati occorre dunque aggiungere un ulteriore elemento:

- impiegare modalità valutative diffuse e diversificate, integrando in particolare forme di auto-valutazione e valutazione fra pari che rendano, anche in questo caso, lo studente partecipe del processo.

I corsi di area metodologica, in secondo luogo, si pongono in posizione privilegiata: le competenze metodologiche promosse, segnatamente quelle di ricerca, integrano infatti aspetti contenutistici ma hanno anche un chiaro respiro trasversale (Bourner et al., 2014). Nel fare e nell'imparare a fare ricerca risultano particolarmente sollecitate le competenze relative al problem solving e al decision making, la capacità di individuare soluzioni originali e innovative ma anche quelle connesse con la gestione del tempo e dello stress, con la comunicazione ecc. Tale apprendimento avviene facendo, "sporcandosi le mani" (Lisimberti & Montalbetti, 2015; Lisimberti, 2017; Viganò, 2003) ossia mobilizzando conoscenze e abilità acquisite in virtù della sperimentazione diretta, proprio come avviene per le competenze trasversali *tout court*. Tra i processi che portano all'interiorizzazione delle competenze metodologiche e quelli che promuovono quelle trasversali si possono quindi creare delle utili sinergie, da valorizzare all'interno dei corsi universitari di tale ambito.

Il corso in esame, infine, si rivolge a futuri educatori professionali nel cui profilo professionale la connessione tra competenze professionali e competenze trasversali è molto labile (Cinque & Dessardo, 2020); nella loro formazione, di conseguenza, è particolarmente strategico sollecitare congiuntamente entrambe le dimensioni in modo che si rafforzino vicendevolmente.

3. Tra competenze di ricerca e competenze trasversali: il corso "Ricerca nel lavoro educativo"

Nel corso "Ricerca nel lavoro educativo" si è tentato di dare attuazione alle indicazioni sopra esposte tenendo sullo sfondo alcune esigenze fondamentali:

- stimolare l'interesse per un corso che in genere non esercita molta attrattiva sugli educatori (Lisimberti & Montalbetti, 2015);
- far sperimentare direttamente le competenze di ricerca;

- promuovere l'acquisizione delle competenze trasversali, in particolare quelle connesse con il problem solving e la capacità di collaborazione;
- offrire una valutazione formativa;
- garantire la sostenibilità dell'impianto.

Il corso, semestrale, si colloca al terzo anno del CdL in Scienze dell'educazione e della formazione attivato presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore: si tratta, assieme ai due corsi paralleli e alternativi, dell'unico corso di metodologia della ricerca educativa (M-PED/04) proposto; nell'a.s. 2021/22 è stato scelto da 147 studenti, pari al 50% circa degli iscritti (302).

Si articola in 10 moduli settimanali, ciascuno dedicato ad un aspetto specifico della ricerca educativa. Agli studenti è proposto, in maniera non obbligatoria, di svolgere progressivamente alcune attività volte a mettere in pratica i contenuti affrontati, mobilizzando in tal modo le competenze metodologiche (alcuni studenti, per ragioni personali, hanno partecipato alle lezioni senza aderire agli step di lavoro ma beneficiando delle riflessioni dei colleghi). Di seguito ne è riportata la scansione:

- Primo step: individuazione oggetto di lavoro;
- Secondo step: bibliografia e domanda di ricerca;
- Terzo step: individuazione target e strumento;
- Quarto step: individuazione variabili e operazionalizzazione;
- Quinto step: predisposizione strumento.

Attraverso la realizzazione progressiva dei vari step, gli studenti hanno elaborato, individualmente o in piccolo gruppo, un breve progetto di ricerca su un tema di loro interesse, spesso connesso con le esperienze professionali o di tirocinio già svolte, in modo da rafforzare il legame con la pratica.

Per ciascuno step, alcuni giorni dopo la consegna è stato fornito un feedback sintetico individuale; dato l'intento esclusivamente formativo, questi ultimi non sono stati tenuti in considerazione ai fini della valutazione finale. Le attività sono state di volta in volta riprese in aula guidando il passaggio dalla comprensione degli snodi metodologici alla loro applicazione concreta.

In coerenza con gli obiettivi e l'impostazione didattica del corso, in vista dell'esame è stato chiesto agli studenti di consegnare di un progetto di ricerca, discusso poi durante un colloquio orale.

3.1 Dispositivo di valutazione del corso

Il corso integra un dispositivo di valutazione utile al contempo al docente e agli studenti. I dati raccolti sono utili al docente sia per conoscere l'aula, orientare (all'inizio del corso) ed eventualmente riorientare (in itinere) le attività, sia per avere informazioni circa il gradimento, lo stile di fruizione e la percezione di acquisizione di competenze metodologiche e trasversali da parte degli studenti (alla fine del corso). La partecipazione ai diversi momenti valutativi offre inoltre agli studenti un'occasione per riflettere sul proprio percorso (in itinere) e sulle acquisizioni ottenute (alla fine).

Dal punto di vista operativo, le informazioni utili a tracciare un bilancio complessivo provengono da una serie integrata di strumenti, fra loro eterogenei e aventi finalità specifiche, di seguito brevemente riassunti.

All'avvio del corso è stato somministrato il "Questionario iniziale", finalizzato a conoscere gli studenti in modo da tarare al meglio le proposte.

Durante lo svolgimento delle lezioni, la scelta di fornire feedback alle attività svolte dagli studenti, per quanto non avessero come obiettivo prioritario quello di monitorare l'andamento del corso, ha offerto, al docente, elementi utili per calibrare al meglio le attività d'aula e, agli studenti, l'opportunità di riflettere sul proprio processo di apprendimento e di migliorare progressivamente le proprie prestazioni.

Alla conclusione del corso sono stati impiegati:

- il "Questionario finale": utile per ricostruire lo stile di fruizione, le percezioni complessive di acquisizione delle competenze trasversali e metodologiche, il gradimento del percorso svolto;
- una "Traccia riflessiva": stesa dagli studenti a partire da alcune domande stimolo ("La partecipazione al corso ha contribuito al consolidamento delle tue competenze? Se sì, in che modo?") e consegnata assieme all'elaborato finale: anche in questo caso, sebbene l'obiettivo prioritario di questo strumento non fosse quello di valutare l'andamento del corso, ha offerto agli studenti la possibilità di ripensare e verbalizzare il proprio percorso di apprendimento, offrendo altresì spunti e sollecitazioni utili al docente per corroborare o, meglio, esplicitare quanto emerso dagli altri strumenti strutturati;
- la "Life Skills Ability Scale-LSAS" (Cronin et al., 2021): utile per rilevare le percezioni degli studenti circa l'apporto specifico fornito dal corso per l'acquisizione delle diverse competenze trasversali e sollecitare la riflessione di questi ultimi circa il percorso svolto. La LSAS è uno strumento particolarmente interessante anche per le possibili ricadute formative del suo impiego; merita dunque di essere presentato più nel dettaglio.

3.2 La Life Skills Ability Scale

Lo strumento utilizzato costituisce la traduzione italiana e l'adattamento della Life Skills Ability Scale-LSAS che può essere considerata sufficientemente robusta poiché già validata sia in ambito anglofono (Cronin et al., 2021) sia in altri contesti (Vergara-Torres et al., 2022). La LSAS si compone di una batteria di 43 domande articolate in 8 sezioni relative alle seguenti life skills:

- raggiungere gli obiettivi (7 item);
- lavorare in gruppo (7 item);
- gestire il tempo (4 item);
- comunicazione (4 item);
- competenze emotive (4 item);
- competenze relazionali (5 item);
- leadership (8 item);
- problem solving (4 item).

Per ciascuna affermazione è chiesto agli studenti di esprimere il proprio grado di accordo (da "del tutto in disaccordo" a "del tutto d'accordo") utilizzando una scala a 5 passi. Dato il target di riferimento, costituito da studenti alla conclusione del percorso di laurea triennale che dovrebbero già avere sviluppato le life skills indagate, per far meglio risaltare l'apporto percepito del corso si è scelto di utilizzare una frase stimolo che li inducesse a concentrarsi su tale aspetto ("Grazie al corso mi sento più in grado di..."), prescindendo dunque dal considerare il livello di competenza già posseduto. Tale logica incrementale ben si coniuga con una prospettiva di life long e life wide learning che postula uno sviluppo continuo e progressivo di conoscenze e competenze lungo l'intero ciclo di vita.

La traduzione completa dello strumento è disponibile in allegato.

3.3 Percezioni e acquisizioni degli studenti

Per far risaltare le acquisizioni e le percezioni degli studenti, in questa sede ci si sofferma in particolare sulla presentazione dei principali esiti degli strumenti di valutazione impiegati alla fine del corso.

La "Traccia riflessiva" è stata inviata da ogni studente prima dell'esame: dato che il documento doveva essere consegnato assieme all'elaborato finale, non è possibile escludere che tale circostanza abbia in qualche modo condizionato il punto di vista espresso dagli studenti. Per questo motivo le riflessioni portate sono trattate con estrema cautela riprendendone alcuni stralci utili solo al fine di corroborare, con la viva voce degli studenti, alcuni dati già emersi dagli strumenti strutturati anonimi.

Il "Questionario finale" e la "LSAS" sono stati somministrati congiuntamente agli studenti dopo la conclusione del corso utilizzando la piattaforma di Knowledge Management System in uso per la didattica (<<http://Blackboard.unicatt.it>>). Un promemoria è stato trasmesso agli iscritti di tutte le sessioni d'esame estive e autunnali (maggio-ottobre 2022). Nella compilazione è stato garantito l'anonimato.

Di seguito sono presentati i dati raccolti. Ove opportuno, gli item sono stati raggruppati per categoria e rappresentati tramite grafici per far meglio risaltare l'andamento dei dati. Data la lunghezza dei vari item, per ciascuno sono riportate solo alcune parole chiave in modo da non comprometterne la leggibilità. La scelta cromatica orienta il lettore ad accorpare le modalità affermative ("d'accordo" e "del tutto d'accordo", in azzurro), neutre ("neutro", in grigio) e negative ("in disaccordo" e "del tutto in disaccordo", in giallo). In ciascun grafico è inserita anche una barra aggiuntiva che riporta il dato medio di ciascuna sezione. Si è scelto inoltre di fornire una restituzione complessiva delle varie aree: solo ove necessario sono stati commentati i singoli item. Per esigenze redazionali sono riportati direttamente nel testo solo i grafici relativi alle competenze che sono state maggiormente sollecitate dal corso ("raggiungere i propri obiettivi", "lavorare in gruppo", "problem solving"); i restanti sono disponibili in allegato.

Tutte le domande erano obbligatorie: le percen-

tuali riportate, ove non diversamente esplicitato, sono state di conseguenza calcolate sul totale dei rispondenti.

Nel complesso sono pervenuti 108 questionari validi, pari al 73,5% degli studenti iscritti al corso (147). I dati raccolti costituiscono dunque una base informativa piuttosto ampia.

Il 78,7% dei rispondenti ha svolto l'elaborato in gruppo, la restante parte (21,3%) ha scelto di lavorare individualmente; quasi 2 studenti su 3 (64,8%) hanno svolto tutti gli step di lavoro proposti. La restante parte ne ha svolti solo alcuni o ha realizzato solo l'elaborato finale. La categoria più rappresentata è dunque quella degli studenti che hanno aderito alla proposta formativa lavorando in modalità collaborativa.

La proposta formativa del corso sembra avere sollecitato gli studenti ad imparare a *raggiungere i propri obiettivi* (Figura 1): il 79,7% degli studenti riconosce tale apporto. Le attività sono state probabilmente vissute come un compito abbastanza sfidante poiché la percentuale di quelli che ritengono, a valle del corso, di essere in grado di "Porsi obiettivi ambiziosi" è ancora più netta e sfiora il 90% (87,9%). Altre dimensioni paiono leggermente meno sollecitate come: "Valutare i miei progressi nel raggiungimento degli obiettivi" (67,6%) e "Pormi degli obiettivi nell'ambito delle mie attività (es. studio, lavoro...)" (67,6%), le quali richiamano probabilmente dimensioni sovraordinate cui il corso ha contribuito in maniera meno netta.

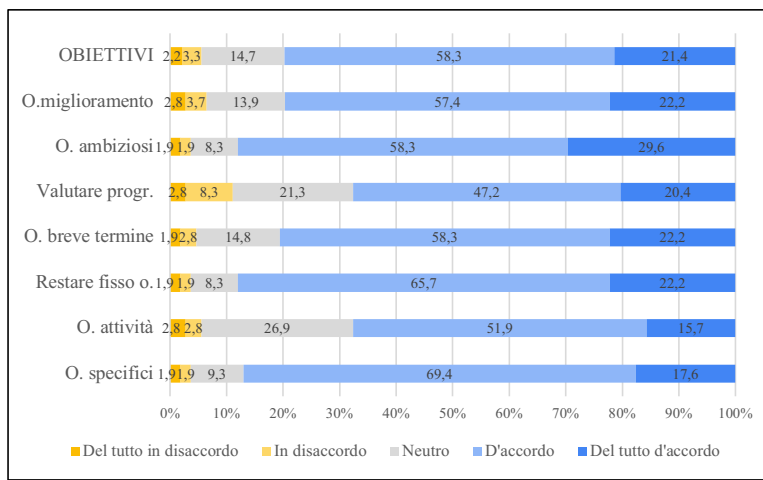


Figura 1. Raggiungere gli obiettivi.

L'apporto maggiore del corso attiene l'area del *lavorare in gruppo* (Figura 2): l'opportunità di svolgere attività collaborative non è particolarmente diffusa nella didattica universitaria, la scelta di proporla agli studenti non solo è stata colta dalla maggior parte di loro ma pare avere contribuito a rafforzare le competenze necessarie per farlo. Il 77,3% degli studenti riconosce un incremento in tale dimensione e la metà di loro ha scelto la modalità di accordo più intensa (39,3%). Tra coloro che ricorrono alla posizione centrale (16,0%), inoltre, vi sono con ogni probabilità

quanti hanno lavorato da soli. La percentuale di studenti che ritengono invece che il corso non abbia contribuito a rafforzare tale dimensione è residuale e non supera, per tutti gli item, l'8%.

Una dimensione specifica che pare essere stata sollecitata più delle altre è "Accettare suggerimenti migliorativi dagli altri", riconosciuta dal 87,0% degli studenti; in questo caso tra i suggerimenti degli "altri" sono probabilmente inclusi sia quelli dei compagni di gruppo sia i feedback forniti dal docente.

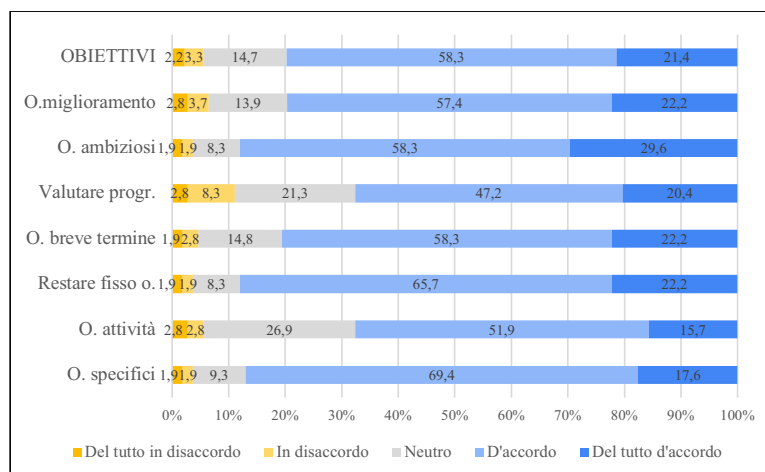


Figura 2. Lavorare in gruppo.

Il corso ha contribuito a far maturare negli studenti una migliore capacità di *gestione ed organizzazione del tempo* (Figura A, Materiali addizionali): la scansione temporale predefinita per la consegna delle attività ha sicuramente imposto ai partecipanti di organizzarsi per cercare di rispettarle stimolando nel 76,4% di loro tale dimensione. Se “Gestire bene il tempo” è una competenza già consolidata per buona parte degli studenti, che quindi hanno riconosciuto in misura leggermente inferiore il contributo del corso (70,3%), più netto è l’apporto attribuito al “Porsi degli obiettivi in modo da poter usare bene il mio tempo” (81,5%) che pare richiamarne più direttamente la gestione in ambito professionale.

La *comunicazione* è una dimensione particolarmente sollecitata e già sviluppata in ambito universitario (Figura B, Materiali addizionali): le attività proposte sembrano avere comunque prodotto un incremento anche in questo ambito per il 76,4% dei rispondenti. Anche se “Esprimermi in modo chiaro” è probabilmente una competenza già in parte acquisita, il 68,5% dei rispondenti riconosce comunque un apporto anche circa questo aspetto. Il miglioramento più forte in quest’area attiene al “Prestare attenzione a ciò che gli altri stanno dicendo” (86,2%), aspetto peraltro particolarmente sollecitato dal lavoro collaborativo e dallo scambio promosso anche in aula e molto utile, in prospettiva, per il lavoro di équipe e per esercitare l’attitudine all’ascolto ai quali saranno chiamati gli educatori.

L’area delle *competenze emotive* è quella nella quale è stato riconosciuto un incremento minore (Figura C, Materiali addizionali). Le percentuali piuttosto alte di studenti che hanno scelto la posizione neutra, comprese tra il 30% e il 40% circa, potrebbero indicare sia che queste competenze fossero già possedute dagli studenti, sia che non siano state particolarmente sollecitate in questo contesto. In ogni caso il 58,8% degli studenti ritiene di avere ulteriormente sviluppato anche questa dimensione.

Quanto osservato con riferimento alla gestione

delle emozioni vale, almeno in parte, anche per le *competenze relazionali* (Figura D, Materiali addizionali). Sebbene poco meno di un quarto degli studenti abbia scelto la modalità neutra (23,0%), la restante parte riconosce un apporto al corso anche circa queste dimensioni (70,9%), senza particolari oscillazioni tra i vari item.

Rispetto allo sviluppo della *leadership* si osserva una maggiore eterogeneità (Figura E, Materiali addizionali). Nel complesso il 71,4% degli studenti riferisce di aver consolidato questa dimensione anche se alcune skills sono state più sollecitate di altre: i rispondenti riconoscono in particolare di avere sviluppato il “Tenere in considerazione le opinioni personali di ciascun membro del gruppo” (82,4%) e l’“Aiutare gli altri a risolvere i problemi che incontrano nello svolgimento un’attività” (81,4%), entrambe direttamente connesse con la realizzazione di un lavoro di tipo collaborativo. Sulle capacità di guidare e orientare un gruppo di lavoro, ove emerge anche un profilo di responsabilità, gli studenti sono più cauti: “Organizzare gruppi di persone in modo che lavorino insieme” (66,7%), “Essere un modello positivo per gli altri” (66,6%), “Influenzare positivamente un gruppo di persone” (62,9%) e “Definire obiettivi ambiziosi per il gruppo” (61,1%) sono stati comunque indicati da oltre 6 studenti su 10. La maggior parte di loro riconosce comunque un apporto anche in questa dimensione tipica, in ambito professionale, dei livelli di qualificazione superiore (si pensi in particolare al profilo del pedagogo e del coordinatore dei servizi).

Anche l’area del *problem solving* (Figura 3) risulta particolarmente sollecitata nell’ambito del corso: l’85,2% degli studenti rileva un apporto in questa dimensione.

In questo caso a promuoverne lo sviluppo sono più direttamente i contenuti e il tipo di attività proposte che richiedono la mobilitazione delle competenze metodologiche e prevedono, nello specifico, di ideare un progetto di ricerca affrontando tutti i dubbi e le scelte che si pongono in tale percorso.

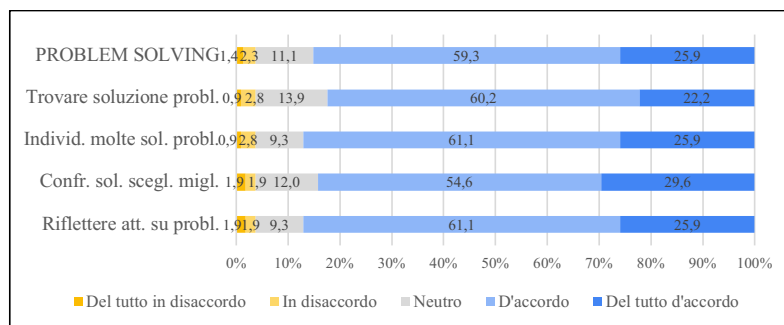


Figura 3. Problem solving.

Dopo il completamento della LSAS è stato chiesto ai corsisti di valutare quanto i vari aspetti del corso (lavorare in gruppo; svolgere il progetto finale; ricevere i feedback; realizzare gli step di lavoro; seguire le lezioni) avessero fornito un apporto per lo sviluppo complessivo delle competenze metodologiche e trasversali (Figura 4). Per far meglio risaltare il posizionamento degli studenti, sono stati esclusi dal conteggio quanti hanno dichiarato di non averne fruito: le per-

centuali sono state dunque calcolate sul numero di quanti li hanno effettivamente sperimentati.

I rispondenti riconoscono in misura molto forte il contributo di tutti gli elementi indicati; coerentemente con quanto riportato nella letteratura citata nella parte introduttiva, l’apporto delle pratiche che richiedono l’attivazione diretta degli studenti (lavorare in gruppo; svolgere il progetto finale; ricevere i feedback; realizzare gli step di lavoro) sono percepite

come più stimolanti e utili in ordine alle entrambe le dimensioni.

Lavorare in gruppo è stato particolarmente arricchente: oltre 8 studenti su 10 lo considerano decisamente utile per lo sviluppo delle competenze sia trasversali (85,9%) che metodologiche (80,0%). Anche realizzare il progetto finale è stato molto utile per il consolidamento delle competenze trasversali (79,8%) e, in misura leggermente inferiore, per quelle metodologiche (67,9%). Realizzare gli step di lavoro (75,3% trasversali; 70,6% metodologiche) e ricevere i connessi feedback (74,7% trasversali; 70,1% metodologici).

che) sono riconosciuti come molto importanti da 7 studenti su 10.

La partecipazione alle lezioni, che include la presentazione dei contenuti, è percepita da un numero molto limitato di soggetti (6,2%) come poco utile ma, nel complesso, registra un tasso inferiore di studenti che ne riconoscono “molto” l’apporto rispetto alle altre attività. In ogni caso la valutazione è sempre ampiamente positiva sia in ordine all’acquisizione delle competenze trasversali (57,3%) sia per quelle metodologiche (48,4%).

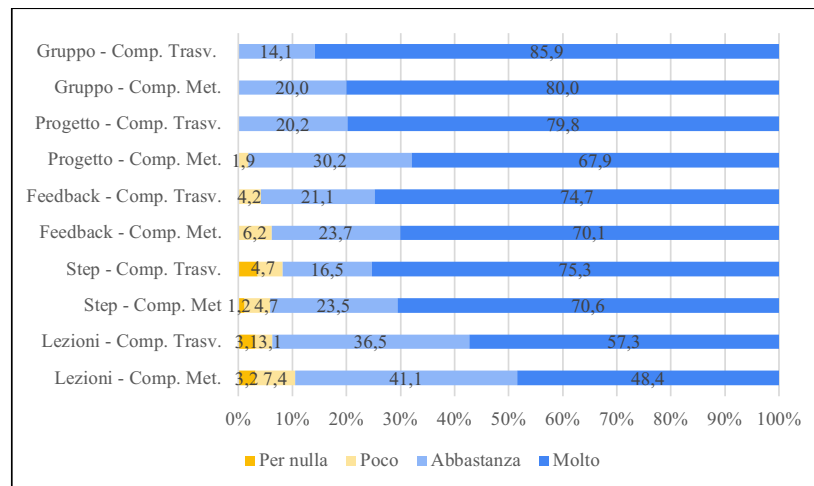


Figura 4. Apporto competenze metodologiche e trasversali (studenti partecipanti).

Quanto riportato nella traccia riflessiva corrobora, come anticipato, la tendenza generale già posta in luce a commento dei dati strutturati.

Gli studenti in genere apprezzano molto la possibilità di avere messo in pratica le competenze acquisite. Ricorda infatti una studentessa:

«Durante questi tre anni di università le competenze metodologiche acquisite hanno fatto riferimento soprattutto a saperi teorici [...], sono stati minori i momenti formativi in cui lo studente veniva indirizzato verso un’acquisizione di competenze legate al sapere fare, come ad esempio, realizzare un lavoro di ricerca. Trovo sia fondamentale potersi sperimentare nelle competenze acquisite, come in questo corso» [S.11].

...Mentre un’altra aggiunge di avere apprezzato la modalità di lavoro «perché seguendo i vari step si poteva di volta in volta avere riscontro pratico su quanto era stato affrontato sul piano teorico» [S. 9]. Quanti hanno lavorato in gruppo riconoscono inoltre che questa esperienza «ha dato modo di sviluppare la competenza di lavoro in equipe, molto importante, e che sicuramente sarà da attuarsi nel lavoro di educatrice» [S. 24].

Lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo sono dimensioni sovente citate nelle “Tracce”, come efficacemente ricorda una studentessa:

«Le competenze metodologiche acquisite nel corso potranno essermi utili nello svolgi-

mento della mia professione: aiutandomi a riflettere in maniera sistematica, consapevole e trasparente sulla realtà, sui servizi educativi nei quali opererò e sui singoli individui che incontrerò; stimolandomi a conoscere, comprendere e agire in maniera critica ed efficace» [S. 35].

Molti riferiscono di avere avvertito una ricaduta anche a livello di identità professionale; una studentessa afferma, per esempio, di avere colto e vissuto direttamente che:

«La competenza di ricerca sperimentata nell’ambito del corso aiuta l’educatore ad affinare un approccio più attento, capace di interrogarsi, di porre domande, di riflettere e confrontarsi. Aiuta l’educatore soprattutto per quanto riguarda un modo di essere, più che impiegare tecniche o strumenti particolari» [S.82].

A parere di un altro, invece:

«Un educatore che ha conosciuto e studiato la ricerca, il suo funzionamento, le sue parti, le sue caratteristiche, i suoi criteri e, soprattutto, riconosciuto concretamente la sua utilità e il suo impatto, è un educatore che dinanzi alle difficoltà (ricorrenti nel lavoro educativo) cerca una soluzione, muovendosi con la sistematicità della ricerca empirica» [S. 63].

Le studentesse e gli studenti paiono consapevoli di avere intrapreso un percorso professionale che richiede un costante impegno e sviluppo, una di loro infatti confida che:

«In un futuro mi ci vedrei a fare ricerca con il mio team grazie a queste competenze, che ho iniziato ad apprendere e che apprenderò, e dove sicuramente mi servirà la libertà d'azione, la capacità di ascoltare e di comunicare in modo efficace, la capacità di essere empatica e la capacità di problem solving sperimentate nel corso» [S. 27].

3.4 Limitazioni del caso di studio

Nell'ambito del presente studio la LSAS è stata somministrata ad un campione ristretto, corrispondente agli studenti frequentati un corso universitario: non è di conseguenza possibile generalizzare i risultati raccolti. Lo strumento, inoltre, è stato validato in contesti anglofoni (Cronin et al., 2021) e ispanofoni (Vergara-Torres et al., 2022): la versione italiana, qui utilizzata, non è stata ancora validata. Tale elemento costituisce un'ulteriore limitazione dello studio che occorre tenere in considerazione.

Le riflessioni portate dagli studenti nella "Traccia riflessiva" (non anonima e consegnata prima dell'esame) debbono esser intese con particolare cautela a causa dell'elevato rischio di desiderabilità sociale; sono state di conseguenza utilizzate solo al fine di corroborare alcuni dati già emersi dagli strumenti strutturati anonimi.

I dati riportati possono quindi essere utili per confermare, dal punto di vista degli studenti, la bontà delle scelte didattiche e valutative del corso mentre non possono essere impiegati per attestare il livello di padronanza delle diverse competenze.

4. Conclusioni

Le scelte poste in essere nell'ambito del corso paiono avere contribuito all'acquisizione e al consolidamento sia delle competenze metodologiche sia delle competenze trasversali degli studenti, almeno nelle percezioni di questi ultimi. Le due dimensioni indagate paiono profondamente interconnesse; in coerenza con ciò si sviluppano in maniera sinergica e integrata rafforzandosi reciprocamente. I dati raccolti sia tramite gli strumenti strutturati sia nelle tracce riflessive convergono dunque rispetto a quanto già riconosciuto in letteratura.

La percezione di acquisizione di competenze da parte degli studenti non è peraltro indifferenziata: in primo luogo, vi è una buona convergenza tra le dimensioni più intenzionalmente sollecitate ("lavorare in gruppo"; "problem solving") e quelle nelle quali gli studenti hanno riconosciuto un apporto più significativo. In secondo luogo, è interessante notare che la mobilitazione delle competenze metodologiche abbia contribuito ad innescare un cambiamento complessivo anche nelle altre competenze trasversali.

È ragionevole in tal senso ipotizzare che alcune siano state comunque sollecitate grazie alle caratteristiche peculiari delle attività proposte nel corso ("raggiungere gli obiettivi", "gestire il tempo", "comunicazione") mentre altre lo siano state in fun-

zione delle caratteristiche specifiche di ciascuno studente e del ruolo assunto nel lavoro collaborativo ("competenze emotive", "competenze relazionali", "leadership").

La questione della valutazione delle competenze trasversali continua ad essere una sfida aperta per il sistema universitario ed è stata percorsa secondo diretti molto eterogenei (Canella et al., 2020; Cecconi et al., 2019; Zaggia, 2008). Fare riferimento al percepito degli studenti è una delle possibilità sovente percorse. Se, da un lato, questa scelta potrebbe apparire debole, in quanto si basa esclusivamente sull'autovalutazione degli studenti, quest'ultimo aspetto costituisce, al contempo, un punto di forza poiché compilare strumenti autoriflessivi e di autovalutazione costituisce di per sé un momento significativo per gli studenti, utile sia a fare un primo bilancio del percorso svolto, delle competenze già acquisite e di quelle ancora da corroborare, sia a sviluppare la competenza valutativa (Montalbetti & Orizio, 2020; Mori et al., 2022).

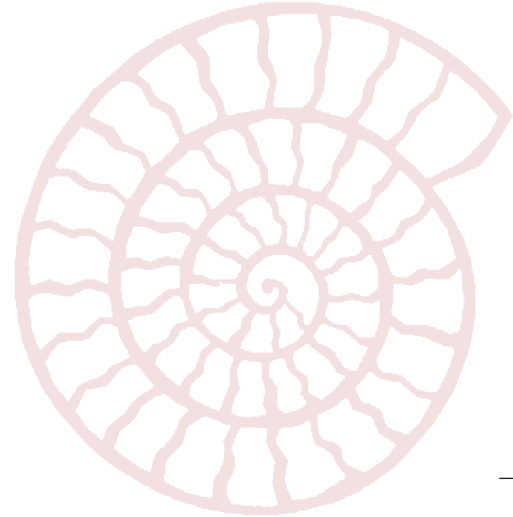
La LSAS, in particolare, potrebbe costituire una risorsa utile a tale scopo poiché accompagna gli studenti universitari nella riflessione analitica su alcune principali competenze trasversali. Nel contesto di riferimento è parsa in grado di discriminare sufficientemente bene l'acquisizione delle diverse competenze. Nondimeno, per garantire esiti più rigorosi ed informare meglio circa l'effettivo incremento a valle di un'attività formativa, sarebbe necessario prevedere una somministrazione ex-ante ed una ex-post, procedendo al contempo, come già ricordato, con una validazione della sua traduzione in italiano.

Più in generale, l'introduzione di dispositivi valutativi all'interno dei corsi universitari che prevedano la partecipazione attiva degli studenti pare da incentivare poiché costituisce una leva strategica sia per i docenti, che possono trarne elementi utili per impostare, monitorare e riprogrammare il percorso formativo, sia per gli studenti che divengono sempre più protagonisti dei propri processi di apprendimento, riconosciuti e valorizzati come soggetti a tutti gli effetti competenti per esprimersi circa tali questioni (Seale, 2009).

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G., Refrigeri, L., Squarzone, A., & Turri, A. (2019). Percorsi universitari e competenze trasversali: Sfide e potenzialità. *Scuola democratica*, 1. <https://doi.org/10.12828/93402>
- Atlay, M., & Harris, R. (2020). An Institutional Approach to Developing Students' 'Transferable' Skills. *Innovations in Education and Training International*, 37(19), 76 – 84. <https://doi.org/10.1080/135580000362115>
- Bevilacqua, A., & Girelli, C. (2020). Sustainable assessment and feedback literacy in higher education: Complexities and dilemmas of an innovative teaching experience. *Formazione & Insegnamento*, 18(2), 154 – 168. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_14
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., et al. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, and E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17 – 66). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bourner, T., Heath, L., & Rospigliosi A., (2014). Research as a transferable skill in higher education. *Higher education review*, 46(2), 20 – 45.
- Bunney, D., Sharplin, E., & Howitt, C., (2015). Generic skills

- for graduate accountants: the bigger picture, a social and economic imperative in the new knowledge economy. *High. Educ. Res. Dev.* 34(2), 256 – 269. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956700>
- Canella, G., Attili, E., & Spigarelli, F. (2020). Modelli formativi di orientamento per lo sviluppo delle competenze trasversali. Azioni di orientamento in itinere e attestazione delle Soft Skill attraverso gli Open Badge: l'esperienza dell'Università di Macerata. *Epale*, 11, 153 – 165.
- Cecconi, L., De Santis, A., & Bellini, C. (2019). La misurazione delle competenze trasversali in un progetto di innovazione della didattica universitaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 22, 113-137. <https://doi.org/10.7346/SIRD-012019-P113>
- Chan, C., & Chen, S.W. (2021). Students' perceptions on the recognition of holistic competency achievement: A systematic mixed studies review. *Educational Research Review*, 35, 100431. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100431>
- Chan, C., Fong, E., Luk, L., & Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 57, 1 – 10. <https://doi.org/10.1016/j.ijeducdev.2017.08.010>
- Chiosso, G., Poggi, A. M., & Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle character skills: Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- Cinque, M., & Dessardo, A. (2020). Soft skills and inter-disciplinarity as core contents for the education of educational professionals. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(2), 169 – 185. <http://dx.doi.org/10.13128/form-9056>
- Coggi, C. (2016). Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università. *Italian Journal of Educational Research*, 9(16), 23 – 35.
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31(2), 169 – 184. <https://doi.org/10.1080/03075070-600572041>
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C.-J., & Cragnolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147 – 165. <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
- Cronin, L., Allen, J., Ellison, P., Marchant, D., Levy, A., & Harwood, C. (2021). Development and initial validation of the life skills ability scale for higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1011 – 1024. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672641>
- European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Retrieved September 13, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education + Training*, 42(2), 75 – 83. <https://doi.org/10.1108/00400910010331620>
- Kember, D. (2009). Nurturing Generic Capabilities Through a Teaching and Learning Environments Which Provides Practise in Their Use. *Higher Education*, 57(1), 37 – 55. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9131-7>
- Leung, D., & Kember, D. (2006). The Influence of Teaching Approach and Teacher-Student Interaction on the Development of Graduate Capabilities. *Structural Equation Modeling-a Multidisciplinary Journal - STRUCT EQU MODELING*, 13, 264 – 286. https://doi.org/10.1207/s15328007-sem1302_6
- Lisimberti, C. (2017). La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills. In L. Ghirello (Ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione: Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 52 – 61), Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/5632>
- Lisimberti, C., & Montalbetti, K. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti, K. (2017). L'accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica: Implicazioni per la didattica universitaria. In L. Ghirello (Ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione: Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 62 – 71), Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/5633>
- Montalbetti, K., & Orizio, E. (2020). Learning assessment skills in higher education: students at work. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 115 – 127. <https://doi.org/10.13128/form-8250>
- Mori, S., Rubat Du Merac, E., & Rosa, A., (2022). Modelli per lo sviluppo e la valutazione delle competenze trasversali nella didattica universitaria. In P. Limone, G.A. Toto, N. Sansone (Eds.), *Didattica universitaria ibrida - Tra emergenza e prospettive future* (pp.158 – 179). Bari: Progedit.
- Muukkonen, H., Lakkala, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2022). Juxtaposing generic skills development in collaborative knowledge work competences and related pedagogical practices in higher education. *Front. Educ.*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.886726>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Scheerens, J., van der Werf, G., & de Boer, H. (2020). *Soft Skills in Education. Putting the evidence in perspective*. Springer.
- Seale, J. (2009). Doing student voice work in higher education: an exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995 – 1015. <https://doi.org/10.1080/01411920903342038>
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostianen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368 – 387. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- Vergara-Torres, A.P., Ortiz-Rodríguez, V., Reyes-Hernández, O., López-Walle, J.M., Morquecho-Sánchez, R., & Tristán, J. (2022). Validation and Factorial Invariance of the Life Skills Ability Scale in Mexican Higher Education Students. *Sustainability*, 14, 27 – 65. <https://doi.org/10.3390/su14052765>
- Viganò, R. (2003). *Professionalità pedagogica e ricerca*. Milano: Vita e Pensiero.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880 – 894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Håkan, H., & Wernerson, A. (2012). Exploring Formative Assessment as a Tool for Learning: Students' Experiences of Different Methods of Formative Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747 – 760. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.572153>
- WHO, World Health Organization. (1993). *Life Skills Education in Schools: Skills for Life*. Genève: World Health Organization.
- Zaggia, C. (2008). *L'università delle competenze: Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., & Coates, H. (2016). Assessing Student Learning Outcomes in Higher Education: Challenges and International Perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(5), 655 – 661. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1169501>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J., & Kuhn, C. (2015). The International State of Research on Measurement of Competency in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 393-411. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004241>



Participatory research with children aged 3 to 8: Verbal and visual techniques, challenges and opportunities for the youngest voice

Ricerca partecipativa con bambini dai 3 agli 8 anni: Tecniche verbali e visive, sfide e opportunità per la voce dei più giovani

Monica Banzato

Dipartimento di Studi linguistici e culturali comparati, Università Ca' Foscari Venezia – banzato@unive.it
<https://orcid.org/0000-0002-6294-6868>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This study provides a critical analysis of verbal and visual techniques used in participatory research with children aged 3 to 8 years. Based on a review of the international literature, it identifies the strengths and weaknesses of these techniques, taking into account children's cognitive, emotional and social competences. The main aim is to identify strategies that encourage children's active participation, allowing them to express their experiences and opinions. The importance of integrating perceptual-visual approaches together with verbal techniques to promote effective communication and relationships with children is emphasised. This research proposes an in-depth analysis of the current state of participatory research with children, highlighting the challenges associated with the techniques used.

Questo studio offre un'analisi critica delle tecniche verbali e visive impiegate nella ricerca partecipativa con bambini dai 3 ai 8 anni. Basandosi su una revisione della letteratura internazionale, identifica i punti di forza e le criticità delle suddette tecniche, considerando le competenze cognitive, emotive e sociali dei bambini. L'obiettivo principale è individuare strategie che favoriscano la partecipazione attiva dei bambini, permettendo loro di esprimere le proprie esperienze e opinioni. Si enfatizza l'importanza di integrare approcci percettivo-visivi insieme alle tecniche verbali al fine di promuovere una comunicazione e una relazione efficace con i bambini. Questa ricerca propone un'analisi approfondita dello stato attuale dei metodi di ricerca partecipativa con i bambini, evidenziando le sfide associate alle tecniche utilizzate.

KEYWORDS

Participatory research with children; Qualitative research; Visual and verbal tools; Children aged 3-8 years. Ricerca partecipativa con i bambini, Ricerca qualitativa; Strumenti visuo-verbali; Bambini di 3-8 anni.

Citation: Banzato, M. (2023). Participatory research with children aged 3 to 8: Verbal and visual techniques, challenges and opportunities for the youngest voice. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 117-124. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_15

Received: Jan 19, 2023 • **Accepted:** July 19, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: ricerca partecipativa con i bambini

Sullo sfondo dei diritti dei bambini, gli approcci all'ascolto e al rispetto della "voce" dei più giovani nella ricerca hanno subito un cambiamento significativo negli ultimi anni (Lundy et al., 2011). Taylor e Green (2008) parlano dell'"emergere crescente" dei bambini nella ricerca, che ora vengono considerati partecipanti a pieno titolo anziché solo come "(s)oggetti da indagare". Il lavoro partecipativo si è esteso dalla pratica di ricerca di nicchia al coinvolgimento di un'ampia gamma di discipline accademiche interessate alla vita, ai punti di vista e al benessere dei bambini (Kim, 2016). C'è un consenso sempre più diffuso all'interno della comunità scientifica nel considerare la ricerca partecipativa con i bambini come un nuovo paradigma di ricerca per il XXI secolo (Kellett et al., 2004; Kellett et al., 2005).

Il panorama della ricerca partecipativa comprende diversi programmi metodologici, etici e pratici. Insieme al rapido ritmo dell'innovazione nel campo, c'è un notevole lavoro di ridefinizione, non ancora concluso, di cosa sia (e dovrebbe essere) la ricerca partecipativa con i bambini, a differenza di quella degli adulti che appare molto più consolidata.

Bishop (2014) definisce la ricerca partecipativa come una particolare forma di ricerca che si fonda sul coinvolgimento attivo dei partecipanti alla ricerca, oltre a fornire dati. Rimane ancora aperto il dibattito sulle questioni riguardanti le sottili ma importanti differenze tra la "ricerca su, con e da parte" dei bambini. In generale, la definizione di ricerca con e dai bambini è ambiziosa, in quanto prevede che essa abbia luogo quando i bambini sono formati e supportati per condurre la propria ricerca come co-ricercatori: quando svolgono un ruolo significativo ed equivalente ai ricercatori adulti e sono coinvolti in alcune o tutte le fasi del processo di ricerca.

È sempre più riconosciuto che la ricerca partecipativa con i bambini è eticamente, metodologicamente e praticamente complessa. Al momento, tuttavia è da registrare che viene definita come una "realtà disordinata" (Thomas-Hughes, 2018), che manca di resoconti chiari e riflessivi sulle sfide (McCarry, 2012; Fox, 2013) ed è ancora piena di "problemi e ambiguità" (Yorke & Swords, 2012, p. 96). I problemi comuni includono garantire tempo e risorse aggiuntive per svolgere un lavoro che è spesso basato sulla relazione e di natura reattiva e riconoscere che i bambini che vi partecipano non sono e non dovrebbero essere "rappresentanti" di un gruppo più ampio (Uprichard, 2010). Un'altra sfida della ricerca partecipativa con i bambini è la discutibilità dei loro contributi come uguali ed equivalenti a quelli dei ricercatori, quando l'analisi e l'interpretazione dei dati e la diffusione della ricerca partecipativa è ancora svolta prevalentemente da ricercatori adulti e la presentazione dei risultati avviene in consessi di adulti, dove di solito non è prevista la presenza dei bambini (McLaughlin, 2006).

Nonostante siano disponibili diverse indicazioni su come svolgere ricerche con i bambini (Coyne & Carter, 2018; Eckhoff, 2019), esempi di ricerca già attuate (Blackburn et al., 2010), tuttavia tale letteratura rimane sostanzialmente inferiore a quello del lavoro degli adulti.

Poiché il campo si sta sviluppando rapidamente, ci sono poche valutazioni sistematiche o critiche della qualità o dell'impatto dei metodi e le tecniche di ricerca convenzionali "convertite" in ricerca partecipativa "con e da" i bambini. Infatti, è aperta un'ampia discussione, riflessione e revisione su metodi e tecniche esistenti per comprendere quali e in che modo rispettino e massimizzino le capacità dei bambini e i loro diversi modi di comunicare e partecipare.

Obiettivo di questo lavoro è di indagare alcune tecniche che vengono utilizzate nelle attività di ricerca partecipativa con i bambini che vanno dai 3 ai 8 anni circa e di identificare i punti di forza e di criticità in base alle competenze cognitive, emotive e sociali dei bambini. Lo scopo è di individuare quali siano le strategie capaci di abilitare e promuovere ma anche di ostacolare i livelli di partecipazione dei bambini, verificando quali e in che modo permettano a loro di esprimere le proprie esperienze e opinioni. Verranno analizzate le sfide associate alle tecniche partecipative in modo che i ricercatori possano prendere decisioni informate sulla scelta dei metodi e sulle variabili che possono incidere sul buon esito della ricerca, affinché possa essere definita come "partecipativa". Infine, in base ai limiti registrati in letteratura, sono suggerite possibili direzioni per future indagini, che mirano a una riflessione approfondita sui metodi di ricerca con i bambini.

Il metodo alla base di questa panoramica. Questo lavoro presenta una selezione delle ricerche più autorevoli sull'argomento, basata su un'ampia revisione della letteratura internazionale. Poiché in Italia sembra esserci una carenza di riflessioni metodologiche riguardo a questo specifico argomento, la ricerca è stata condotta principalmente in lingua inglese. Sono stati consultati diversi database, tra cui ERIC, PsycINFO, MEDLINE, SCOPUS e altri ancora, oltre a prendere in considerazione le più recenti revisioni della letteratura e gli atti delle conferenze. I riferimenti trovati in queste fonti sono stati ulteriormente ampliati attraverso la consultazione delle citazioni ivi presenti. Nel complesso, la ricerca ha prodotto più di un centinaio di riferimenti utilizzando termini di ricerca come "ricerca partecipativa con i bambini", "revisione della letteratura", "pedagogia", "educazione", "bambini dai 3 agli 8 anni", "metodi, strumenti o tecniche verbali e visivi", "metodi, strumenti o tecniche artistiche", "limiti degli strumenti, tecniche o metodi di ricerca con i bambini" e simili, prendendo in considerazione le pubblicazioni che vanno dagli anni '90 a oggi.

La selezione delle ricerche più influenti, che costituiscono il corpo di questa panoramica, si basa su una valutazione informale degli articoli utilizzati da altri ricercatori e sulla qualità dei loro studi. Non sono stati inclusi gli studi che esaminano la relazione con tematiche legate alla malattia, disabilità, DSA, BES, traumi (violenze, guerre, migrazioni), differenze culturali e simili. Sebbene in parte correlati, questi ambiti presentano contesti e gruppi target piuttosto diversi rispetto agli obiettivi del presente lavoro. Infine, questa panoramica non si occupa della ricerca sull'uso didattico o educativo degli strumenti, delle tecniche e dei metodi analizzati, poiché l'attenzione è focalizzata sulla riflessione di tali strumenti di ricerca con i bambini al fine di comprendere i loro ambiti e limiti di utilizzo nella pratica di ricerca partecipativa.

2. Le tecniche verbali

Il termine tecniche verbali include: interviste, focus group, osservazione partecipativa e tecniche di gruppo nominale, nonché metodi narrativi, ecc. Nell'ambito della ricerca, le tecniche verbali sono state sviluppate principalmente per elicitarle risposte dagli adulti, sollevando quindi preoccupazioni sulle potenzialità effettive di creare relazioni effettivamente partecipative con i bambini, se non sono coadiuvate da alcuni accorgimenti (Carter & Ford, 2013). Infatti, i ricercatori sono generalmente adulti e gli adulti di solito hanno il controllo sulle parole e sulle strategie verbali rispetto ai bambini. Pertanto, puntare esclusivamente sulle tecniche verbali in una ricerca partecipativa potrebbe accentuare le differenze di potere nella relazione tra adulto e bambino, anziché attenuarla o, nelle migliori delle ipotesi, anche risolverla. Questo livello di controllo da parte del ricercatore può essere depotenziante per i bambini e potrebbe creare delle inconsapevoli asimmetrie da parte dell'adulto che diventano difficili da recuperare in corso d'opera. Pertanto, sussiste il rischio latente di scivolare in una ricerca di tipo convenzionale (ovvero in una ricerca sui bambini).

Nonostante questa premessa, è importante sottolineare che gli approcci verbali non sono affatto esclusi dalla ricerca partecipativa con i bambini. Anzi, possono essere impiegati a patto che siano utilizzati in modo sensibile e con la dovuta cautela, tenendo conto di un insieme di fattori, come ad esempio le abilità cognitive, intellettive, linguistiche, narrative e di memoria sviluppate fino a quel momento dai bambini, oltre alle circostanze particolari di vita di ciascun bambino nel momento in cui viene effettuata la ricerca (ad esempio: bambini ospedalizzati, richiedenti asilo, migranti, ecc.) (Grion & Cook-Sather, 2013).

Dalla letteratura di ricerca apprendiamo che, se i metodi verbali sono accompagnati da strategie percettivo-visive, possono migliorare le relazioni, il dialogo e la partecipazione dei bambini alla ricerca. Le dimensioni percettivo-visive sono infatti centrali nel mondo dei bambini, soprattutto in tenera età (Salmon, 2001). Tenendo conto di queste dimensioni, si hanno maggiori probabilità di dare loro potere e voce.

Ad esempio, quando viene posta una domanda aperta e generica di richiamo libero come 'raccontami di...'; i bambini piccoli (dai 3 ai 7 anni) riferiscono spontaneamente poche informazioni. In alcuni casi, può capitare che evitino anche di rispondere. In generale, le narrazioni durante la prima infanzia tendono a essere più brevi rispetto a quelle dei bambini più grandi; inoltre, possono contenere molte inferenze (ovvero informazioni che debbono essere dedotte da chi ascolta) e omissioni (ovvero parti mancanti di informazione).

In realtà, i bambini piccoli hanno in genere più informazioni memorizzate di quanto le loro risposte brevi e secche suggeriscano. Ciò è dovuto al fatto che, a causa delle loro capacità cognitive in via di sviluppo, non sono ancora in grado di ricodificare spontaneamente a livello verbale gli aspetti delle loro esperienze, sebbene possano avere una rappresentazione mentale a livello di immagini (Nelson, 1998). Per questi motivi, Nelson (1998) afferma che ci sono limiti a ciò

che i bambini di età inferiore ai sette/otto anni possono comunicare agli altri utilizzando solo le parole.

Esistono dei fattori legati alla capacità dei bambini di recuperare, elaborare e riferire le informazioni che contribuiscono alla brevità dei loro resoconti. Sebbene i bambini siano in grado di ricordare eventi passati recenti o anche più lontani, non hanno ancora sviluppato strategie di recupero verbale spontaneo ed efficace dalla memoria. Di conseguenza, senza padroneggiare tali strategie, tendono a fornire resoconti meno esaurienti rispetto ai bambini più grandi. È solo intorno ai 7 anni che inizia ad emergere l'uso spontaneo della reiterazione, ovvero la capacità di ripetere verbalmente una o più informazioni da ricordare. Queste strategie non vengono attuate spontaneamente dai bambini prima di questa età, a meno che non vengano supportati o insegnati da genitori e insegnanti (Schneider et al., 1998).

Inoltre, i bambini che hanno vissuto eventi al di fuori della loro abituale gamma di esperienze (ad esempio, guerre, ospedalizzazioni, migrazioni, ecc.) potrebbero non disporre delle parole per descrivere ciò che è accaduto. I bambini più piccoli di solito non possiedono il lessico necessario per descrivere le esperienze vissute (Kelly & Vincent, 1995), né hanno la capacità di individuare e descrivere le proprie emozioni.

Un'ulteriore difficoltà che i bambini piccoli devono affrontare è la mancanza di familiarità con la forma narrativa convenzionale che guiderebbe il recupero e il resoconto delle loro esperienze. Durante gli anni prescolari fino a quasi alla terza primaria, dipendono dagli adulti per fornire questa struttura attraverso un'interazione dialogica di domande e risposte. Infatti, alcune ricerche hanno evidenziato che, quando l'evento è stato traumatico, i genitori e gli altri adulti potrebbero essere motivati a minimizzare il disagio del bambino e il proprio. Di conseguenza, se l'evento non è stato raccontato al momento in cui è accaduto o successivamente, può accadere che il bambino non sia in grado di recuperare le informazioni e narrare l'accaduto.

Per questi motivi, Garbarino e Stott (1992) suggeriscono che "ci sono limiti a ciò che i bambini sotto i sette anni possono trasmettere agli altri usando solo le parole" (p. 67). Verso gli 8-9 anni, i bambini sono caratterizzati da un "vero stadio comunicativo/narrativo", in cui utilizzano un'articolazione chiara e una grammatica varia per raccontare storie, condividere idee, discutere alternative ed esprimere le proprie opinioni (Bruner, 1991; Nelson, 1998).

3. Gli oggetti reali

La disponibilità di supporti "fisici" (es. oggetti reali) può ridurre la dipendenza del ricercatore dalla competenza linguistica del bambino, consentendo al bambino di "mostrare", oltre che di "raccontare". I supporti "fisici" forniscono una struttura utile alla sua narrazione perché sono tangibili, ovvero qualcosa che il bambino può toccare, manipolare, guardare e giocare. Gli oggetti offrono un supporto al recupero delle informazioni dalla memoria e rappresentano, pertanto, aiuti concreti per i bambini per cercare spunti nel loro mondo interno (Salmon, 2001).

Gli oggetti reali hanno anche altri vantaggi: possono avere l'effetto di ridurre il carico cognitivo richiesto per il recupero delle informazioni perché, a differenza dei suggerimenti verbali o delle domande, gli oggetti possono rimanere presenti mentre il bambino completa il compito, riducendo così il carico sulla memoria (Patterson, 1995, cit. in Salomon, 2001). Possono anche aiutare il bambino a estendere la ricerca nella memoria, impegnandosi nel compito per un periodo di tempo più lungo rispetto a quanto potrebbe accadere basandosi sulla semplice richiesta verbale del ricercatore di "raccontami qualcosa di più...". Gli oggetti reali possono, inoltre, aiutare i bambini ad esprimersi, riducendo le richieste sociali ed emotive del colloquio; pertanto, permettono di facilitare la comunicazione (compensando lo sviluppo in corso del linguaggio e della narrazione), consentendo al bambino di riferire in modo non verbale informazioni che non sono verbali. Questi vantaggi degli oggetti reali sono stati riscontrati per i bambini di età compresa tra 3 e 10 anni. È importante notare che, sebbene gli oggetti reali non proteggano la memoria dall'oblio, possono svolgere un ruolo significativo nel supportare la comunicazione e l'espressione dei bambini durante la ricerca (Salomon, 2001). Tuttavia, i supporti fisici non sono tutti ugualmente efficaci nel facilitare il recupero delle informazioni sulle esperienze e, di conseguenza, nell'aiutare i bambini a iniziare la narrazione. Rispetto agli adulti, i bambini privilegiano una codifica delle informazioni di tipo sensoriale e percettivo, piuttosto che una codifica semantica e verbale, poiché lo sviluppo del linguaggio è ancora in fase di maturazione e non rappresenta il principale mezzo di memorizzazione e recupero dei ricordi.

Poiché il modo in cui un evento viene codificato nella memoria influenza anche il modo in cui è possibile recuperare l'informazione, è probabile che la scelta dei supporti fisici da parte del ricercatore possa aiutare o ostacolare il recupero delle informazioni se il supporto scelto non è pertinente agli aspetti specifici dell'evento in cui il bambino è stato coinvolto. I bambini hanno bisogno di una corrispondenza precisa tra l'informazione codificata e l'indizio di recupero: il modo in cui l'informazione è stata codificata può facilitare o ostacolare il suo recupero (Salomon, 2001).

4. I giocattoli

Il gioco è familiare al mondo del bambino. Pertanto, incorporare giocattoli, giochi e altri approcci ludici all'interno dei metodi di ricerca partecipativa può aiutare i bambini a sentirsi a proprio agio e consentono a loro di esprimere le proprie opinioni e di narrare le proprie esperienze utilizzando un mezzo di comunicazione abituale. Gli studi dimostrano che i giochi diminuiscono le paure dei bambini durante il colloquio, abbassano i livelli di ansia nei confronti del ricercatore che comunque (nelle fasi iniziali di contatto) è pur sempre un estraneo per il bambino. I giochi aiutano i ricercatori a entrare nel mondo dei bambini, consentendo loro di adattarsi all'ambiente e fornendo uno strumento di comunicazione e partecipazione efficace (Epstein et al., 2008, p. 2). I ricercatori hanno sco-

perto che l'introduzione dei giocattoli nel dialogo con i bambini aumenta la disponibilità nel fornire informazioni, anche da parte dei più piccoli (Nigro et al., 2004).

Come per gli oggetti reali, i giocattoli possono fungere sia da segnali di recupero della memoria sia da ausili di comunicazione per trasmettere stati d'animo emotivamente difficili o complessi, che potrebbero superare le capacità verbali di un bambino. Tuttavia, proprio perché durante il gioco i bambini possono mescolare la realtà con la fantasia, l'uso dei giocattoli può influenzare l'accuratezza delle informazioni riportate dai bambini. Su questo argomento, Salmon et al. (1995) dimostrano che le informazioni fornite durante le interviste ai bambini di 5 anni sono significativamente meno precise rispetto alle interviste condotte con oggetti reali di un evento. Al contrario, altre ricerche suggeriscono che l'uso dei giocattoli non influisce in modo significativo sulla precisione delle informazioni riportate. Ad esempio, Goodman et al. (1997) hanno utilizzato sia bambole che oggetti reali durante il colloquio con bambini di cinque anni. Tuttavia, non hanno registrato cambiamenti significativi nell'accuratezza delle informazioni riportate. Salomon et al. (1995) hanno cercato di spiegare questa divergenza nei risultati di ricerca sull'accuratezza delle informazioni dei bambini e ritengono che la causa possa risiedere nella difficoltà di comprendere la natura simbolica dei giocattoli, ovvero che possono rappresentare oggetti reali. Alcuni bambini potrebbero interpretare i giocattoli semplicemente come un invito a giocare, piuttosto che come un segnale di interesse da parte del ricercatore verso eventi reali.

Secondo Nigro e Wolpaw (2004), sembra che i giocattoli offrano ai ricercatori maggiori opportunità di entrare in contatto con il bambino rispetto a oggetti reali. Per la maggior parte dei ricercatori, sono prontamente disponibili e, rispetto a oggetti reali, aumentano significativamente le comunicazioni verbali e comportamentali dei bambini (Coyne & Carter, 2018).

5. Il disegno

Il disegno è principalmente uno strumento qualitativo per comprendere come i bambini spiegano e costruiscono idee e concetti. Questa tecnica consente ai ricercatori di esplorare con i bambini le "idee, le credenze e le metafore" che essi producono, ma soprattutto apre a soglie di partecipazione più significative (Carter e Ford, 2013). Sebbene i disegni possano essere usati come mezzo di espressione a sé stante e come "rompighiaccio" per aiutare il bambino a iniziare una narrazione, sono spesso utilizzati come parte della tecnica denominata "draw-and-write" (se i bambini sono più piccoli e non sanno scrivere, il ricercatore può trascrivere quanto viene detto). La tecnica del disegno e della scrittura è un metodo adatto per raccogliere dati con i bambini. Al bambino viene chiesto di disegnare un'immagine rilevante su un determinato argomento e di descrivere cosa sta accadendo. Il disegno e il testo vengono utilizzati come trampolino di lancio per discussioni e domande sull'esperienza, sui pensieri e sulle convinzioni del bambino.

Chiedere ai bambini di parlare del loro lavoro li

mette nel ruolo di esperti mentre guidano il ricercatore attraverso il loro disegno e cosa rappresenta per loro (Coyne & Carter, 2018). In genere, i bambini hanno familiarità con la comunicazione attraverso il disegno e la narrazione, perché “i bambini creano ordine, risolvono problemi e danno un senso al mondo attraverso i loro disegni come attraverso il loro linguaggio” (Alderson, 1993, p. 70). È importante sottolineare che l’uso del disegno supporta il senso di controllo e padronanza del bambino (Hanney & Kozłowska, 2002) e riduce gli squilibri di potere con l’adulto (O’Kane, 2013). Driessnack e Furukawa (2012) hanno mostrato che i disegni nella ricerca con i bambini possono essere suggeriti direttamente dal ricercatore o possono essere creati spontaneamente dai bambini senza alcun suggerimento diretto.

Ci sono prove sostanziali che il disegno favorisca il coinvolgimento e il ricordo dei bambini. Questa tecnica aiuta a richiamare alla memoria, a strutturare meglio la narrazione degli eventi (Driessnack, 2005) e a evocare i pensieri associati. Il disegno offre ai bambini la libertà di esprimere i propri punti di vista, l’immaginazione e le interpretazioni delle proprie esperienze nei propri termini (Rollins, 2005). È stato anche dimostrato che il disegno induce i ricercatori a utilizzare espressioni più facilitanti, suggerimenti e risposte più minimali, che a loro volta si traducono in maggiori informazioni prodotte dai bambini (Patterson & Hayne, 2011).

Tuttavia, come con altri approcci, ci sono precauzioni e limitazioni che devono essere prese in considerazione. Sebbene il disegno sia stato descritto come una “pratica culturale” durante l’infanzia, non a tutti i bambini piace disegnare, lo trovano facile o hanno la capacità di disegnare. Il disegno richiede che i bambini abbiano conoscenza e abilità. Quello che viene interpretato come uno strumento partecipativo da parte del ricercatore potrebbe non essere né divertente né appropriato per tutti i bambini e potrebbe anche escludere i bambini che non sono in grado di utilizzare i materiali da disegno. Inoltre, mentre le tecniche di raccolta dei dati come il disegno e la scrittura possono produrre disegni visivamente stimolanti e accattivanti, i ricercatori spesso fanno maggior affidamento sulle parole come base per l’analisi e l’interpretazione, poiché “il disegno da solo non è sufficiente per catturare le percezioni dei bambini” (Walker et al., 2009, p. 908).

6. Le fotografie

Rispetto alle tecniche precedenti, esiste una letteratura molto più ricca e documentata sull’utilizzo delle fotografie nella ricerca partecipata con i bambini (Eckhoff, 2019). L’atto di scattare foto da parte dei bambini svolge un ruolo simile all’uso del disegno, ma a differenza di quest’ultimo, sembra richiedere meno preoccupazione da parte dei bambini poiché non necessita di abilità manuali e grafiche per esprimere le proprie idee in modo adeguato.

Esistono diverse tecniche fotografiche utilizzate nella ricerca partecipata. Le più diffuse sono la *photo elicitation* e l’*auto-driven photo elicitation*, che spesso vengono confuse come attività simili e sono infatti talvolta utilizzate in modo intercambiabile (Eckhoff, 2019).

La *photo elicitation* si basa sull’uso di fotografie, fornite dal ricercatore o dai partecipanti, nel contesto dell’intervista di ricerca (Harper, 2002). Un esempio di questa tecnica potrebbe essere il *photo-language* (Baptiste et al., 1991), che prevede una serie di dossier fotografici per elicitarne le risposte da parte dei partecipanti. L’*auto-driven photo elicitation*, invece, utilizza fotografie scattate dal partecipante stesso, come avviene, ad esempio, nella tecnica del *photo-voice*.

Nell’*auto-driven photo elicitation* le fotografie vengono prodotte dai partecipanti. Le foto possono essere utilizzate come inventari visivi di oggetti, persone, ambienti o manufatti, oppure come rappresentazione di eventi o situazioni difficili. Possono ritrarre una dimensione intima, come quella di una famiglia, di un gruppo sociale o di una persona (Clark-Ibañez, 2004; Harper, 2002). Le fotografie prodotte nell’*auto-driven photo elicitation* possono aiutare a generare una comprensione più profonda del fenomeno in esame, poiché il bambino e il ricercatore esplorano insieme i significati generati attraverso le fotografie. Harper (2002) propone che le immagini possano evocare elementi più profondi della coscienza umana rispetto alle sole parole, poiché il bambino integra un’elaborazione visiva e verbale simultaneamente.

Questo può spiegare perché l’*auto-driven photo elicitation* non solo fornisce più informazioni rispetto alla *photo elicitation*, ma anche un diverso tipo di informazione rispetto all’intervista tradizionale (Coyne & Carter, 2018), incoraggiando un modo di raccontare e conoscere differente. Le fotografie facilitano la comunicazione, aiutano a ricordare e portano a una discussione più dettagliata, colmando il divario tra il ricercatore e il bambino poiché la comprensione è ancorata nello spazio comune dell’immagine (Harper, 2002), consentendo ai partecipanti di avere maggiore flessibilità e libertà nel discutere questioni importanti per loro (Wells et al., 2013).

Quando si intraprende una ricerca con i bambini come partecipanti, l’*auto-driven photo elicitation* consente al ricercatore di esplorare il mondo di vita di un bambino, esaminando quelle cose che sono importanti per lui e aprendo lo studio ad aree che potrebbero altrimenti essere trascurate se una prospettiva puramente adulta guidasse la ricerca (Clark-Ibañez, 2004). Sebbene questo metodo presenti opportunità reali per la ricerca con i bambini, le potenziali sfide nell’uso dell’*auto-driven photo elicitation* possono includere l’ottenimento di approvazioni etiche e di ricerca per utilizzare metodi visivi con i bambini da parte dei comitati etici o di altri soggetti coinvolti nella gestione delle autorizzazioni. Un altro punto critico riguarda il fatto che gli studi che utilizzano questa tecnica possono richiedere più tempo e risorse economiche rispetto alle tradizionali interviste (Miller, 2015). Le difficoltà percepite associate all’*auto-driven photo elicitation* sembrano aver limitato l’ampia diffusione di questo metodo di ricerca (Miller, 2015). Tuttavia, nonostante tali difficoltà, è diffusa l’opinione che questo metodo abbia un enorme potenziale, che giustifica gli sforzi richiesti ai ricercatori: le fotografie prodotte dai bambini fungono da mezzo per consentire loro di registrare la propria vita attraverso i propri occhi (Coyne & Carter, 2018).

Questo metodo promuove l’inclusione e la parte-

cipazione autodiretta dei bambini in modi adeguati allo sviluppo, riconoscendo le loro abilità e prospettive uniche e considerandoli come creatori attivi di significato nelle proprie vite. L'*auto-driven photo elicitation* offre ai bambini un modo per avere il controllo sugli aspetti chiave della generazione dei dati. I bambini e i ragazzi scattano le fotografie e selezionano quali discutere. Quando partecipano attivamente al processo di ricerca, creando immagini di sé stessi e sul proprio mondo, parte del divario di potere tra bambini/ragazzi e adulti viene ridotto, consentendo loro di avere il controllo personale sulla partecipazione e l'empowerment. L'elicitazione fotografica permette e incoraggia la partecipazione continua dei bambini nella ricerca oltre alla generazione di dati.

La *photo-elicitation* è considerata forse un approccio partecipativo più modesto in cui la fotografia non è scattata dai partecipanti, ma viene proposta dal ricercatore come stimolo durante un'intervista (Harper, 2002; Prosser, 2006). Le tecniche di *photo-elicitation* sono emerse negli anni '50, quando la ricerca partecipativa con i bambini non esisteva ancora, quindi non mirano a influenzare politiche o azioni comunitarie, ma a indagare in profondità i problemi individuali (a differenza della tecnica del *photo-voice*). Wilson et al. (2008) hanno notato che, mentre alcuni sostenitori del *photo-voice* vedono l'azione comunitaria come fondamentale, altri come Strack, Magill e McDonagh (2004) hanno riconosciuto che i bambini hanno un limitato capitale sociale per avviare tale cambiamento. Harper (2002) sostiene che la collaborazione generata dal *photo-voice* crea un equilibrio più equo nell'energia tra il bambino e il ricercatore.

7. Conclusioni

Gli oggetti reali, i giocattoli, i disegni e le fotografie utilizzati nelle interviste possono incrementare le risposte dei bambini, in quanto possono fungere da supporto sia per il recupero che per il resoconto delle informazioni. Questi elementi favoriscono la collaborazione tra il bambino e il ricercatore, consentendo un'interazione più significativa, soprattutto quando si tratta di bambini molto piccoli.

Creare le condizioni per una ricerca partecipativa risulta essere un'impresa complessa che richiede tempo, conoscenza dei bambini, delle tecniche e di come i bambini potrebbero interagire con questi metodi. Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, ad esempio, potrebbe accadere che un bambino sia troppo piccolo per conoscere le parole adeguate o per esprimersi verbalmente in generale. Inoltre, alcune situazioni vissute dal bambino potrebbero essere semplicemente troppo complesse o dolorose per essere espresse ad alta voce.

Spesso i bambini non sanno o non capiscono come si sentono riguardo a uno specifico evento perché l'autoregolazione emotiva individuale e sociale richiede anche apprendimento ed esperienza e ha i suoi tempi di maturazione; e spesso questi processi di rielaborazione emotiva sono difficili da gestire anche per gli stessi adulti. I metodi espressivi, come il gioco, il disegno, la pittura, la scrittura creativa, ecc., possono fornire l'ambiente di comunicazione di cui il

bambino ha bisogno per descrivere la sua esperienza, esprimere i suoi pensieri e dare la propria opinione.

Un altro aspetto su cui riflettere è l'esperienza stessa di partecipazione tra il bambino e il ricercatore-adulto, che potrebbe essere nuova per il bambino stesso. Pertanto, non si può escludere che il tipo di interazione richiesta dal ricercatore in quel momento possa essere percepita come "estranea" dal bambino, poiché non assomiglia a nulla di quanto ha vissuto fino a quel momento. È necessario verificare se il bambino ha bisogno di una fase di familiarizzazione e di esplorazione dell'interazione con il ricercatore. Potrebbe risultare utile ipotizzare tempi aggiuntivi di reciproca conoscenza da entrambe le parti, oltre al tempo necessario per familiarizzare con le attività negoziate da svolgere insieme. Alcuni bambini, infatti, imparano durante questo processo gli spazi di partecipazione e condivisione con il ricercatore. Non si può escludere che i bambini abbiano già avuto esperienze di interazioni partecipative alla pari con gli adulti. Sull'argomento appena discusso, sembra esserci una scarsa presenza in letteratura.

La ricerca partecipativa richiede ai ricercatori di essere sicuri che ai bambini venga data 'autorità interpretativa' sul loro lavoro espressivo. Con questo intendiamo che i ricercatori dovrebbero prendersi cura delle interpretazioni dei bambini anziché ignorarle e sostituirle con le proprie analisi e interpretazioni (Driessnack, 2005). Driessnack (2005) esprime una certa preoccupazione su questo aspetto, in quanto i ricercatori attribuiscono troppo prontamente un valore superiore alle proprie spiegazioni rispetto a quanto prodotto dai bambini. La ricerca partecipativa richiede il rispetto dell'interpretazione di un bambino dei suoi artefatti (ad esempio, disegno o fotografia) e delle sue opinioni. Se gli strumenti co-costruiscono i dati, si può affermare che l'analisi dei risultati della ricerca dovrebbe essere una co-costruzione sensibile e riflessiva delle interpretazioni dei bambini e dei ricercatori, tenendo conto dell'ampiezza e della profondità dell'intero set di dati.

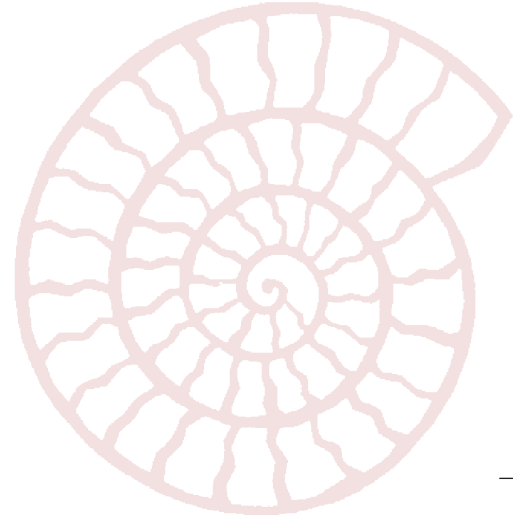
Nella ricerca partecipativa, le attività espressive raramente vengono utilizzate in modo isolato, ma spesso supportano altri metodi di raccolta dati, come le interviste. Inoltre, alcuni studi incorporano diverse forme di espressione per offrire ai bambini una maggiore scelta nel modo in cui si esprimono e partecipano. Agli osservatori inesperti potrebbe sembrare che tali metodi siano solo divertimento o distrazioni. Tuttavia, proprio come con altri metodi di ricerca, i mezzi creativi di raccolta dati devono essere attentamente pianificati e preparati durante la fase di progettazione dello studio. La ricerca divertente e coinvolgente per i bambini mira a renderla più accessibile, pur mantenendo la solidità e la rigorosità necessarie. Realizzare una ricerca coinvolgente è un'impresa complessa, e l'uso di approcci basati sul divertimento può contribuire a introdurre il concetto di 'divertimento serio' nella ricerca.

Riferimenti bibliografici

Alderson, P. (1993). *Children's consent to surgery*. Buckingham: Open University Press.

- Baptiste, A., Belisle, C., Pechenart, J. M., & Vacheret, C. (1991). *Photolangage®: une méthode pour communiquer en groupe par la photo*. Les Éditions d'organisation.
- Bishop, K. (2014). Challenging research: completing participatory social research with children and adolescents in a hospital setting. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 7(2), 76 – 91. <https://doi.org/10.1177/193758671400700205>
- Blackburn, H., Hanley, B., & Staley, K. (2010). *Turning the pyramid upside down: examples of public involvement in social care research*. Eastleigh: INVOLVE. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.invo.org.uk/wp-content/uploads/2011/06/INVOLVETurningthe-pyramidOct2010.pdf>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1 – 21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Carter, B., & Ford, K. (2013). Researching children's health experiences: The place for participatory, child centered, arts based approaches. *Research in Nursing & Health*, 36(1), 95 – 107. <https://doi.org/10.1002/nur.21517>
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American behavioral scientist*, 47(12), 1507 – 1527. <https://doi.org/10.1177/0002764204266236>
- Coyne, I., & Carter, B. (Eds.). (2018). *Being participatory: Researching with children and young people: Co-constructing knowledge using creative techniques*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71228-4>
- Driessnack, M. (2005). Children's drawings as facilitators of communication: a meta-analysis. *Journal of pediatric nursing*, 20(6), 415 – 423. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2005.03.011>
- Driessnack, M., & Furukawa, R. (2012). Arts based data collection techniques used in child research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 17(1), 3 – 9. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2011.00304.x>
- Eckhoff, A. (Ed.). (2019). *Participatory research with young children* (Vol. 17). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19365-2>
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., Baruchel, S., & Jones, H. (2008). Using puppetry to elicit children's talk for research. *Nursing inquiry*, 15(1), 49 – 56. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2008.00395.x>
- Fox, R. (2013). Resisting participation: Critiquing participatory research methodologies with young people. *Journal of Youth Studies*, 16(8), 986 – 999. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.815698>
- Garbarino, J., & Stott, F. M. (1989). *What children can tell us: Eliciting, interpreting, and evaluating information from children*. Jossey-Bass.
- Goodman, G. S., Quas, J. A., Batterman-Faunce, J. M., Riddlesberger, M. M., & Kuhn, J. (1997). Children's reactions to and memory for a stressful event: Influences of age, anatomical dolls, knowledge, and parental attachment. *Applied Developmental Science*, 1(2), 54 – 75. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102_1
- Gron, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hanney, L., & Kozłowska, K. (2002). Healing traumatized children: Creating illustrated storybooks in family therapy. *Family process*, 41(1), 37 – 65. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.40102000037.x>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13 – 26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Kellett, M. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?*. ESRC UK. Retrieved August 15, 2023, from <http://oro.open.ac.uk/7539/1/>
- Kellett, M., Forrest, R., Dent, N., & Ward, S. (2004). 'Just teach us the skills please, we'll do the rest': empowering ten year olds as active researchers. *Children & Society*, 18(5), 329 – 343. <https://doi.org/10.1002/chi.807>
- Kelly, W., & Vincent, P. (1995, June). *How do we know there is a risk? Issues in the assessment of young child sexual abuse victims*. Paper presented at Family Violence Conference, Wellington, New Zealand.
- Kim, C. Y. (2016). Why research 'by' children? Rethinking the assumptions underlying the facilitation of children as researchers. *Children & Society*, 30(3), 230 – 240. <https://doi.org/10.1111/chso.12133>
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early education & development*, 22(5), 714 – 736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>
- McCarry, M. (2012). Who benefits? A critical reflection of children and young people's participation in sensitive research. *International Journal of Social Research Methodology*, 15(1), 55 – 68. <https://doi.org/10.1080/13645579-2011.568196>
- McLaughlin, H. (2006). Involving young service users as co-researchers: possibilities, benefits and costs. *British Journal of Social Work*, 36(8), 1395 – 1410. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.568196>
- Miller, K. (2015). Dear critics: Addressing concerns and justifying the benefits of photography as a research method. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16(3), p. 27.
- Nelson, K. (1998). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nigro, G. N., & Wolpow, S. I. (2004). Interviewing young children with props: Prior experience matters. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 18(5), 549 – 565. <http://dx.doi.org/10.1002/acp.1004>
- O'Kane, C. (2013). *Children's Participation in the Analysis, Planning, and Design of Programmes: A Guide for Save the Children Staff*. Save the Children.
- Patterson, T. (1995). *Preschoolers' reports about a past event: The effect of photograph cues and misleading questions* [Unpublished honours thesis]. Dunedin (NZ): University of Otago.
- Patterson, T., & Hayne, H. (2011). Does drawing facilitate older children's reports of emotionally laden events?. *Applied Cognitive Psychology*, 25(1), 119 – 126. <https://doi.org/10.1002/acp.1650>
- Prosser, J. D. (2012). *Visual methodology. Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Rollins, J. A. (2005). Tell me about it: drawing as a communication tool for children with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 22(4), 203 – 221. <https://doi.org/10.1177/1043454205277103>
- Salmon, K. (2001). Remembering and reporting by children: The influence of cues and props. *Clinical Psychology Review*, 21(2), 267 – 300. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00048-3)
- Salmon, K., Bidrose, S., & Pipe, M. E. (1995). Providing props to facilitate children's event reports: A comparison of toys and real items. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(1), 174 – 194. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1037>
- Schneider, W., & Bjorklund, D. F. (1998). Memory. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology, cognition, perception, and language* (Vol. 2) (pp. 467 – 521). New York: Wiley.
- Strack, R. W., Magill, C., & McDonagh, K. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health promotion practice*, 5(1), 49 – 58. <https://doi.org/10.1177/1524839903258015>
- Taylor, J., & Green, L. (2008). Children, health and gender: recognition in nursing research?. *Journal of Clinical Nursing*, 17(23), 3226 – 3237.
- Thomas-Hughes, H. (2018). Ethical 'mess' in co-produced re-

- search: reflections from a UK-based case study. *International journal of social research methodology*, 21(2), 231 – 242. <https://doi.org/10.1177/1524839903258015>
- Uprichard, E. (2010). Questioning research with children: Discrepancy between theory and practice?. *Children & Society*, 24(1), 3 – 13. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00187.x>
- Walker, K., Caine-Bish, N., & Wait, S. (2009). “I like to jump on my trampoline”: an analysis of drawings from 8-to 12-year-old children beginning a weight-management program. *Qualitative Health Research*, 19(7), 907 – 917. <https://doi.org/10.1177/1049732309338404>
- Wells, F., Ritchie, D., & McPherson, A. C. (2013). ‘It is life threatening but I don’t mind’. A qualitative study using photo elicitation interviews to explore adolescents’ experiences of renal replacement therapies. *Child: care, health and development*, 39(4), 602 – 612. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01399.x>
- Wilson, M. E., Megel, M. E., Barton, P. H., Bell, J., Marget, A., Ranck, S., & Wolf, L. (2007). Revision and psychometric testing of the Barton Hospital Picture Test. *Journal of Pediatric Nursing*, 22(3), 206 – 214. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2006.08.006>
- Wilson, N., Minkler, M., Dasho, S., Wallerstein, N., & Martin, A. C. (2008). Getting to social action: The youth empowerment strategies (YES!) project. *Health Promotion Practice*, 9(4), 395 – 403. <https://doi.org/10.1177/1524-839906289072>
- Yorke, L., & Swords, L. (2012). Advances and challenges in participatory research with vulnerable children in Ireland. *The Irish Journal of Psychology*, 33(2 – 3), 94 – 99. <https://doi.org/10.1080/03033910.2012.706796>



What Works to Enhance Lexical Skills: An Umbrella Review

Cosa sappiamo sull'efficacia dei programmi di potenziamento lessicale: Una sintesi delle evidenze

Carmen Pannone

Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Università di Cagliari – c.pannone@studenti.unica.it
<https://orcid.org/0009-0008-8905-3462>

Marta Pellegrini

Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Università di Cagliari – marta.pellegrini@unica.it
<https://orcid.org/0000-0002-9806-3231>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Lexical competence is the ability to understand and use words and expressions in a language appropriately. This competence is crucial for text comprehension and the development of reading skills. We conducted an umbrella review with two objectives: to identify effective strategies for enhancing lexical and reading competences, and to assess the methodological, instructional, and contextual factors that contribute to the effectiveness of interventions. Our review includes meta-analyses of experimental studies on the impact of lexical programs and provides insights into the process of searching, selecting, and analyzing these studies. The results of the review demonstrate that lexical interventions have a moderate effect on enhancing lexical and reading abilities, both in the native language and in second language contexts, with variations based on age and program type.

Il potenziamento del lessico è definito come lo sviluppo della competenza lessicale, intesa come la capacità di comprendere e utilizzare parole ed espressioni di una lingua in modo appropriato. Questa competenza è indispensabile per la comprensione del testo e per lo sviluppo delle abilità di lettura. Lo studio presenta una sintesi delle evidenze [umbrella review] con un duplice obiettivo: conoscere l'efficacia di interventi sulla competenza lessicale e, più in generale, sulla competenza di lettura; valutare quali fattori metodologici, didattici e contestuali contribuiscono alla qualità e all'efficacia degli interventi. La sintesi include meta-analisi di studi sperimentali sull'effetto di interventi lessicali ed esplicita il processo di ricerca, selezione e analisi degli studi. Dalle evidenze sintetizzate, emerge che tali interventi abbiano un'efficacia moderata sullo sviluppo della competenza lessicale e di quella di lettura, sia nella lingua madre sia nella lingua seconda, con differenze sulla base dell'età dei soggetti e della tipologia di programma.

KEYWORDS

Lexical competence, Reading skills development, Effective strategies, Lexical interventions, Methodological factors, Instructional factors, Contextual factors, Umbrella review

Competenza lessicale, Sviluppo delle competenze di lettura, Strategie efficaci, Interventi lessicali, Fattori metodologici, Fattori didattici, Fattori contestuali, Sintesi della ricerca

Citation: Pannone, C. & Pellegrini, M. (2023). What Works to Enhance Lexical Skills: An Umbrella Review. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 125-135. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_16

Received: March 24, 2023 • **Accepted:** May 25, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Authorship: Section 1 (C. Pannone); Section 2 (M. Pellegrini); Section 3 (M. Pellegrini); Section 4 (C. Pannone); Section 5 (C. Pannone); Section 6 (M. Pellegrini). Conceptualization, investigation, data collection, and analysis have been shared by the Authors.

1. Introduzione

In Italia, la questione del linguaggio si è intrecciata, fin dalla sua comparsa, con la questione sociale. Don Milani, già dal 1958, ha denunciato lo stato di deprivazione linguistica in cui si trovava gran parte della popolazione, che utilizzava solo parole legate alla necessità del vivere quotidiano, ed era quindi incapace di parlare di argomenti legati alla vita sociale e civile (Milani, 1958).

Un decennio più tardi, il sociolinguista Bernstein, distinguendo tra codice linguistico *elaborato* – analitico, ricco e pieno di sfumature – e *ristretto* – concreto, descrittivo e con scarsi elementi formali – ha elaborato formalmente quella che è conosciuta come la “teoria della deprivazione verbale”, secondo la quale le differenze socioeconomiche influiscono in modo determinante sullo sviluppo del linguaggio (Bernstein, 1971).

In quel periodo usciva anche *Grammatica della Fantasia*, la sintesi teorica della pedagogia di Gianni Rodari. Per condurre il bambino a prendere consapevolezza dei meccanismi che regolano il linguaggio e la comunicazione, lo scrittore faceva uso di giochi linguistici, metafore e paradossi, introducendo l'uso ludico e ironico del linguaggio poetico all'interno del sistema scolastico e aderendo ai principi dell'educazione democratica (Rodari, 1973).

Negli anni Sessanta, e più di recente, il linguista Tullio De Mauro ha denunciato l'emergenza dell'*analfabetismo funzionale* dei giovani italiani, giovani che, seppur capaci di decifrare un testo, non sono capaci di comprenderlo (De Mauro, 1963; 2014).

I risultati dell'ultima indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*)¹, che si è focalizzata proprio sulla lettura, hanno riportato, per l'Italia, un punteggio complessivo di 476, inferiore alla media OECD di 487 (OECD, 2019). Oltre ai risultati PISA, l'ultimo rapporto sulle prove INVALSI mostra che gli allievi stranieri, sia di prima che di seconda generazione, conseguono un esito più basso della media nella prova di italiano in tutti i gradi scolastici, e che il background di origine inizia a fare la differenza, per i risultati delle prove di italiano, a partire dalla classe quinta di scuola primaria (INVALSI, 2022).

La competenza lessicale è alla base della costruzione della competenza linguistica, ed è una componente essenziale, insieme alla capacità di decodifica del testo e alla consapevolezza semantica, per lo sviluppo dell'abilità di base della lettura. La competenza lessicale è definita come la capacità di comprendere e utilizzare parole ed espressioni di una lingua in modo appropriato (Ferreri, 2005), distinguendo fra una competenza passiva, utile alla comprensione, e attiva, volta all'uso appropriato.

Il lessico (o vocabolario) è indispensabile per la comprensione – scritta e orale – e per le abilità di studio, supportando l'acquisizione di nuove conoscenze da un testo (Scarborough, 2001; Stahl & Nagy, 2006). Per tale ragione, numerosi studi condotti nel corso degli anni si sono interessati all'esistenza di una rela-

zione tra lessico e comprensione linguistica (Elleman et al., 2009; Stahl & Fairbanks, 1986), arrivando a ipotizzare alcune tipologie di relazioni possibili che non si escludono a vicenda (Anderson & Freebody, 1981; Mezynski, 1983; Stanovich, 1986).

La letteratura sostiene, infatti, che relazioni diverse caratterizzano fasi diverse della crescita del vocabolario e dello sviluppo della comprensione. Inizialmente, la comprensione scritta avrebbe poche ripercussioni sull'ampiezza del vocabolario, visto che i bambini sono impegnati ad apprendere i meccanismi della decodifica del testo; sarebbe quindi la comprensione a dipendere dall'ampiezza del lessico recettivo. Una volta acquisita la competenza di lettura, gli studenti diventano in grado di utilizzare la lettura per acquisire nuovo vocabolario, e quindi la relazione tra comprensione e lessico cambierebbe (Chall, 1987; Nation, 2001).

Comprendere la variazione di tale relazione è di fondamentale importanza per la didattica della lingua, perché si possano intraprendere scelte metodologiche appropriate nell'avvio di programmi di potenziamento lessicale che risultino efficaci. Questo è evidente, per esempio, nella scelta tra un insegnamento lessicale intenzionale o incidentale. Le strategie intenzionali – come l'uso del dizionario e l'uso di tecniche memoniche per apprendere una lista di parole selezionate – si focalizzano sull'apprendere alcune parole in maniera diretta, intenzionale e attiva (Nation, 2001), mentre le strategie per un apprendimento incidentale sollecitano l'abilità di dedurre il significato di nuove parole da indizi contestuali, come avviene per esempio con l'apprendimento di nuove parole dalla visione di video o da giochi (Webb & Nation, 2017).

Dall'integrazione dei risultati di diverse ricerche, emerge che è necessario conoscere il 95-98% delle parole utilizzate in un testo affinché la comprensione del testo sia adeguatamente sufficiente per rispondere correttamente a domande a risposta multipla, o con risposte brevi, relative al contenuto del testo stesso (Laufer, 2013; Nation, 2006).

Sul versante della valutazione della competenza lessicale, i test e gli strumenti presenti in Italia sono utilizzati soprattutto in ambito clinico. Alcuni sono stati tradotti e riadattati in italiano – come il *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised* (Dunn & Dunn, 1981), il sub-test “Vocabolario” della *Wechsler Intelligence Scale for Children – IV* (Wechsler, 2003), il *Boston Naming Test* (Kaplan, Goodglass & Weintraub, 2001) e il sub-test “Significato Verbale” della *Batteria Primary Mental Abilities* (PMA; Thurstone & Thurstone, 1962) – altri sono stati progettati direttamente nella nostra lingua, come il *Test Neuropsicologico Lessicale per l'età evolutiva* (TNL; Cossu, 2013) e il *VCLA parole – Valutazione competenze linguistiche alte* (Riccardi Ripamonti et al., 2014). Recentemente, dal sub-test “Significato Verbale” della Batteria PMA è stato riadattato un nuovo strumento, la *Prova di significato verbale*² (Montesano, 2020), con lo scopo di fornire direttamente alla scuola uno strumento di valutazione del lessico.

1 L'ultima indagine PISA risale al 2022, ma, al momento della scrittura del presente articolo, gli ultimi risultati disponibili erano quelli dell'indagine del 2018.

2 Lo strumento è stato realizzato all'interno del progetto *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching* (RC-RT) dell'Associazione SApIE (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019).

Il potenziamento lessicale è un tema molto studiato nel campo specifico della didattica della Lingua Seconda (L2)³ in cui la rilevanza del vocabolario per padroneggiare la comunicazione scritta e orale è ben documentata (Ardasheva et al., 2019; Balboni, 2014; Gorjian et al., 2011). Apprendere il vocabolario della L2 risulta però una sfida per studenti e studentesse, dato il tempo limitato di esposizione alla lingua e la possibile distanza tra la lingua da apprendere e la lingua madre.

Negli ultimi decenni, il rapido sviluppo di nuove tecnologie ha implicato un loro utilizzo nell'insegnamento del lessico nella L2, fornendo opportunità di pratica, di supporto e di interazione multimediale altrimenti impossibili. Ciò ha conseguentemente moltiplicato il numero di studi che hanno investigato l'efficacia dell'utilizzo di strumenti tecnologici a supporto della didattica della L2, progredendo di pari passo con lo sviluppo dei supporti tecnologici man mano utilizzati. Le ricerche hanno inizialmente analizzato l'efficacia dell'insegnamento della L2 mediato da tecnologie definite CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), ampliando successivamente, il campo d'interesse fino a integrare l'analisi degli effetti ottenuti con l'utilizzo di tecnologie MALL (*Mobile-Assisted Language Learning* - dispositivi mobili, audio, video, internet, e-book e dizionari elettronici), comparati poi con quelli ottenuti dalle tecnologie CALL (Chen et al., 2018; Yu & Trainin, 2022).

2. Obiettivo della sintesi

Il presente contributo ha l'obiettivo di valutare l'efficacia di interventi di potenziamento lessicale per lo sviluppo di competenza lessicale e di comprensione del testo scritto nella fascia 3 – 18 anni (gradi *preK-12*). La scelta di includere rilevazioni su comprensione, e non produzione, del testo si basa sulla visione di comprensione passiva e produzione attiva come un continuum evolutivo di conoscenze che, da passivo-recettive, si trasformano successivamente in attivo-produttive (Ardasheva et al., 2019). Le specifiche domande di ricerca che hanno guidato questo lavoro sono:

1. Quanto interventi di potenziamento lessicale sono efficaci per lo sviluppo della competenza lessicale e della competenza di lettura⁴ di studenti nella fascia *preK-12*?
2. Quali fattori di natura metodologica, didattica e contestuale moderano l'effetto di interventi di potenziamento lessicale su competenza lessicale e di lettura?

Per quanto riguarda i fattori che ipotizziamo possano moderare l'effetto di questi programmi, abbiamo distinto tre categorie: (i) i fattori metodologici, legati alla qualità degli studi primari che possono influen-

zare il valore di effetto, poiché studi quasi-sperimentali che utilizzano misure ideate dai ricercatori hanno in media effetti superiori rispetto a studi maggiormente rigorosi, ovvero sperimentali randomizzati che impiegano misure standardizzate⁵ (Cheung & Slavin, 2016; Wolf & Harbatkin, 2022); (ii) i fattori didattici, legati al contenuto e alla struttura dell'intervento, ad esempio le strategie didattiche utilizzate, la durata e l'intensità dell'intervento; (iii) i fattori contestuali, che riguardano la situazione in cui gli studi sono stati condotti, quali il Paese, la posizione della scuola, lo stato socioeconomico culturale dell'utenza, l'età dei bambini.

3. Metodo

3.1 Criteri di inclusione/esclusione

Al fine di conoscere l'effetto di programmi di potenziamento lessicale, è stata condotta una *umbrella review*, un metodo elaborato dalla Cochrane Collaboration al fine di integrare in una sintesi di facile lettura le evidenze di *systematic review* o meta-analisi già condotte sul medesimo argomento (Grant & Booth, 2009).

I seguenti criteri sono stati utilizzati per selezionare le meta-analisi in questa sintesi di evidenze. I criteri si basano sul sistema *MUTOS* (*Methods, Units, Treatments, Outcomes, Settings*) ideato da Becker e Aloe (2019) per supportare le fasi di selezione e codifica degli studi:

1. Metodo: meta-analisi di studi sperimentali e quasi-sperimentali;
2. Unità: studi condotti sulla fascia di età 3 – 18 (*preK-12*);
3. Intervento: interventi di potenziamento lessicale;
4. Risultati: almeno un effetto relativo a competenza lessicale o competenza di lettura;
5. Contesto: studi pubblicati dal 2000 a marzo 2022 in inglese.

3.2 Strategia di ricerca

La ricerca è stata condotta nel mese di marzo 2022 su due database, di cui uno di ambito educativo (Education Source) e uno generalista (SCOPUS) attraverso l'impiego delle seguenti categorie di parole chiave: metodo, "*meta-analysis*", "*systematic review*"; unità, "*preK-12*", "*elementary school*", etc.; intervento, "*vocabulary*", "*lexical enhancement*", etc. In entrambi i database la stringa delle parole chiave relativa all'intervento e/o al metodo doveva essere contenuta nell'abstract del contributo.

3 Si intende Lingua seconda la lingua appresa nel contesto dove essa rappresenta il canale di comunicazione principale, ad esempio l'italiano appreso dagli studenti stranieri come lingua seconda nel nostro Paese.

4 Per competenza di lettura si intende la comprensione, l'utilizzo, l'interpretazione e la valutazione del testo scritto.

5 Strumenti di valutazione sviluppati dai ricercatori o dagli sviluppatori di un programma sono spesso allineati all'intervento favorendo risultati migliori nel gruppo sperimentale e sfavorendo il gruppo di controllo, portando di conseguenza a *effect size* più alti. Questi strumenti sono pertanto ritenuti da numerosi autori poco affidabili in comparazione con misure standardizzate (Cheung & Slavin, 2016; Wolf & Harbatkin, 2022).

3.3 Codifica dei dati

Per ciascuno studio incluso, sono state codificate informazioni rilevanti per descrivere gli studi e per in-

dividuare potenziali fattori che moderano l'effetto di interventi lessicali sulla base del sistema *MUTOS* (Tabella 1).

Fattore	Codifica
Metodo	<p>Disegno di ricerca: RCT = inclusione di soli Randomized Controlled Trials (studi sperimentali randomizzati) QED/RCT = inclusione di quasi-experimental design (studi quasi-sperimentali) e RCT</p> <p>Misure dei risultati: Standardizzate = misure indipendenti somministrate a livello nazionale, statale o validate nella letteratura Ideate dai ricercatori = misure ideate dai ricercatori che hanno condotto lo studio o dagli sviluppatori del programma</p>
Unità	<p>Grado scolastico: PreK-K = scuola dell'infanzia K-5 = scuola primaria 6-8 = scuola secondaria di primo grado 9-12 = scuola secondaria di secondo grado</p>
Intervento	<p>Tipologia di potenziamento lessicale: 1 = Intervento focalizzato solo sul lessico 2 = Intervento focalizzato sul lessico e su altre abilità di lettura 3 = Intervento didattico focalizzato sul lessico con l'uso di tecnologie</p> <p>Focus L2: Sì = Intervento rivolto a studenti non madrelingua inglese, ovvero studenti con inglese L2 No = Intervento rivolto a tutta la classe</p>
Risultati	<p>Tipologia di effetto misurato: Competenza lessicale = risultati riferiti alle conoscenze lessicali Competenza di lettura = risultati riferiti alle abilità di lettura</p>
Contesto	Paesi in cui sono stati condotti gli studi primari

Tabella 1. Schema di codifica dei dati.

4. Risultati

La ricerca ha restituito un totale di 163 studi (Figura 2). Di questi, 20 erano duplicati e, dopo la loro eliminazione, 143 pubblicazioni sono state sottoposte alla fase di selezione. Questa fase ha inizialmente previsto la lettura di titolo e abstract di ogni articolo, con conseguente valutazione del focus e del metodo di ricerca: si è cioè verificato che il focus fosse il

potenziamento lessicale e che lo studio fosse una *systematic review* con meta-analisi. Alla fine di questo processo iniziale, 27 studi sono stati selezionati per il passaggio alla fase successiva, che ha previsto la lettura del testo integrale (*full-text review*). Al termine di questa fase, e in seguito all'applicazione dei criteri di inclusione ed esclusione prima elencati, cinque contributi sono stati selezionati per essere inclusi nella presente rassegna di evidenze

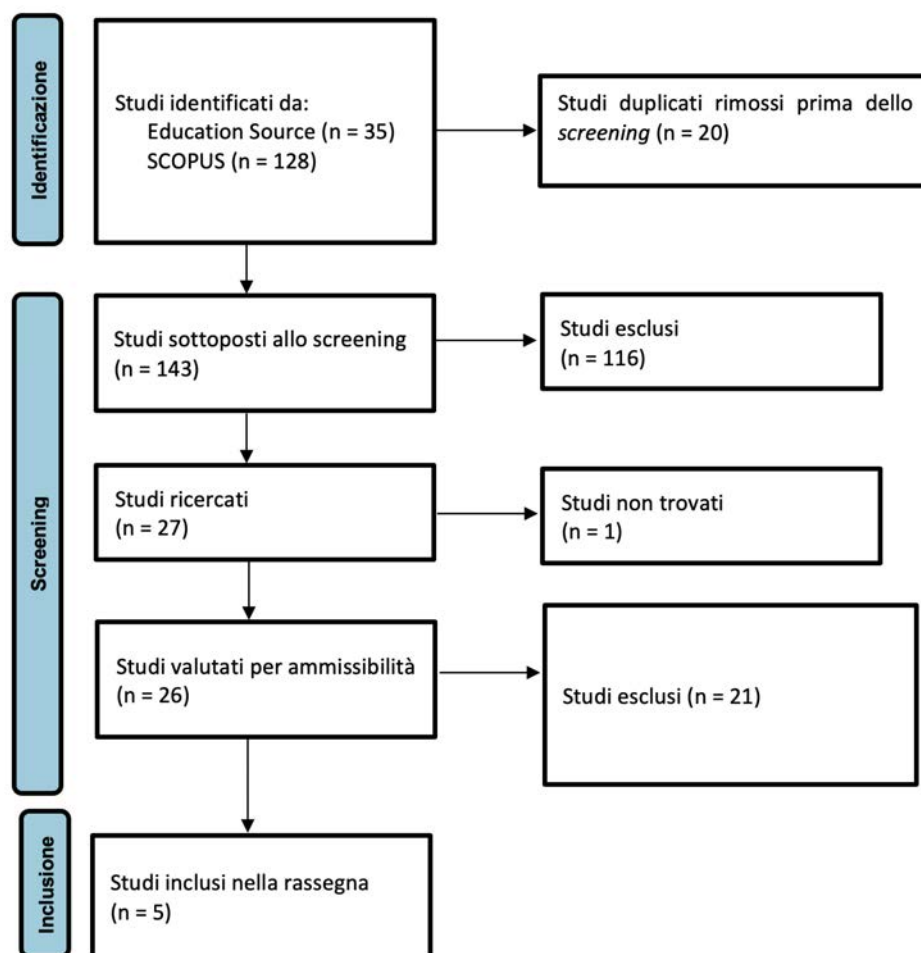


Figura 2. Processo di selezione degli studi, adattato da Page et al. (2021).

La Tabella 3 presenta le caratteristiche principali delle cinque meta-analisi incluse nella presente sintesi di evidenze in termini di: numero di studi inclusi, grado scolastico, tipologia di intervento, focus su L2, risultati misurati e relativi *effect size* (abbreviato in *ES*).

Tutti gli studi hanno misurato gli effetti dei programmi implementati sulla competenza lessicale; alcuni lo hanno differenziato in base alla tipologia di lessico acquisito (attivo-produttivo o passivo-recet-

tivo) o anche in base al tipo di insegnamento attuato (intenzionale o incidentale).

Un altro effetto misurato dalla maggior parte degli studi è stato la comprensione scritta, alcune volte accompagnata dalla comprensione orale; solo uno studio ha misurato l'effetto degli interventi su fonetica e fonologia, e un altro su morfologia e sintassi; due studi hanno misurato la velocità e correttezza della lettura.

Meta-analisi	n. studi	Grado	Tipologia intervento	Focus L2	Effetti misurati	Effect size
Abrami et al. (2020)	17	K-3	Programma di alfabetizzazione ludico-tecnologico (ABRACADABRA)	No	Fonetica Consapevolezza fonologica Velocità e correttezza di lettura Comprensione scritta Comprensione orale Competenza lessicale	0.26 0.30 0.18 0.24 0.31 0.18
Elleman et al. (2009)	37	preK-12	Programma di potenziamento lessicale	No	Competenza lessicale Comprensione scritta	0.20 (test standardizzati) 0.79 (test ad hoc) 0.10 (test standardizzati) 0.50 (test ad hoc)
Hall et al. (2016)	11	4-8	Programma di insegnamento di lettura interdisciplinare (vocabolario e comprensione)	Sì	Competenza lessicale Comprensione scritta	-0.01 (test standardizz.) 0.44 (test ad hoc) 0.02 (test standardizzati) 0.49 (test ad hoc)

Silverman et al. (2020)	43	K-5	Programma di comprensione linguistica	No	Competenza lessicale Comprensione orale Velocità e correttezza di lettura	0.03 (test standardizzati) 1.27 (test ad hoc) 0.03 (test standardizzati) 0.19 (test ad hoc) 0.05
Yu e Trainin (2022)	13	K-12 + college	Tecnologico	Sì	Competenza lessicali (lessico recettivo/produttivo; intenzionale/incidentale)	0.30

Tabella 3. Caratteristiche delle meta-analisi incluse nella presente sintesi.

Di seguito sono presentati i risultati degli studi inclusi nella presente sintesi distinguendo fra revisioni che si sono focalizzate sul potenziamento lessicale nella lingua madre e quelli che hanno considerato lo sviluppo lessicale nella L2.

4.1 Interventi lessicali in lingua madre

Abrami et al. (2020) presenta un aggiornamento dei risultati, precedentemente ottenuti dalla revisione condotta nel 2015 dai medesimi autori, sull'efficacia del programma "ABRACADABRA" (*A Balanced Reading Approach for Children Designed to Achieve Best Results for All*), un pacchetto multimediale e interattivo che coinvolge gli studenti nello sviluppo dell'alfabetizzazione di base. Dal 2015, il software, abbreviato in "ABRA", ha infatti continuato ad attrarre l'interesse della comunità di ricerca generando sei nuovi studi empirici, che necessitavano di essere integrati ai risultati ottenuti nella precedente revisione. Il pacchetto prevede un totale di 33 attività alfabetiche, di correttezza e velocità, di comprensione del testo e di scrittura con diversi livelli di difficoltà, tutte collegate a 35 storie. L'obiettivo primario dello studio (Abrami et al., 2020) è di stimare l'efficacia di un'alfabetizzazione precoce mediante l'utilizzo del software ABRA su quelle che sono le sei abilità di lettura delineate dalle linee guida del *National Reading Panel* (NRP, 2000): consapevolezza fonologica, fonetica, velocità di lettura, comprensione scritta, comprensione orale e competenza lessicale (o vocabolario). Gli *effect size* ottenuti dalla meta-analisi dei 17 studi empirici sono risultati positivi su tutte le sei categorie di abilità (Tabella 3), in particolare i risultati più alti si registrano per la consapevolezza fonologica e la comprensione orale.

Lo studio valuta inoltre fattori didattici e contestuali che moderano l'effetto di ABRA (Tabella 4). I risultati sembrano poi indicare un effetto più alto di ABRA su studenti economicamente svantaggiati e delle femmine rispetto a studenti non svantaggiati e maschi. Il programma è efficace per studenti con diversa appartenenza etnica (indigena o non indigena)⁶, soprattutto per la consapevolezza fonologica, suggerendo che ABRA potrebbe potenzialmente prevenire ritardi nell'alfabetizzazione di base, solitamente sperimentata da studenti indigeni. Non si registrano variazioni significative per i fattori didattici analizzati: modalità di tutoraggio a piccolo gruppo o singola (anche se quest'ultima mostra un valore di effetto più

alto), tutor esterno o insegnante di classe, grado scolastico. Abrami et al. (2020), includendo studi empirici effettuati in vari contesti territoriali e in vari Paesi (Asia, Nord America, Africa, etc.) che hanno utilizzato una varietà di test standardizzati per misurarne gli effetti, dimostrano come ABRA abbia ottenuto effetti positivi al di là di fattori metodologici e contestuali.

	Moderatore	Livelli ed ES
Fattori Contestuali	Genere	Femmine = 0.30 Maschi = 0.23
	Svantaggio socioeconomico	Sì = 0.37 No = 0.08
	Appartenenza etnica	Studenti indigeni = 0.16 Studenti non indigeni = 0.26
Fattori didattici	Grado scolastico	Scuola dell'infanzia = 0.13 Classe prima = 0.22 Classe seconda = 0.43 Classe terza = 0.20
	Modalità di tutoraggio	Singola = 0.32 Piccolo gruppo (max 10 studenti) = 0.17 Piccolo gruppo (min 10 studenti) = 0.22
	Tutor	Esperto esterno = 0.17 Insegnante di classe = 0.22

Tabella 4. Fattori moderatori dell'effetto di ABRA.

Elleman et al. (2009) rispondono tramite la loro meta-analisi alle domande "L'insegnamento lessicale influisce sulla comprensione del testo? Quali sono le caratteristiche dei partecipanti, degli interventi, della metodologia che ne moderano l'effetto?" Al fine di rispondere a queste domande, gli autori hanno selezionato 37 studi sperimentali e quasi-sperimentali, pubblicati dal 1950 al 2006 e condotti nella fascia *preK-12*.

Lo studio propone una distinzione fra l'effetto medio ottenuto da studi che hanno impiegato strumenti standardizzati e l'effetto di misure ideate dai ricercatori (*ad hoc* per lo studio), mostrando valori molto diversi. Per la comprensione del testo, l'ES è di 0.10 per strumenti standardizzati e di 0.50 per strumenti creati ad hoc dai ricercatori; per le competenze lessicali, l'ES è rispettivamente di 0.20 e di 0.79.

⁶ Abrami et al. (2020) si riferisce in particolare alla differenza tra i gruppi etnici riportata dagli studi condotti in Australia.

Gli *effect size* ottenuti dalle misure standardizzate risultano essere omogenei; perciò, non sono stati analizzati potenziali moderatori dell'effetto. Al contrario, sono stati indagati tali fattori per gli effetti misurati tramite strumenti non standardizzati. Per l'effetto sulla comprensione del testo, la difficoltà risulta essere l'unica caratteristica dei partecipanti che modera in modo significativo l'effetto dell'intervento, indicando che chi ha difficoltà di lettura trae maggior vantaggio dai programmi lessicali per la comprensione del testo ($ES = 1.23$, $p < .01$) rispetto a chi non presenta difficoltà ($ES = 0.39$, $p < .01$). Gli autori avanzano due ipotesi per spiegare questa differenza: gli alunni con difficoltà di lettura, imparando prima il significato di parole-target contenute in un testo, possono impiegare le loro capacità cognitive in meccanismi di comprensione più complessi (Mezynski, 1983); oppure, le discussioni sulle parole-target, precedendo la lettura, forniscono agli studenti con difficoltà una maggiore conoscenza dell'argomento, rendendoli più capaci di comprendere testi che le riguardano. Per la competenza lessicale, il livello scolastico è risultato negativamente associato con gli *effect size* lessicali, ma positivamente associato con i risultati della comprensione del testo, suggerendo che gli effetti maggiori degli studenti più giovani si registrano nel lessico, mentre per gli studenti più grandi si registrano nella comprensione del testo. Non sono emerse differenze di effetto, invece, per studenti con difficoltà di lettura. La durata è inoltre un moderatore dell'effetto, con interventi più brevi (meno di circa 10 ore) che congruiscono effetti maggiori; gli autori hanno però incrociato i dati riguardanti la durata e il tipo di strumenti utilizzati per la misurazione, ed è emerso che gli interventi la cui efficacia è stata rilevata da strumenti costruiti ad hoc (che, come già detto, hanno ottenuto gli effetti più alti) erano anche di breve durata (più della metà con durata inferiore alle 10 ore).

Silverman et al. (2020) sintetizzano i risultati ottenuti da 43 studi sperimentali che hanno previsto l'implementazione, nelle scuole primarie statunitensi, di interventi finalizzati allo sviluppo della competenza lessicale; questi interventi hanno previsto un esplicito insegnamento di lessico, di semantica, di morfologia e di sintassi.

L'effetto medio dei programmi sulla competenza lessicale è risultato, complessivamente, alto e statisticamente significativo ($ES = 0.85$) come quello sulle abilità di comprensione orale ($ES = 0.10$), con significative differenze fra strumenti standardizzati e ideati dai ricercatori (Tabella 3). Un effetto basso è stato trovato per la velocità e correttezza della lettura. I pochi studi che hanno registrato gli effetti degli interventi su vocabolario e comprensione scritta a distanza di tempo (minore o maggiore di 20 ore) hanno ottenuto valori positivi, rispettivamente, $ES = 0.73$ e $ES = 0.35$.

Per quanto riguarda l'analisi dei moderatori, gli autori mostrano che il grado scolastico ($K-2$; $3-5$) e la durata dell'intervento non moderano l'effetto negli studi considerati. Sono state invece rilevate differenze nei seguenti fattori:

- studenti appartenenti a famiglia con basso reddito tendono ad ottenere risultati molto bassi per quanto riguarda il vocabolario ($ES = -0.77$), sugge-

rendo la necessità di ricercare le strategie più efficaci per supportare al meglio questi studenti;

- studenti non madrelingua inglese⁷ hanno ottenuto un effetto medio maggiore rispetto ai compagni anglofoni nella competenza lessicale ($ES = 0.72$ contro $ES = 0.65$) e nella comprensione scritta ($ES = 0.55$ contro $ES = 0.05$), suggerendo che questi interventi abbiano risposto ai bisogni specifici di questi studenti;
- gli studi che hanno incluso nel campione solo studenti a rischio di insuccesso hanno riportato un *effect size* sullo sviluppo del lessico solo leggermente minore (0.77) rispetto all'effetto totale per questa variabile (0.85), suggerendo che gli interventi abbiano risposto anche ai bisogni di questo gruppo di studenti;
- interventi rivolti al grande gruppo ($ES = 0.76$) sono risultati più efficaci rispetto a quelli rivolti a piccoli gruppi, a coppie, o con un rapporto uno-a-uno tra insegnante e alunno;
- programmi che pongono l'attenzione sia su lessico sia su morfologia tendono a ottenere risultati più alti sul vocabolario ($ES = 0.66$), mentre programmi che includono insegnamenti sia lessicali sia sintattici tendono ad avere un effetto più alto sulla comprensione scritta ($ES = 0.36$), avvalorando la visione della comprensione linguistica come costruito unificato (Kieffer et al., 2016);
- l'uso di strumenti tecnologici risulta essere efficace per la comprensione scritta ($ES = 0.31$), tuttavia solo pochi studi hanno incluso questi strumenti.

4.2. Interventi lessicali in lingua seconda

Hall et al. (2016) ha effettuato una revisione sistematica di 11 studi primari che hanno previsto l'implementazione di strategie di insegnamento della lettura attraverso contenuti disciplinari come studi sociali, matematica, arte, analizzando i risultati per studenti non madrelingua inglese dalla quarta primaria alla terza secondaria di primo grado.

Tutti gli interventi hanno avuto luogo coinvolgendo l'intero gruppo, inoltre molti interventi hanno previsto l'utilizzo della prima lingua dello studente come supporto nel fornire istruzioni. Tutti gli interventi hanno previsto attività di insegnamento *intensivo* (e quindi intenzionale) di vocabolario con esposizioni ripetute a parole-target (in un range da 2 a 20 nuove parole a settimana), imparandone sinonimi, contrari e parole simili, associando la parola all'immagine che la rappresentava. Le attività previste per l'approccio combinato comprendevano strategie per la comprensione scritta, quali l'auto-interrogazione, il riassunto, il monitoraggio della comprensione e/o la chiarificazione, la previsione, la visualizzazione, il cambio di prospettiva e la creazione di connessioni personali.

L'*effect size* medio ottenuto complessivamente dagli interventi implementati sulla comprensione del

⁷ L'implementazione di ABRA è avvenuta, per gli studi inclusi dalla meta-analisi presentata, in un contesto di classe, in cui evidentemente risultavano inseriti alunni di lingua straniera.

testo e sul vocabolario risulta essere positivo e statisticamente significativo ($ES = 0.25$ e $ES = 0.38$, rispettivamente), con una differenza sostanziale fra strumenti standardizzati e misure ideate dai ricercatori (Tabella 3).

Non si rileva alcuna differenza significativa per il contesto disciplinare d'insegnamento, per il livello linguistico in L2, per il grado scolastico o per la durata dell'intervento. Il tipo di intervento è invece un fattore che modera l'effetto sulla comprensione globale: è emerso infatti che gli studi che hanno incluso interventi di comprensione scritta, oltre a quelli lessicali, hanno ottenuto un risultato più alto ($ES = 0.39$) rispetto a quelli che hanno previsto solo interventi lessicali ($ES = 0.08$); tuttavia, questi risultati potrebbero anche dipendere dal fatto che i risultati degli interventi comprendenti la comprensione scritta sono stati rilevati solo da strumenti creati dai ricercatori, mentre per rilevare i risultati degli interventi di solo vocabolario sono stati utilizzati strumenti standardizzati.

Lo studio condotto da Yu e Trainin (2022) si è posto come obiettivo la valutazione dell'efficacia dell'uso di tecnologie nell'apprendimento della lingua inglese come L2. Gli autori hanno incluso 34 studi condotti dalla scuola dell'infanzia all'università, di questi 13 studi riguardavano la fascia K-12. L'*effect size* medio per la fascia di età di interesse ($ES = 0.30$) indica un effetto positivo dell'uso di tecnologie, come giochi digitali, messaggistica istantanea, app o software basati su CALL o MALL, nell'apprendimento lessicale in L2.

Siccome l'analisi dei fattori che moderano l'effetto include anche studenti del college, non è possibile valutare la moderazione dell'effetto esclusivamente per la fascia di età considerata nella sintesi. Premesso questo, i risultati rilevano che, tra i programmi tecnologici di potenziamento lessicale in L2, gli studenti beneficiano maggiormente di quelli che stimolano un apprendimento incidentale piuttosto che intenzionale; ciò potrebbe derivare dal fatto che, nell'apprendimento incidentale, gli indizi contestuali sollecitano l'abilità di ricavare il significato di nuove parole, richiedendo un livello più profondo di elaborazione cognitiva. La differenza rilevata tra gli effetti degli interventi sull'apprendimento di lessico passivo ($ES = 0.69$) e sull'apprendimento di lessico produttivo ($ES = 0.47$) non risulta significativa. Invece, la significativa differenza tra gli studenti di lingua indoeuropea ($ES = 0.85$) e quelli di madrelingua non-indoeuropea ($ES = 0.48$) indica che studenti che apprendono una lingua simile alla propria traggono maggior beneficio dalle tecnologie. Infine, l'effetto ottenuto utilizzando CALL ($ES = 0.46$) è risultato inferiore rispetto all'effetto ottenuto utilizzando MALL ($ES = 0.85$); quindi, programmi di potenziamento lessicale di L2 mediati da dispositivi mobili risultano più efficaci di quelli mediati dal computer.

5. Discussione

La presente sintesi ha incluso cinque meta-analisi con l'obiettivo quello indagare l'efficacia di interventi di potenziamento lessicale nella fascia 3-18 anni, considerandone gli effetti su competenze lessicali e di lettura. Le meta-analisi di Abrami et al. (2020), Silverman et al. (2020) ed Elleman et al. (2009) hanno valutato l'ef-

ficacia di interventi linguistici nella lingua madre, mentre le meta-analisi di Hall et al. (2016) e Yu e Trainin (2022) hanno considerato studi sull'effetto di programmi di potenziamento lessicale in L2.

Dai risultati emerge, in media, che i programmi di potenziamento lessicale hanno un'efficacia moderata per il potenziamento lessicale e per lo sviluppo della competenza di lettura, soprattutto di comprensione del testo, nella lingua madre e nella L2.

Abrami et al. (2020) e Silverman et al. (2020) hanno valutato l'efficacia di programmi linguistici a tutto tondo che includono interventi lessicali, di cui non è tuttavia possibile distinguere specificatamente gli effetti; ad ogni modo, entrambe le meta-analisi riportano effetti positivi compresi in un range che va da 0.03 a 0.20 su misure standardizzate. Silverman et al. (2020) ed Elleman et al. (2009) riportano inoltre un effetto medio notevolmente più alto per misure ideate dai ricercatori, che tuttavia secondo la letteratura di riferimento (Cheung & Slavin, 2016; Wolf & Harbatkin, 2022) sovrastimano l'effetto.

I programmi risultano complessivamente efficaci a prescindere dal grado scolastico, ma con differenze sul tipo di risultato: per i più piccoli, i programmi di vocabolario risultano più efficaci sulla competenza lessicale direttamente allenata, mentre per i più grandi risultano più efficaci sulla comprensione del testo (Elleman et al., 2009); inoltre, le tecnologie utilizzate per i programmi di potenziamento lessicale nella L2 risultano essere molto più efficaci per studenti universitari rispetto alla fascia K-12 focus di questo contributo; ciò potrebbe essere conseguenza di una maggiore motivazione oppure di una maggiore competenza linguistica che permetterebbe loro di controllare il carico cognitivo (Yu & Trainin, 2022). Gli studi, invece, non forniscono evidenze chiare circa la durata preferibile di implementazione degli interventi ed effetti su specifiche popolazioni di studenti (es. svantaggio socioeconomico e culturale), a causa degli esiti contrastanti presentati dalle meta-analisi.

Per quanto riguarda invece le combinazioni più efficaci, ad ottenere maggiori benefici sulla competenza lessicale sono quei programmi che pongono l'attenzione sia sulla morfologia sia sul vocabolario ($ES = 0.66$), e non quelli che includono interventi connessi con la decodifica, di cui non si rileva alcun effetto (Silverman et al., 2020). Questi risultati, uniti a quelli di Elleman et al. (2009) sulla differenza in base all'età, avvalorano il modello di Scarborough (2001), secondo il quale, inizialmente, l'abilità di decodifica e quella di comprensione si sviluppano separatamente, per poi unirsi successivamente nella comprensione scritta.

Le tre meta-analisi sugli interventi in lingua madre mostrano una maggiore efficacia sulle competenze lessicali e di lettura per studenti con difficoltà, anche in caso di studenti appartenenti a una minoranza etnica. In particolare, la comprensione di chi ha difficoltà di lettura – spesso legate alla decodifica e alla velocità nel richiamare alla mente il significato delle parole – potrebbe beneficiare maggiormente di interventi lessicali perché, imparando parole-target presenti poi nei testi, le risorse cognitive dello studente non sarebbero impegnate nella decodifica e nel richiamo del significato, e potrebbero così essere utilizzate per la comprensione. Una seconda ipotesi

riguarda invece il livello di conoscenze possedute dagli studenti con difficoltà di lettura: le difficoltà di lettura sono spesso correlate a un basso livello di conoscenze generali, che potrebbero essere colmate, nella misura necessaria alla comprensione del testo, dall'apprendimento di parole-target (Elleman et al., 2009). Queste rilevazioni indirizzano la pratica didattica a condurre, durante la scuola primaria, l'insegnamento della decodifica con interventi separati a quelli finalizzati allo sviluppo della comprensione; esse rimarkano inoltre la necessità di attuare specifici interventi per supportare l'apprendimento della lingua da parte di alunni di lingua straniera e/o con difficoltà di lettura.

È necessaria una considerazione a parte per gli interventi lessicali nella L2. Le due meta-analisi incluse (Hall et al., 2016; Yu & Trainin, 2022) sono molto diverse tra loro, dato che la seconda si focalizza nello specifico sull'efficacia dell'uso delle tecnologie nei programmi lessicali. Hall et al. (2016) rileva l'effetto positivo di interventi che prevedono un insegnamento intensivo di vocabolario in L2 sulla comprensione del testo ($ES = 0.25$), mentre Yu e Trainin (2022) rileva l'effetto positivo ($ES = 0.30$) dell'uso di tecnologie nell'apprendimento lessicale in L2.

In particolare, l'efficacia di interventi lessicali a prescindere dal contesto disciplinare (Hall et al., 2016) e la maggior efficacia di interventi di natura incidentale rispetto agli interventi intenzionali (Yu & Trainin, 2022) suggeriscono alla pratica didattica di non affidare gli interventi finalizzati all'acquisizione lessicale in L2 esclusivamente alle discipline linguistiche (che maggiormente adottano metodi intenzionali a questo scopo), ma di coinvolgere tutti gli ambiti disciplinari nell'insegnamento incidentale del lessico, rapportandolo al livello di competenza linguistica posseduto dagli alunni stranieri.

Per quanto riguarda gli interventi nella L2 basati sull'uso di tecnologie emerge che un'applicazione che funziona sia su computer sia su dispositivi mobili risulta più efficace di una a cui si può accedere solo tramite computer. Ai designer dei software i risultati suggeriscono di creare versioni differenziate in base alla complessità delle operazioni e di sviluppare delle strategie di autoregolazione all'interno dei software, per renderli più efficaci ed efficienti nel contesto scolastico (Yu & Trainin, 2022).

5.1 Limiti

Nell'interpretazione dei risultati, è necessario considerare alcuni limiti della sintesi condotta e degli studi sintetizzati. Per quanto riguarda i limiti della sintesi, i criteri d'inclusione stabiliti hanno circoscritto il campo di ricerca agli ultimi 22 anni; gli stessi hanno inoltre escluso meta-analisi di studi non sperimentali, non includendo quindi contributi quali meta-analisi di natura correlazionale, le quali potrebbero fornire alla pratica didattica indicazioni altrettanto rilevanti.

Un limite piuttosto evidente riguarda l'inclusione di studi condotti esclusivamente all'estero, a causa di mancanza di meta-analisi italiane che rispettassero i criteri stabiliti per l'inclusione nella presente revisione. Gli studi inclusi hanno quindi previsto l'implementazione di programmi di potenziamento lessicale

in una lingua diversa dall'italiano. Questo pone l'inevitabile problema della trasferibilità di programmi che sono risultati efficaci (come ad esempio ABRA), che sarebbe necessario analizzare più da vicino per ipotizzare un possibile adattamento in lingua italiana. Un ulteriore limite riguarda la mancanza di indicazioni riguardo all'integrazione di programmi per lo sviluppo lessicali in più ampi interventi sullo sviluppo linguistico e comunicativo. Le meta-analisi considerate non consentono infatti di analizzare questo aspetto.

Dal punto di vista metodologico, quasi la totalità delle meta-analisi ha incluso studi che hanno impiegato misure standardizzate e misure create dagli stessi ricercatori. Hall et al. (2016) rileva come l'effetto degli interventi e la qualità degli studi sia inversamente proporzionale: più alta è la qualità dello studio, più basso è l'effetto dell'intervento. Questi risultati appaiono anche in precedenti ricerche (Cheung & Slavin, 2016), e vengono interpretati come comprovanti che, se gli studi con più alta qualità, più rigorosi e validi indicano un effetto dell'intervento più basso, è probabile che il vero effetto ottenuto globalmente dagli interventi sia meglio rappresentato da *effect size* con valori più bassi. È opportuno, pertanto, nella lettura dei risultati soffermarsi sui valori prodotti da test standardizzati piuttosto che da misure ideate dai ricercatori.

6. Indicazioni pratiche e direzioni di ricerca

In conclusione, sulla base delle meta-analisi incluse nella revisione, interventi di potenziamento lessicale sembrano supportare lo sviluppo della competenza lessicale di bambini fin dai cinque anni, e avere effetti positivi sulla competenza di lettura dei più grandi. I risultati presentati potrebbero essere di interesse anche per i decisori politici e i dirigenti scolastici, che, consapevoli della situazione linguistica italiana, possono incoraggiare l'implementazione di programmi di potenziamento del vocabolario come una delle misure per fronteggiare il problema ancora presente dell'analfabetismo funzionale.

Ai professionisti dell'educazione si consiglia, sulla base di questi risultati, di:

- pianificare e attuare attività finalizzate al potenziamento lessicale in ogni grado scolastico;
- pianificare e attuare programmi di potenziamento lessicale per supportare l'apprendimento della lingua da parte di alunni stranieri e/o con difficoltà di lettura;
- con i più piccoli, evitare di intraprendere attività che prevedano l'apprendimento contemporaneo di decodifica del linguaggio scritto e di vocabolario;
- supportare l'insegnamento lessicale mediante tecnologie (per esempio, con l'uso di giochi digitali, app e software), prestando tuttavia attenzione al carico cognitivo a cui gli alunni sono sottoposti e valutando lo strumento (*CALL* o *MALL*) più adatto a seconda dell'età degli studenti, fino a quando la ricerca non avrà prodotto risultati più approfonditi;
- nella L2 non affidare gli interventi finalizzati all'acquisizione lessicale esclusivamente alle discipline linguistiche, ma coinvolgere tutti gli ambiti disci-

plinari nell'insegnamento incidentale del lessico anche attraverso il supporto di tecnologie.

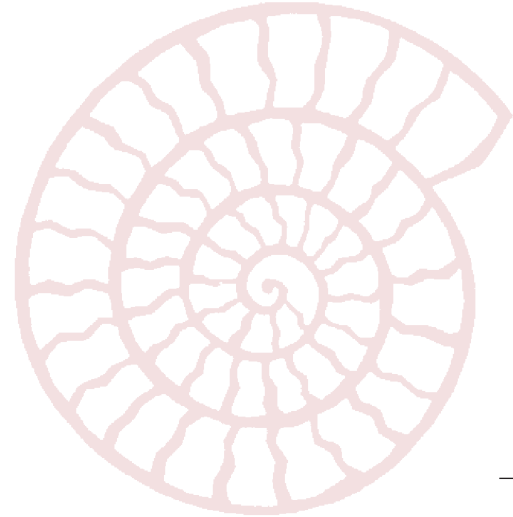
Dal punto di vista della ricerca, sono necessari studi che indaghino l'efficacia di specifici programmi di potenziamento lessicale e che forniscano maggiori dettagli sui fattori che moderano l'efficacia di questi programmi. In particolare, risultano da analizzare più approfonditamente:

- l'effetto moderatore di alcune caratteristiche degli interventi e dei partecipanti, fra le più rilevanti ancora da indagare la struttura dei programmi e il contesto socioeconomico e linguistico-culturale di appartenenza degli alunni;
- il numero di parole-target insegnate dall'intero programma (o in ogni intervento) per fornire un range di parole per cui si ottiene un effetto migliore. Inoltre, il numero di volte in cui gli studenti sono stati esposti a queste parole, per comprendere la frequenza di esposizione più efficace, e il tipo di contesto didattico in cui queste parole sono presentate, per indirizzare le scelte su materiali, strategie e attività e didattiche più efficaci.
- la struttura dei test utilizzati per valutare la conoscenza lessicale con lo scopo di compiere una riflessione critica sulla loro composizione. Le caratteristiche delle misure influiscono, come già discusso, sul livello di efficacia dei programmi.

Riferimenti bibliografici

- Abrami, P. C., Lysenko, L., & Borokhovski, E. (2020). The effects of ABRACADABRA on reading outcomes: An updated meta analysis and landscape review of applied field research. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 260 – 279. <https://doi.org/10.1111/jcal.12417>
- Anderson, R., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77 – 117). Newark, DE: International Reading Association.
- Ardasheva, Y., Hao, T., & Zhang, X. (2019). Pedagogical implications of current SLA research for vocabulary skills. In N. Polat, P. MacIntyre, & T. Gregersen (Eds.), *Research-driven pedagogy: Implications of L2A theory and research for the teaching of language skills* (pp. 125 – 144). Routledge.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
- Becker, B. J., & Aloe, A. M. (2019). Model-based meta-analysis and related approaches. In H. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (pp. 339 – 363). Russell Sage Foundation.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control* (Vol. 1). London: Routledge & Kegan Paul.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo: Il Reciprocal teaching*. Firenze: SapiE Scientifica.
- Chall, J. (1987). *Two Vocabularies for Reading: Recognition and Meaning*. McKeown and Curtis.
- Chen, M. H., Tseng, W. T., & Hsiao, T. Y. (2018). The effectiveness of digital game-based vocabulary learning: A framework-based view of meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 69 – 77. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12526>.
- Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283 – 292.
- Cossu, G. (2013). *TNL – Test Neuropsicologico lessicale per l'età evolutiva*. Firenze: Hogrefe.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana. Dal 1946 ai nostri giorni*. Roma-Bari: Laterza.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *P.P.V.T. Peabody Picture Vocabulary Test – Revised*. Circle Pines, MI: American Guidance Service.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. [10.1080/19345740802539200](https://doi.org/10.1080/19345740802539200)
- Ferreri, S. (2005). *L'alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne.
- Gorjian, B., Moosavinia, S. R., Kavari, K. E., Asgari, P., & Hydar, A. (2011). The impact of asynchronous computer-assisted language learning approaches on English as a foreign language high and low achievers' vocabulary retention and recall. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 383 – 391. <https://doi.org/10.1080/095882-21.2011.552186>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91 – 108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hall, C., Roberts, G. J., Cho, E., McCulley, L. V., Carroll, M., & Vaughn, S. (2017). Reading instruction for English learners in the middle grades: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 29(4), 763 – 794. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9372-4>
- INVALSI. (2022). *Rapporto INVALSI 2022*. Retrieved May 15, 2023, from https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf
- Kaplan, E., Goodglass, H., & Weintraub, S. (2001). *Boston Naming Test* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kieffer, M. J., Petscher, Y., Proctor, C. P., & Silverman, R. D. (2016). Is the whole greater than the sum of its parts? Modeling the contributions of language comprehension skills to reading comprehension in the upper elementary grades. *Scientific Studies of Reading*, 20(6), 436 – 454. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1214591>
- Laufer, B. (2013). Lexical Thresholds for Reading Comprehension: What They Are and How They Can Be Used for Teaching Purposes. *TESOL Quarterly*, 47(4), 867 – 872. Retrieved May 15, 2023, from <http://www.jstor.org/stable/43267941>
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53, 253 – 279. <https://doi.org/10.2307/1170386>
- Milani, L. (1958). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Montesano, L. (2020). *Vocabolario e Comprensione del testo. Uno strumento per la valutazione del lessico nella scuola Primaria*. SapiE Scientifica, Firenze.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59 – 82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel—Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.

- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Riccardi Ripamonti, I., Cividati, B., Russo, V., Zerbini, A. & Rossoni, I. (2014). *Test VCLA-PAROLE. Valutazione delle Competenze Linguistiche Alte. Prove per l'individuazione delle abilità logico-verbali, espressive e morfologiche*. Trento: Erickson.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della Fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97 – 110). New York, NY: Guilford.
- Silverman, R., Johnson, E., Keane, K., & Khanna, S. (2020). Beyond Decoding: A Meta Analysis of the Effects of Language Comprehension Interventions on K – 5 Students' Language and Literacy Outcomes. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S207 – S233. <https://doi.org/10.1002/rrq.346>
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72 – 110. <https://doi.org/10.2307/1170287>
- Stahl S. & Nagy W. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences for the individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360 – 407. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.jstor.org/stable/747612>
- Thurstone, T. G., & Thurstone, L. L. (1962). *P.M.A. Primary Mental Abilities*. Science Research Associates.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC-IV*. New York: The Psychological Corporation.
- Wolf, B., & Harbatkin, E. (2023). Making sense of effect sizes: Systematic differences in intervention effect sizes by outcome measure type. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 16(1), 134 – 161. <https://doi.org/10.1080/19345747.2022.2071364>
- Yu, A., & Trainin, G. (2022). A meta-analysis examining technology-assisted L2 vocabulary learning. *ReCALL* 34(2), 235 – 252. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000239>



The Critical Incident Technique (CIT): An Evolving Qualitative Technique La Critical Incident Technique (CIT): Una tecnica qualitativa in evoluzione

Antonella Nuzzaci

Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali, Università degli Studi di Messina
antonella.nuzzaci@unime.it – <https://orcid.org/0000-0003-4182-5845>

Fabio Orecchio

Facoltà di Scienze Umanistiche, Università Telematica Pegaso – fabio.orecchio@unipegaso.it
<https://orcid.org/0000-0002-3219-6031>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper examines the Critical Incident Technique (CIT), one of the most accredited qualitative techniques in recent years, which is described starting from the development of a conceptual framework that helps to outline and understand the nature of Critical Incidents (ICs) and their evolution. ICs, as a system whose different components are so interrelated and interdependent, help to understand the dynamic nature of phenomena and to consider the different multiple relationships and simultaneous consequences throughout the critical incident system, demonstrating that ICs are not linear, as the components of a system that interacts in a non-random way. It is a technique in which the clarity of research questions and their adequate focus are able to support a strong conceptual framework, which helps to improve the reliability of the method itself and minimize the prejudices of the researcher and which provides the opportunity to lower the attributes of rigor and quality within a precise way of doing qualitative research. The CIT is also examined from the point of view of the nature of the technique and the ability of the researcher to influence the logic of the decision-making process as the study proceeds, a fundamental characteristic that characterizes the rigor of conduct.

Il contributo esamina la Critical Incident Technique (CIT), tecnica qualitativa tra i metodi più accreditati negli ultimi anni, che viene descritta a partire dallo sviluppo di un quadro concettuale che aiuta a delineare e a comprendere le natura degli Incidenti Critici (IC) e la loro evoluzione. Gli IC, come sistema in cui diversi componenti sono interrelati e interdipendenti, aiutano a comprendere la natura dinamica dei fenomeni educativi e a considerare le diverse relazioni multiple e conseguenze simultanee in tutto il sistema dell'incidente critico, a dimostrazione che gli IC non sono lineari, in quanto i componenti di un sistema interagiscono in modo non casuale. Si tratta di una tecnica in cui la chiarezza delle domande di ricerca e la loro adeguata focalizzazione sono in grado di supportare un robusto quadro concettuale, che contribuisce a migliorare l'affidabilità del metodo stesso e a ridurre al minimo i pregiudizi del ricercatore, fornendo l'occasione per calare gli attributi di rigore e qualità all'interno di un preciso modo di fare ricerca qualitativa. La CIT viene anche esaminata dal punto di vista della natura della tecnica e della capacità del ricercatore di incidere sulla logica del processo decisionale man mano che lo studio procede, caratteristica fondamentale questa che ne connota il rigore di conduzione.

KEYWORDS

Qualitative research, Qualitative methods, Qualitative research techniques, Critical Incident Technique (CIT), Critical accident

Ricerca qualitativa, Metodi qualitativi, Tecniche di ricerca qualitative, Critical Incident Technique (CIT), Incidente critico

Citation: Nuzzaci, A. & Orecchio, F. (2023). The Critical Incident Technique (CIT): An Evolving Qualitative Technique. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 136-145. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_17

Received: June 6, 2023 • **Accepted:** June 30, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Authorship: Il testo è il frutto del lavoro di riflessione congiunta da parte degli autori. Le Sezioni §1, §2 e §4 sono state elaborate congiuntamente dai due Autori. Le attribuzioni delle altre parti sono: Sezione §3 (A. Nuzzaci); Sezione §5 (F. Orecchio).

1. Introduzione

La *Critical Incident Technique* (CIT) è un metodo di ricerca qualitativa ormai ben consolidato, fondata sull'analisi degli Incidenti Critici (IC) e utile per esplorare esperienze educative significative dirette soprattutto a comprendere percezioni e decorsi di azione e comportamenti che ne derivano. Woolsey (1986) ha suggerito come tale metodo di ricerca si presti a comprendere eventi reali, qualità o attributi, e non solo IC, per la sua capacità di esplorare differenze o punti di svolta e per essere strumento fondativo/esplorativo nelle prime fasi della ricerca e nella costruzione di teorie o modelli (Butterfield et al., 2005, p. 480).

Quale tecnica qualitativa esplorativa, che offre ai partecipanti l'opportunità di selezionare e descrivere «punti di svolta evolutivi» rispetto al loro sviluppo (Skovholt & McCarthy, 1988, p. 69), essa può dirsi uno strumento che nel campo della formazione è teso a costruire teorie ben fondate, ad esaminare questioni educative che hanno bisogno di essere approfondite o spiegate e a mettere in relazione il modo in cui i partecipanti/testimoni percepiscono i fenomeni e le relazioni tra essi.

Utilizzata per analizzare una serie di questioni pertinenti e per accrescere l'attendibilità anche di alcune ricerche qualitative, la CIT è un metodo sistematico, induttivo (Flanagan 1954; Cox et al. 1993; von Post, 1996; Kempainen, 2000; Arvidsson & Fridlund, 2005; Aveyard & Woolliams, 2006) e flessibile, che implica la raccolta di descrizioni di eventi e di comportamenti, i quali, una volta raccolti, vengono raggruppati ed esaminati utilizzando analisi contestuali, di contenuto o tematiche (Aveyard & Neale, 2009), nel tentativo di fornire approcci interpretativi esaustivi rispetto al fenomeno studiato.

Le proprietà induttive intrinseche della tecnica, che non costringono l'intervistato a richiamare un particolare quadro di riferimento e che non richiedono necessariamente di adottare un'ipotesi, connotano la CIT come relativamente neutrale dal punto di vista culturale (Gremier, 2004) e particolarmente adatta per raccogliere molteplici aspetti nel materiale empirico.

Ognuna di queste proprietà è particolarmente importante per apprezzare appieno l'utilità di questa tecnica come mezzo di problematizzazione della teoria e di esplorazione delle interazioni e dei comportamenti umani in situazioni chiaramente definite (Schluter et al., 2008).

2. La Critical Incident Technique (CIT) e il suo posizionamento scientifico

La CIT è stata sviluppata per la prima volta da Flanagan (1954), che, nel suo lavoro con i piloti nella Seconda Guerra Mondiale, venne impiegata per ridurre gli incidenti di volo e inserita come parte del programma delle forze aeree dell'esercito americano per descrivere missioni di bombardamento riuscite o fallite. Nell'idea iniziale di Flanagan, essa consisteva in un insieme di procedure volte a «raccolgere osservazioni dirette del comportamento umano in modo tale da fa-

cilitare la loro potenziale utilità nella risoluzione di problemi pratici» (Flanagan, 1954, p. 327).

La tecnica era stata, dunque, inizialmente sviluppata per identificare comportamenti inefficaci in una varietà di attività militari, dove la criticità rappresentava un comportamento vitale per far funzionare una certa situazione in modo positivo o negativo. Ciò faceva emergere *un tipo di incidente in cui lo scopo o l'intento dell'atto sembrava abbastanza chiaro all'osservatore e in cui le sue conseguenze erano «sufficientemente definite da lasciare pochi dubbi sui suoi effetti»* (Flanagan, 1954, p. 327).

Ai suoi primordi, il focus della tecnica si incentra subito su eventi concreti vissuti dai partecipanti a cui si dà completa libertà di descrivere qualsiasi esperienza, configurando la narrazione attraverso «incidenti» cosiddetti «critici» e «significativi» piuttosto che «tipici» (Nuzzaci, 2011; 2012; 2017), che gli stessi intervistati/informatori ritenessero avere elevata priorità. Come ancora descritto da Flanagan, tali incidenti sono considerati «critici» se forniscono un contributo «significativo», positivo o negativo, con lo scopo di essere criticati o analizzati (Flanagan, 1954, p. 338), poiché prodotti dal modo in cui i partecipanti guardano ad una certa situazione e danno la loro interpretazione del significato dell'evento, catturandone i tratti centrali.

Una situazione significativa è una situazione che si colloca al di fuori degli eventi di routine, che attira l'attenzione e che consente di discutere o di assumere una decisione, che porta a un risultato positivo o un esito negativo. Così un incidente è riconducibile a «qualsiasi attività umana osservabile che sia sufficientemente completa in sé, tale da consentire di fare inferenze e previsioni sulla persona che compie l'atto» (Flanagan, 1954, p. 327).

Un «incidente» non deve necessariamente riguardare un evento drammatico, ma una situazione, talvolta anche insolita e memorabile, che fa fermare a pensare o che fa sorgere delle domande, la quale potrebbe, in campo educativo, aiutare a identificare le caratteristiche che portano, per esempio, al successo o al fallimento di un certo compito, elemento ecc., anche dal punto di vista formativo e dei processi di insegnamento-apprendimento.

È probabile che gli IC, che abbiano a che vedere con la profondità di eventi, fatti e fenomeni educativi e con situazioni, luoghi e ambienti educativi più complessi, richiedano l'utilizzo, per essere interpretati, di una varietà di metodologie di ricerca e tecniche di raccolta dati atte a catturare correttamente i tipi di informazione e di dati necessari per affrontare i problemi educativi da sottoporre a riflessione. Un IC induce a riflettere, a valutare criticamente e a confrontarsi con le questioni coinvolte nel suo verificarsi, nonché a mettere in discussione credenze, atteggiamenti e comportamenti (Kirby, 2010).

È chiaro come, in campo educativo, nell'insegnamento quotidiano, per esempio, non sia ragionevole né possibile riflettere su tutto ciò che accade, ma sia invece indispensabile applicare un'attenzione selettiva, al fine di riuscire a cogliere gli elementi maggiormente rilevanti e significativi della realtà, laddove anche uno stesso episodio potrà più volte essere esaminato, con l'obiettivo di comprenderne chiaramente

posizionamento e significato in una prospettiva più ampia. Questo perché l'apprendimento è una componente chiave dell'analisi degli IC per l'importanza assunta nella loro stabilizzazione e per l'impatto sul ripetersi dell'evento. Si tratta di un processo continuo di acquisizione di informazioni, di elaborazione e di decisione basato sulle conoscenze acquisite, che regola l'incidente critico (sistema aperto) e informa il cambiamento aiutando a codificare la conoscenza.

Gli IC sono considerati importanti per quanto riguarda il modo in cui gli individui danno significato alle loro esperienze, specie quelle di formazione (Dollahide et al., 2007), e vengono impiegati come strumenti per esaminare le loro percezioni e le loro esperienze. Per tale ragione, tra i numerosi strumenti metodologici qualitativi oggi a disposizione, la CIT appare strumento privilegiato in grado di catturare la varietà dei comportamenti nei contesti educativi ad elevata complessità, che hanno maggiore impatto sui diversi attori.

La CIT è stata spesso impiegata nella ricerca qualitativa con l'obiettivo di studiare i fenomeni in profondità, facilitando l'esplorazione dei sentimenti e la chiarificazione dei significati, in quanto può contare su un sistema flessibile di raccolta dei dati (FitzGerald et al., 2008), utilizzando procedure aperte e incoraggiando i partecipanti a condividere le esperienze che considerano importanti, guidati da domande focali. Essa talvolta può essere integrata con altre tecniche per rendere esaustiva la raccolta dei dati.

Il segno distintivo di tale tecnica, all'interno dell'ampio patrimonio della ricerca qualitativa, risiede nel sistema di incoraggiamento rivolto ai partecipanti e destinato a ricordare le descrizioni di eventi reali piuttosto che di quelli ideali, che si avvale di una chiara definizione di IC, adatta allo scopo, esplicitata nei disegni della ricerca, per avere chiarezza circa le caratteristiche della tecnica e del suo uso.



Figura 1. Le fasi della tecnica dell'Incidente Critico.

3. La CIT e le sue procedure

La CIT è stata utilizzata in vari tipi di ricerca, in molte discipline (pedagogia, psicologia, medicina, marketing, ecc.) (Bitner, 1990; Butterfield et al., 2005; Gremier, 2004; Grove & Fisk, 1997; Peña & Rojas, 2014; Sharoff, 2008) e in una varietà di situazioni, rivelandosi un utile strumento di indagine in terreni inesplorati o parzialmente inesplorati e comprendendo l'analisi di avvenimenti fattuali, qualità o attributi, non solo IC, per l'investigazione delle differenze o dei diversi punti di vista. In ciò risiede la sua funzione di strumento di base/esplorativo in fasi iniziali della ricerca o nella idea di costruire teorie o modelli (Butterfield et al., 2005, p. 480).

Con una varietà di modi, come l'osservazione o il ricordo, condotti attraverso strumenti e colloqui approfonditi e descrittivi, gli IC trovano nel formato delle interviste faccia a faccia i metodi di raccolta dati più soddisfacenti per assicurare che vengano forniti tutti i dettagli necessari (Kemppainen, 2000), completati da quelli riflessivi.

Alla fine degli anni Novanta, la CIT è stata impiegata in molti contesti professionali (Bradley, 1992; Urquhart et al., 2003; Urquhart et al., 2004), come potente strumento per raccogliere informazioni, grazie alla sua flessibilità d'uso e ai suoi dispositivi facilitanti il supporto attivo dell'intervistato, in grado di fornire un quadro multidimensionale, dove anche la comunica-

zione non verbale viene presa in debita considerazione. Tuttavia, sebbene l'intervista appaia come un mezzo privilegiato della CIT per approfondire problemi o situazioni, essa può costituire una vera e propria sfida metodologica per l'intervistatore nella raccolta dei dati esplicitati (Vermersch, 1994), avvicinandosi a forme di corpus retrospettivi. La tecnica offre una «*verbalisation de l'action*» (Vermersch, 1994, p. 17), che si ispira al modo in cui l'esperienza viene elaborata attraverso la riflessione per far progredire le persone facendole passare dall'esperienza pre-riflessiva a quella riflessiva e dall'esperienza vissuta a quella vissuta «rappresentata» e «verbalizzata» (Vermersch, 1994, p. 80). Da qui emerge come l'elemento centrale del processo di esplicitazione venga enfatizzato nelle modalità di raccolta dei dati, fornendo la base teorica per spiegare perché quella certa situazione dovrebbe essere così e per esaminare gli scopi della raccolta di dati qualitativi e dell'uso delle informazioni.

La CIT, in questo senso, prevede lo sviluppo di piani dettagliati per la raccolta di incidenti fattuali, che può riguardare decisioni di ordine diverso:

- scopo dell'esplorazione;
- raccolta delle informazioni/dati;
- metodo più appropriato;
- strumento impiegato (osservazioni, interviste ecc.);

- elenco di domande;
- raccolta dei dati;
- preparazione del ricercatore/esperto nella raccolta dei dati e nell'uso degli strumenti da impiegare;
- qualità delle istruzioni dettagliate per raccogliere i dati;
- dettagli sulla raccolta di dati da produrre;
- forma di restituzione dei dati e documentazione.

Dal punto di vista delle procedure occorre includere:

- focalizzazione degli incidenti;
- definizione concisa dei soggetti da intervistare o osservare;
- struttura e processo dell'intervista (o della modalità selezionata);
- fasi della raccolta dei dati;
- tecniche e suggerimenti per l'intervista;
- scheda demografica dell'intervistato;
- domande/brogliaccio per svolgere l'intervista;
- esempi di protocollo per gli intervistati/informatori da parte degli intervistatori.

Non sorprende allora da quanto sopra affermato come la CIT possa essere impiegata in maniera versatile in campo educativo e come le sue qualità risiedano nel valore dell'informazione ricavata a più livelli, per esempio per esaminare i modelli formativi, per riuscire a catturare le esperienze educative provenienti da ambienti e contesti diversi, per determinare la qualità dell'istruzione sia dal punto di vista delle difficoltà dell'insegnante sia da quello dello studente e di tutti gli altri attori interessati, per esplorare i bisogni degli allievi, per comprendere le necessità professionali degli insegnanti, le loro percezioni e le loro pratiche (Schmidt et al., 1992) e così via.

In questa accezione, la CIT è considerata anche una tecnica sistematica e aperta che prevede l'analisi di situazioni specifiche per determinare azioni o comportamenti, anche di tipo comunicativo, che porterebbero ad un migliore risultato possibile in una data situazione, dove i dati devono essere categorizzati inductivamente, senza fare riferimento a teorie preesistenti (Bradley, 1992). Invece di regole specifiche che guidano l'esplorazione, il metodo consente di modificare i principi di analisi caso per caso e di includere nell'incidente critico informazioni concernenti il background (come erano le cose prima dell'incidente), l'evento vissuto e le conseguenze (cosa è successo o non è accaduto a causa dell'evento).

Passaggi tipici nell'utilizzo della CIT sono necessari per creare determinate condizioni nell'ambito delle seguenti fasi:

1. progettazione preliminare;
2. selezione del gruppo di osservatori;
3. raccolta di un campione adeguato e rappresentativo di IC;
4. esame di tutti gli incidenti e rifiuto di quelli che non soddisfano i criteri specificati;
5. isolamento degli elementi critici contenuti negli IC;
6. collocamento degli elementi in categorie di una tassonomia in via di sviluppo;
7. analisi di esperti indipendenti che effettuano con-

trolli di coerenza classificando campioni casuali di incidenti;

8. valutazione delle proporzioni degli elementi nelle categorie.

Le otto fasi vengono elaborate in sequenza.

I risultati possono essere riportati in alcuni report categoriali, categorie generali o specifiche, a seconda del livello di analisi considerato e valutato come più funzionale e pratico (Butterfield et al., 2005) rispetto agli obiettivi della ricerca.

Piuttosto che concentrarsi sulle opinioni di ciò che è considerato meramente «critico», la CIT pone anche particolare attenzione all'analisi di contesto in cui ha luogo l'evento, per ottenere «una descrizione analitica approfondita di una scena culturale intatta» (Borg & Gall, 1989, p. 387), dove i comportamenti, proprio perché verificandosi in specifici contesti, richiedono una comprensione accurata di quanto accaduto. Ad esempio, in un'intervista può essere chiesto ai partecipanti di riflettere e di identificare un incidente specifico che i partecipanti percepiscono come critico nell'influenzare il risultato finale di un'azione.

Tuttavia, il problema fondamentale è quello di come garantire affidabilità e validità alla tecnica; in questo senso ogni incidente deve essere valutato in base almeno ad alcuni criteri, ovvero deve:

- contemplare un'esperienza;
- avere un impatto positivo o negativo sul partecipante;
- coinvolgere un episodio specifico;
- essere dettagliato, includendo informazioni antecedenti e una descrizione accurata dell'incidente e dei suoi esiti.

Gli incidenti dovrebbero essere:

1. pertinenti allo scopo generale;
2. specifici per quanto riguarda l'azione, come tratti centrati sul comportamento, non generalizzati;
3. segnalati da un individuo in grado di osservare il comportamento;
4. effettivamente osservati o partecipati dal segnalante;
5. abbastanza recenti da non essere portati alla memoria come un caso bizzarro;
6. internamente coerenti;
7. chiari, non vaghi o ambigui;
8. completi.

Per avviare un intervento con la CIT, è essenziale concordare se il problema soddisfa i criteri stabiliti per l'IC e preparare una dichiarazione chiara e concisa dello scopo dell'intervento.

I criteri per selezionare gli episodi critici sono generalmente i seguenti:

1. consistono in informazioni antecedenti o contestuali;
2. contengono una descrizione dell'episodio;
3. presentano informazioni contestuali;
4. contengono una descrizione dell'esperienza stessa;
5. descrivono l'esito dell'incidente.

Flanagan (1954) ha sostenuto la flessibilità dell'approccio per soddisfare le esigenze di una specifica domanda di ricerca rilevante per lo studio. Per poter essere identificato come IC, l'incidente deve ricondurre alla descrizione di:

- a) un'esperienza personale o un'altra rivelazione di sé;
- b) il risultato o l'applicazione della teoria rispetto a quell'esperienza o a quella rivelazione di sé.

Successivamente, si deve capire quali siano le questioni fondamentali da affrontare, soprattutto perché questo aiuta a dare priorità all'intervento e al suo impatto atteso rispetto ad altre priorità. In particolare, occorre chiedersi (Nuzzaci, 2011; 2012):

- Quali sono stati gli eventi o le circostanze che hanno portato all'IC?
- Quali sono stati i comportamenti degli agenti che hanno reso questi (eventi o circostanze) un IC?
- Quali sono stati gli esiti dell'IC?
- Quali sono i possibili esiti futuri se i comportamenti rimangono invariati?
- Quali sono i possibili esiti futuri se i comportamenti cambiano sulla base delle lezioni apprese?

Si deve poi decidere il metodo di indagine e la popolazione da intercettare nel contesto dell'intervento.

Le fasi successive si basano su strumenti, metodi e approcci più familiari per la gestione dei progetti, che comportano la raccolta e l'analisi dei dati, la progettazione e la revisione di strategie e piani per la soluzione dei problemi, l'attuazione, l'implementazione e il monitoraggio, la valutazione e gli aggiustamenti necessari, l'analisi e la valutazione dei risultati.

L'uso di un ampio insieme di controlli di credibilità sviluppati negli ultimi anni, avente lo scopo di accrescere l'attendibilità dei risultati di uno studio CIT e di rimanere, in un certo senso, coerente con l'approccio originale di Flanagan (Butterfield et al., 2005), ha accresciuto la credibilità della tecnica nel tempo, finendo per affinarne le caratteristiche iniziali (domande contestuali all'inizio dell'intervista di ricerca per fornire informazioni di base, domande riguardanti gli elementi desiderati e quelli che hanno aiutato o ostacolato la situazione ecc.) e migliorarne l'originale modello.

Molti sono stati i criteri di rigore richiamati in letteratura, cioè quelli di «bontà» (Miles & Huberman, 1994, p. 277) e di «affidabilità» (Guba & Lincoln, 1989, p. 233; Lincoln & Guba, 1985, pp. 289 – 300; Schwandt, 1997). Tuttavia, occorre fare presente che l'affidabilità, in studi qualitativi «paralleli», finisce per essere equivalente alla credibilità, piuttosto che alla validità (Zydzanski, 1992) e più vicina alla confermabilità (Boyatzis, 1998, p. 150). Ciò sembra talvolta creare una certa confusione sul piano della solidità.

Come ogni metodo di ricerca qualitativa, la CIT è progettata per rispondere a diversi tipi di domande di ricerca.

In alcuni contesti come quello della formazione degli insegnanti, essa è una tecnica utile anche per avviare forme di autoriflessione (Tripp, 1993/2011) e di autocritica costruttiva delle azioni con l'obiettivo di migliorarle (Calderhead 1989). Tuttavia, l'analisi critica degli incidenti va più in profondità, mirando a identi-

ficare il problema di fondo che ha provocato forti sentimenti riguardo a una particolare situazione, come quella in cui un certo episodio che può, per esempio, riguardare l'insegnamento induce l'insegnante a riflettere su di esso in modo strutturato e a considerare le possibilità di azioni future.

La flessibilità della CIT consente numerosi metodi di raccolta dei dati e Flanagan (1954) ne ha identificato quattro:

- interviste;
- interviste di gruppo;
- questionari;
- moduli di registrazione.

Pur raccomandando l'osservazione diretta, Flanagan (1954) pragmaticamente riconosce le numerose sfide associate a questo approccio (Butterfield et al., 2005). I metodi di raccolta dati degli studi più recenti che impiegano la CIT sono variati e spaziano tra osservazione diretta (Pescosolido, 2002), questionari autocompilati (Krause et al., 2007; Lapidot et al., 2007) e interviste semi-strutturate.

Questi metodi prevedono lo sviluppo di piani specifici per la raccolta di incidenti fattuali (ad esempio, determinare da chi devono essere raccolte le informazioni) che presuppongono:

- la raccolta di episodi/critici incidenti derivati da persone informate;
- l'identificazione di temi ricavati dagli IC;
- la classificazione degli incidenti nelle categorie di contenuto proposte;
- l'interpretazione e la descrizione dei risultati.

I dati possono essere raccolti da osservazioni o da fattibili self-report, richiedendo l'uso di classificazioni e analisi degli incidenti che sono da considerarsi i passaggi più difficili per il fatto che le interpretazioni sono più soggettive che oggettive (Di Salvo et al., 1989).

Per raccogliere osservazioni sul comportamento umano, Flanagan (1954) ha anche descritto la CIT come processo che si compone di cinque fasi principali per la raccolta di dati sugli IC:

- a) determinazione degli obiettivi del fenomeno da studiare;
- b) elaborazione di piani e definizione di specifiche la specificazione delle modalità di raccolta degli incidenti di fatto relativi all'obiettivo;
- c) raccolta dei dati attraverso interviste o osservazioni;
- d) analisi dei dati;
- e) interpretazione dei dati e relazione sui risultati.

Egli è giunto a descrivere gli incidenti ottimali, come quelli che includono una scena delimitata con un inizio e una fine chiari, cioè un evento discreto.

L'interpretazione dei dati comporta tre fasi principali (Butterfield et al., 2005; Flanagan, 1954):

- a) la determinazione del quadro di riferimento;
- b) la formazione delle categorie;
- c) la determinazione del livello di generalità o specificità da utilizzare nel riportare i dati.

Le descrizioni in letteratura su come operationalizzare e applicare queste componenti del metodo così su come viene condotta ciascuna di queste fasi e su come vengono formate le categorie non sempre sono state chiare e dettagliate negli studi.

L'incidente che viene scelto dall'intervistato deve, comunque, basarsi sempre su eventi reali, consentendo di esplorare aree non considerate dall'intervistatore. Chell (2004) osserva che, poiché gli incidenti sono critici, sollecitano il ricordo fornendo al ricercatore un focus su cui indagare e su cui l'intervistato può concentrarsi, specie quando nella ricerca ci si avvale di interviste semi-strutturate che consentono di fare rilanci (Blanchet & Gotman, 2001) o porre domande non previste nella guida metodologica.

4. La CIT tra adattabilità, flessibilità del metodo e raccolta dei dati

Utilizzata con successo in molte discipline, dalle industrie di servizi per un certo numero di anni per valutare le aspettative dei consumatori all'ambito medico e, più recentemente, nella ricerca educativa, la CIT, inizialmente molto radicata dal punto di vista comportamentale e non, enfatizzante la sua applicabilità per lo studio di stati o esperienze psicologiche (Denscombe, 2001), prevede che il focus dell'attenzione, quando si tratta di IC, includa non solo il verificarsi di eventi specifici, ma anche il significato che questi ultimi hanno dal punto di vista dei partecipanti stessi.

La prospettiva degli intervistati, e non certamente quella dei ricercatori, diviene il fattore cruciale nel decidere quali aspetti dell'incidente siano più importanti e perché. Ecco uno degli elementi di differenza con alcuni usi classici legati agli IC sostanzialmente «orientati all'apertura». In quegli studi iniziali, l'identificazione di episodi che potevano qualificarsi come «critici» era basata su decisioni di coloro che erano nelle migliori posizioni per effettuare le osservazioni e le valutazioni necessarie, il che voleva dire i ricercatori.

L'esplorazione critica degli incidenti, tramite CIT, è una chiave di volta importante per ricercatori, educatori e professionisti, che cercano di capire come gli individui attribuiscono significato alle varie esperienze di apprendimento (Dollard et al., 2007, p. 361) e come percepiscono «critici» gli incidenti che servono come punti focali intorno ai quali gli individui costruiscono i significati delle loro esperienze e delle loro azioni (Coleman, 2006; Furr & Carroll, 2003), comprese quelle progettuali, valutative, comunicative, di relazione ecc.

Dal momento in cui è stata introdotta da Flanagan (1954), la CIT si è trasformata contemplando lo spostamento dell'enfasi dall'uso di osservatori addestrati o esperti per raccogliere osservazioni sul comportamento umano a quello di auto-rapporti retrospettivi. Nella ricerca educativa, i self-report retrospettivi, sotto forma di resoconti scritti e orali, sono la forma più diffusa di raccolta di dati. Tuttavia, sebbene Flanagan (1954) abbia riconosciuto che gli incidenti potessero essere utilizzati come auto-rapporti retrospettivi, praticamente il suo interesse si è rivolto prevalentemente sull'osservazione diretta (Butterfield et al.,

2005). Da allora questo è rimasto un qualificante punto di partenza nell'analisi della CIT in educazione, che mostra come, da una parte, a distanza di tempo, il suo uso sia cambiato per evitare che potesse contemplare visioni troppo ristrette e, dall'altro, come alcune sue caratteristiche siano rimaste elementi portanti della tecnica.

Sul piano delle strategie di riflessione, Tripp (1993/2011) suggerisce di prendere in considerazione:

- tutti i punti positivi/negativi/interessanti della situazione;
- alternative/possibilità/scelte che erano anche disponibili;
- punti di vista alternativi, prospettive e opinioni eventualmente sostenute da altri.

L'analisi dei dati della CIT richiede molto tempo.

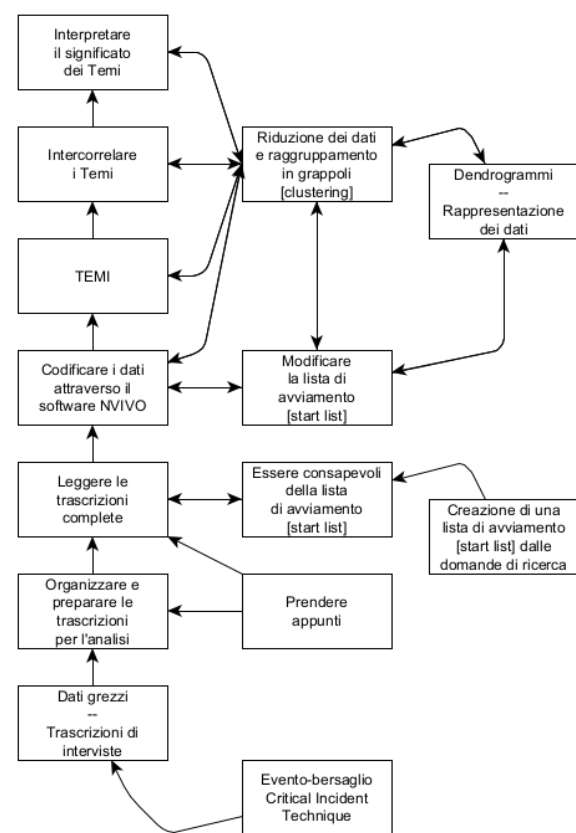


Figura 2. *Categorizzazione interpretativa qualitativa* di Stokes and Urquhart (2013) in relazione alla panoramica dei dati in sette fasi di Creswell (2009, p. 185). Adattamento e traduzione.

È stato ricordato come punti di forza della CIT riguardino sostanzialmente la sua elevata flessibilità metodologica (Beech & Norman, 1995; Bradbury-Jones et al. 2007; Flanagan 1954; Keatinge, 2002; Norman et al., 1992), soprattutto in termini di possibili applicazioni, proprio come Flanagan (1954, p. 335) aveva sottolineato quando aveva affermato come essa sia tecnica che non consiste in un unico insieme rigido di regole che non dovrebbe «essere pensata come un insieme flessibile di principi che devono essere modificati e adattati per adattarsi alla situazione specifica». Tuttavia, l'adattamento e la flessibilità, dal punto di vista metodologico, costituiscono fattori positivi (Butterfield et al., 2005), che offrono ai ricercatori

la possibilità di inserire la CIT all'interno di una varietà di forme di progettazione di studi che riguardano il campionamento, la raccolta e l'analisi dei dati. Pertanto, la CIT è una tecnica che i ricercatori possono applicare e adattare a seconda del tipo di ricerca, della domanda di ricerca e del fenomeno da studiare.

La flessibilità della CIT è evidente anche nei casi in cui si osserva una incorporazione (a vari livelli) di elementi quantitativi (Bailey, 1956; Bormann et al., 2006; Dachelet et al., 1981; Haag & Schoeps, 1993; Redfern & Norman, 1999a) e il suo adattamento è dato dai diversi contesti culturali in cui viene applicata.

Non ha solo, dunque, la portata per essere utilizzata a livello globale, ma ha anche i presupposti per essere estesa a tutti i contesti e condizioni (Bradbury-Jones et al., 2007), riflettendo le continue istanze emergenti dell'evoluzione della ricerca educativa.

Si ritiene che la modifica e l'adattamento del CIT per soddisfare le esigenze degli studi individuali sia congruente con le indicazioni di Flanagan (1954) sulla flessibilità, anche nei diversi modi in cui viene incorporata nella raccolta dei dati, nelle interviste (Bormann et al., 2006) e nella loro capacità di suscitare il ricordo di un incidente positivo o negativo di ciascun partecipante (Grant et al., 1996; Kemppainen et al., 1998; Persson & Martensson 2006; Redfern & Norman, 1999b; Wendt et al., 2004).

La ragione principale per l'utilizzo di questo approccio è quello di fornire un quadro più completo del fenomeno studiato, dove le auto-segnalazioni scritte sono strumenti centrali anche per la raccolta di dati e la loro documentazione.

La flessibilità della CIT è evidente anche nel grado di struttura fornito dai ricercatori, specie quando essa integra modelli riflessivi che aiutano i partecipanti a strutturare i propri resoconti (Irvine et al., 2008), che li porta a rimarcare talvolta l'importanza di formulare domande tempestive (Bradbury-Jones et al., 2007; Martin & Mitchell, 2001; Sharoff, 2007), di incoraggiare i partecipanti a scrivere liberamente e a richiedere dettagli su chi è stato coinvolto nell'incidente e perché esso è stato significativo (Turunen et al., 2004).

Nel complesso, in termini di raccolta dei dati, indipendentemente dal fatto che i metodi utilizzati siano osservazioni, interviste o resoconti scritti, i ricercatori che utilizzano la CIT possono sfruttare la sua flessibilità per comprendere i fenomeni in profondità e in prospettiva e per segnare decorsi d'azione. In termini generali, vi è un accordo sul fatto che l'analisi CIT sia un processo induttivo (Arvidsson & Fridlund, 2005; Aveyard & Woolliams, 2006; Bradbury-Jones 2007; Cox et al. 1993; Flanagan, 1954; Kemppainen et al., 1998; Kemppainen, 2000; von Post, 1996) e che alcuni ricercatori utilizzino il sistema di classificazione dei dati suggerito da Cormack (2000), come guida per l'analisi (Martin & Mitchell 2001; Mitchell, 2001; Narayanasamy & Owens, 2001).

C'è un dibattito acceso tra i ricercatori su come la CIT si adatti alle diverse metodologie. Sharoff (2007) sostiene che i dati CIT dovrebbero essere analizzati in base al tipo specifico di studio condotto e il problema rimarrebbe la congruenza della tecnica in rapporto alle diverse metodologie qualitative.

Sul piano delle dimensioni del campione, è ancora Flanagan (1954) che chiarisce come esso dovrebbe basarsi sul numero di IC piuttosto che sul numero di

partecipanti, poiché non esistono, in realtà regole fisse per il numero di incidenti sufficienti da considerare in uno studio (Butterfield et al., 2005), sebbene, comunque, la questione del numero e la dimensione del campione debbano considerarsi importanti.

La variabilità negli studi è notevole e va da meno di dieci partecipanti (Care, 1996) ad oltre 1000, da un numero di incidenti generati da diverse dimensioni del campione. Come discusso in precedenza, la maggior parte degli studi CIT impiega effettivamente l'osservazione diretta dei partecipanti per l'«attività umana osservabile» che è l'esperienza umana «osservata» attraverso i resoconti dei partecipanti.

5. Conclusione: vantaggi e svantaggi dell'uso della CIT

La CIT si basa sul ricordo del singolo partecipante (quando non utilizza l'osservazione diretta) degli eventi passati, caratteristica che è stata oggetto di critiche, poiché considerata come un difetto intrinseco di tale approccio, che ha portato a mettere in dubbio la sua affidabilità (Chell, 1998; Gremler, 2004). La maggior parte degli autori che utilizzano la CIT riconoscono questa limitazione e sottolineano come anche l'intervallo di tempo trascorso tra il racconto e l'evento che ha generato l'impressione costituisca un problema e venga utilizzato per raccogliere dati su osservazioni precedentemente fatte che vengono riportate alla memoria. Questo è di solito soddisfacente quando gli incidenti riferiti sono abbastanza recenti e gli osservatori sono motivati a fare osservazioni e valutazioni dettagliate al momento dell'incidente. Schluter et al. (2007) hanno riscontrato che molti partecipanti arrivano all'intervista ricordando gli eventi con difficoltà, che porta con sé l'ovvio problema di non riuscire a raccogliere gli episodi con risposte approfondite. Nel tentativo di mitigare questi potenziali problemi, è stata suggerita una soluzione, quella di chiedere ai rispondenti di fare chiarezza sull'evento una settimana prima (Bradley, 1992; Schluter et al., 2007). Un'altra soluzione avanzata per superare la limitazione legata al ricordo degli eventi passati è quella di richiedere ai partecipanti di riferirsi a IC verificatisi nell'ultimo anno (Wheeler, 2003) o negli ultimi sei mesi (Pescosolido, 2002). Contrario a questa posizione, però, Flanagan (1954, p. 340) ha osservato che, in alcune situazioni, non si può ottenere una copertura adeguata se si considerano solo incidenti molto recenti.

La temporalità è un aspetto molto importante, perché l'incidente ha bisogno di tempo per essere osservato e produrre effetti (Waldman et al., 2004). Essa fornisce uno dei tratti che traccia vantaggi e i limiti di limitare l'arco temporale degli episodi ricordati e definisce la sensibilità al contesto nell'utilizzazione del metodo. In questo senso, è opportuno ricordare come sta all'expertise dei ricercatori considerare le complessità e i contesti del fenomeno da studiare, che possono essere particolarmente significativi per il fatto che gli IC ruotano spesso attorno a eventi emotivi.

Altro aspetto problematico è dato dalla «gamma terminologica» utilizzata per descrivere la CIT in letteratura, che potrebbe riflettere flessibilità ed evoluzione, ma talvolta correre il rischio di apparire

incoerente, come quando si usa la parola metodologia o disegno della ricerca, che occorre tenere ben distinte dai metodi utilizzati per la raccolta dei dati (Butterfield et al., 2005; Lacey, 2006), evitando anche «l'eclettismo irriflessivo e indisciplinato» (Holloway & Todres, 2005). Non siamo contrari alla flessibilità di per sé e siamo consapevoli che, come per tutte le ricerche qualitative, i ricercatori che utilizzano CIT devono rendere esplicite le basi metodologiche dei loro studi e stare attenti ad un approccio più coerente all'uso e alla terminologia CIT.

Nel tentativo di evitare confusione metodologica, ricordiamo che gli vantaggi della CIT sono legati soprattutto al fatto che essa:

- dipende dalla memoria umana; pertanto, se un partecipante dimentica una parte dell'incidente o la interpreta nel modo sbagliato il processo può diventare stressante e richiedere molto tempo;
- sollecita i partecipanti a fornire dettagli di eventi, i quali, non sempre, riescono a menzionare dettagli più piccoli e intricati;
- dà una prospettiva personale sui problemi, sotto forma di resoconti, filtrati attraverso la lente delle percezioni individuali, della memoria, dell'onestà e dei pregiudizi (per questo motivo, potrebbero non essere del tutto accurati); pertanto, la tecnica dell'IC potrebbe richiedere di essere combinata ad altri metodi di raccolta, analisi e interpretazione dei dati prima che si possa ottenere una comprensione completa di una situazione;
- richiede la disponibilità delle persone a fornire gli IC e a condividerli;
- richiede una selezione accurata degli episodi critici e l'identificazione di atteggiamenti, competenze e temperamenti che decretano il successo o il fallimento di un evento;
- richiede molto tempo di esecuzione e la ricerca di dati e informazioni potrebbe essere laboriosa.

Alcuni vantaggi nell'uso della CIT riguardano, invece, il fatto che essa:

- aiuta a identificare e ad analizzare eventi o circostanze che potrebbero non essere colti da metodi di indagine più tradizionali che si occupano di episodi quotidiani e la sua attenzione alle criticità può portare grandi benefici all'esplorazione, specie se combinata con altri metodi;
- massimizza gli attributi positivi e minimizza quelli negativi degli aneddoti, trasformando esperienze complesse in dati e informazioni ricchi di significato;
- si fonda sul racconto di storie che i partecipanti amano narrare, in quanto sono felici di essere ascoltati nelle loro esperienze che vengono prese in considerazione perché ritenute importanti, soprattutto quando i dati e le informazioni sono raccolti in forma anonima; i ricercatori possono ottenere informazioni profonde sulle emozioni, sui sentimenti e sulle azioni degli individui per individuare nuovi significati (come è ovvio, la tecnica è quindi particolarmente utile in situazioni di emergenza);
- fornisce anche dimostrazioni drammatiche dell'impatto di un comportamento, la cui causa e gra-

vità potrebbero non essere note (con nel caso di esempi di vita reale, dove vengono raccontate storie umane che stanno dietro le azioni e i cui risultati accendono l'interesse per le relazioni e le presentazioni associate);

- aiuta a misurare costrutti astratti, come ad esempio, la motivazione attraverso la loro dimostrazione nel comportamento riportato (questi sono più difficili da valutare con altri strumenti, metodi e approcci);
- fornisce informazioni approfondite con maggiore facilità rispetto all'osservazione.

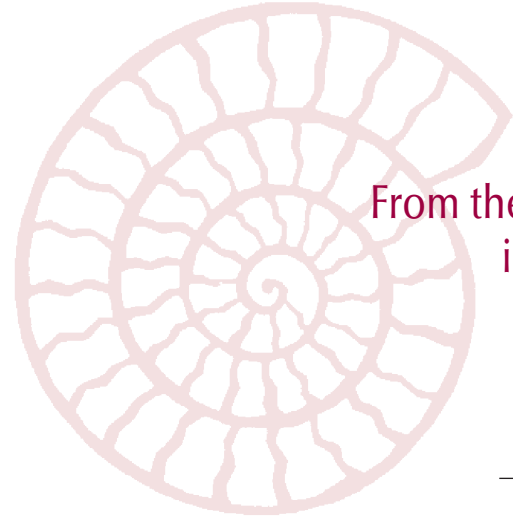
La CIT è, dunque, in sostanza, una tecnica promettente che però si sta ancora sviluppando come strumento di ricerca qualitativa, poiché si concentra sulla descrizione del comportamento, sfruttando in numerosi eventi o circostanze che si verificano come fonte informativa, a patto che si comprenda l'intrinseco pregiudizio del giudizio retrospettivo.

Riferimenti bibliografici

- Arvidsson, B., & Fridlund, B. (2005). Factors influencing nurse supervisor competence: A critical incident analysis study. *Journal of Nursing Management*, 13(3), 231–237. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2004.00532.x>
- Aveyard, H., & Neale, J. (2009). Critical incident technique. In J. Neale (Ed.), *Research methods for health and social care* (Ch. 18). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Aveyard, H., & Woolliams, M. (2006). In whose best interests? Nurses' experiences of the administration of sedation in general medical wards in England: An application of the critical incident technique. *International Journal of Nursing Studies*, 43(8), 929–939. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.021>
- Bailey, J. T. (1956). The critical incident technique in identifying behavioral criteria of professional nursing effectiveness. *Nursing Research*, 5(2), 52–64.
- Beech, P., & Norman, I. J. (1995). Patients' perceptions of the quality of psychiatric nursing care: Findings from a small-scale descriptive study. *Journal of Clinical Nursing*, 4(2), 117–123. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.1995.tb00019.x>
- Bitner, M. J. (1990). Evaluating Service Encounters: The Effects of Physical Surroundings and Employee Responses. *Journal of Marketing*, 54(2), 69–82. <https://doi.org/10.1177/002224299005400206>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2000). *L'indagine e i suoi metodi: l'intervista* (F. G. Merlina, A. Nuzzaci trans. and Eds.). Roma: Kappa. (Original work published 1992)
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research: An Introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- Bormann, J. E., Oman, D., Kempainen, J. K., Becker, S., Gershwin, M., & Kelly, A. (2006). Mantram repetition for stress management in veterans and employees: A critical incident study. *Journal of Advanced Nursing*, 53(5), 502–512. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03752.x>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Bradbury-Jones, C. (2007). Enhancing rigour in qualitative health research: Exploring subjectivity through Peshkin's I's. *Journal of Advanced Nursing*, 59(3), 290–298. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04306.x>
- Bradbury-Jones, C., Sambrook, S., & Irvine, F. (2007). The meaning of empowerment for nursing students: A critical incident study. *Journal of Advanced Nursing*, 59(4), 342–351. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04331.x>
- Bradley, C. P. (1992). Uncomfortable prescribing decisions:

- A critical incident study. *BMJ*, 304(6822), 294–296. <https://doi.org/10.1136/bmj.304.6822.294>
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475–497. <https://doi.org/10.1177/1468794105056924>
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 45-60). London: Sage. Cassell, C., & Symon, G. (2004). *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446280119>
- Coleman, M. N. (2006). Critical Incidents in Multicultural Training: An Examination of Student Experiences. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(3), 168–182. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2006.tb00036.x>
- Cormack, D. (2000) The critical incident technique. In *The Research Process in Nursing* (pp. 327 – 335). Oxford: Blackwell Science.
- Cox, K., Bergen, A., & Norman, I. J. (1993). Exploring consumer views of care provided by the Macmillan nurse using the critical incident technique. *Journal of Advanced Nursing*, 18(3), 408–415. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18030408.x>
- Dachelet, C. Z., Wemett, M. F., Garling, E. J., Craig-Kuhn, K., Kent, N., & Kitzman, H. J. (1981). The Critical Incident Technique Applied to the Evaluation of the Clinical Practicum Setting. *Journal of Nursing Education*, 20(8), 15–31. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19811001-04>
- Dollarhide, C. T., Smith, A. T., & Lemberger, M. E. (2007). Counseling Made Transparent: Pedagogy for a Counseling Theories Course. *Counselor Education and Supervision*, 46(4), 242–253. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978-2007.tb00029.x>
- FitzGerald, K., Seale, N. S., Kerins, C. A., & McElvaney, R. (2008). The critical incident technique: A useful tool for conducting qualitative research. *Journal of Dental Education*, 72(3), 299–304.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Grant, N. K., Reimer, M., & Bannatyne, J. (1996). Indicators of quality in long-term care facilities. *International Journal of Nursing Studies*, 33(5), 469–478. [https://doi.org/10.1016/0020-7489\(96\)00012-0](https://doi.org/10.1016/0020-7489(96)00012-0)
- Gremler, D. D. (2004). The Critical Incident Technique in Service Research. *Journal of Service Research*, 7(1), 65–89. <https://doi.org/10.1177/1094670504266138>
- Grove, S. J., & Fisk, R. P. (1997). The impact of other customers on service experiences: A critical incident examination of “getting along”. *Journal of Retailing*, 73(1), 63–85. [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(97\)90015-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(97)90015-4)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Holloway, L., & Todres, L. (2003). The Status of Method: Flexibility, Consistency and Coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345–357. <https://doi.org/10.1177/1468794103033004>
- Irvine, F. E., Roberts, G. W., Tranter, S., Williams, L., & Jones, P. (2008). Using the critical incident technique to explore student nurses’ perceptions of language awareness. *Nurse Education Today*, 28(1), 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.02.010>
- Keatinge, D. (2002). Versatility and flexibility: Attributes of the Critical Incident Technique in nursing research. *Nursing and Health Sciences*, 4(1–2), 33–39. <https://doi.org/10.1046/j.1442-2018.2002.00099.x>
- Kemppainen, J. K. (2000). The critical incident technique and nursing care quality research. *Journal of Advanced Nursing*, 32(5), 1264–1271. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01597.x>
- Kirby, E. A. (2010). A Conceptual Model for Critical Incident Analysis. *Journal of Critical Incident Analysis*, 1(1), 3 – 16.
- Lacey, A. (2006). The research process. In K. Gerrish & A. Lacey (Eds.), *The Research Process in Nursing* (5th ed.) (pp. 16 – 30). Oxford: Blackwell Publishing.
- Lapidot, Y., Kark, R., & Shamir, B. (2007). The impact of situational vulnerability on the development and erosion of followers’ trust in their leader. *The Leadership Quarterly*, 18(1), 16–34. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.11.004>
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G., & Pilotta, J. J. (1985). Naturalistic inquiry. *International Journal of Intercultural Relations*, 9(4), 438–439. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Martin, G. W., & Mitchell, G. (2001). A study of critical incident analysis as a route to the identification of change necessary in clinical practice: Addressing the theory–practice gap. *Nurse Education in Practice*, 1(1), 27–34. <https://doi.org/10.1054/nepr.2001.0006>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.
- Mitchell, G. J. (2001). A qualitative study exploring how qualified mental health nurses deal with incidents that conflict with their accountability: Incidents that conflict with accountability. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 8(3), 241–248. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2850.2001.00385.x>
- Narayanasamy, A., Clissett, P., Parumal, L., Thompson, D., Anasamy, S., & Edge, R. (2004). Responses to the spiritual needs of older people. *Journal of Advanced Nursing*, 48(1), 6–16. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03163.x>
- Narayanasamy, A., & Owens, J. (2001). A critical incident study of nurses’ responses to the spiritual needs of their patients. *Journal of Advanced Nursing*, 33(4), 446–455. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01690.x>
- Norman, I. J., Redfern, S. J., Tomalin, D. A., & Oliver, S. (1992). Developing Flanagan’s critical incident technique to elicit indicators of high and low quality nursing care from patients and their nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 17(5), 590–600. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb02837.x>
- Nuzzaci, A. (2011). Developing a Reflective Competence for a Master’s Level Programme on E-Learning: The Leonardo Project REFLECT. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 2(4), 24–49. <https://doi.org/10.4018/jdlc.2011100103>
- Nuzzaci, A. (2012). *Il Progetto REFLECT*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2017). Applicazione e analisi della Tecnica dell’Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività: possibilità e limiti. In TMRE, *Formare alla ricerca empirica in educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED – Teorie e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione* (pp. 72 – 85). Bologna: AlmaMater – AMS ACTA. <https://doi.org/10.6092/unibo%2Famsacta%2F5634>
- Peña, A. L. N., & Rojas, J. G. (2014). Ethical aspects of children’s perceptions of information-giving in care. *Nursing Ethics*, 27(2), 245–256. <https://doi.org/10.1177/0969733013484483>
- Pescosolido, A. T. (2002). Emergent leaders as managers of group emotion. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 583–599. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00145-5](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00145-5)
- Redfern, S., & Norman, I. (1999a). Quality of nursing care perceived by patients and their nurses: An application of the critical incident technique. Part 1. *Journal of Clinical Nursing*, 8(4), 407–413. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.1999.0288a.x>
- Redfern, S., & Norman, I. (1999b). Quality of nursing care perceived by patients and their nurses: An application

- of the critical incident technique. Part 2. *Journal of Clinical Nursing*, 8(4), 414–421. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.1999.0288b.x>
- Schluter, J., Seaton, P., & Chaboyer, W. (2008). Critical incident technique: A user's guide for nurse researchers. *Journal of Advanced Nursing*, 61(1), 107–114. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04490.x>
- Schwandt, T. (1997). *Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- Sharoff, L. (2006). A Qualitative Study of How Experienced Certified Holistic Nurses Learn to Become Competent Practitioners. *Journal of Holistic Nursing*, 24(2), 116–124. <https://doi.org/10.1177/0898010105282525>
- Sharoff, L. (2007). Critical Incident Technique Utilization in Research on Holistic Nurses. *Holistic Nursing Practice*, 21(5), 254–262. <https://doi.org/10.1097/01.HNP.0000287989.40215.87>
- Sharoff, L. (2008). Critique of the critical incident technique. *Journal of Research in Nursing*, 13(4), 201 – 309.
- Skovholt, T. M., & McCarthy, P. R. (1988). Critical Incidents: Catalysts for Counselor Development. *Journal of Counseling & Development*, 67(2), 69–72. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb02016.x>
- Tripp, D. (2011). *Critical Incidents in Teaching (Classic Edition)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802014> (Original work published 1993)
- Turunen, H. (2004). How can critical incidents be used to describe health promotion in the Finnish European Network of Health Promoting Schools? *Health Promotion International*, 19(4), 419–427. <https://doi.org/10.1093/heapro/dah403>
- Urquhart, C., Armstrong, C., Spink, S., Thomas, R., Yeoman, A., & Fenton, R. (2004). JISC User Behaviour Monitoring and Evaluation Framework. *JUSTEIS: JISC Usage Surveys: Trends in Electronic Information Services, Final report (2003/2004 cycle five report)*. Retrieved August 15, 2023, from https://www.academia.edu/22208184/JUSTEIS_JISC-Usage_Surveys_Trends_in_Electronic_Information_Services_Final_report_2003_2004_Cycle_Five
- Urquhart, C., Light, A., Thomas, R., Barker, A., Yeoman, A., Cooper, J., Armstrong, C., Fenton, R., Lonsdale, R., & Spink, S. (2003). Critical incident technique and explicitation interviewing in studies of information behavior. *Library & Information Science Research*, 25(1), 63–88. [https://doi.org/10.1016/S0740-8188\(02\)00166-4](https://doi.org/10.1016/S0740-8188(02)00166-4)
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- von Post, I. (1996). Exploring ethical dilemmas in perioperative nursing practice through critical incidents. *Nursing Ethics*, 3(3), 236 – 249. <https://doi.org/10.1177/0969733-09600300306>
- Woolsey, L. K. (1986). The critical incident technique: An innovative qualitative method of research. *Canadian Journal of Counselling*, 20(4), 242 – 254. Retrieved August 15, 2023, from <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/59733>
- Zyzanski, S. J., McWhinney, I. R., Blake, R. Jr., Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1992). Qualitative research: Perspectives on the future. In B. F. Crabtree & W. L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 231 – 248). Sage.



From the ecological-dynamic approach to learning flexibility in the motor and sports training of the young athlete

Dall'approccio ecologico dinamico alla flessibilità degli apprendimenti nella formazione motoria e sportiva del giovane atleta

Italo Sannicandro

Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali e Scienze della Formazione, Università di Foggia
italo.sannicandro@unifg.it
<https://orcid.org/0000-0003-1284-2136>

Dario Colella

Dipartimento di Scienze e Tecnologie Biologiche ed ambientali DiSTeBA, Università del Salento – dario.colella@unisalento.it
<https://orcid.org/0000-0002-8676-4540>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This study aims to open a discussion on the topic of motor learning and transferable learning. Qualitative motor learning calls for the use of evidence-based-teaching models and generalizable good practices. The model of teaching styles in physical education and sport requires a careful analysis of the theoretical frameworks within which to implement an effective teaching process. The spread of new teaching styles in motor and sports education requires a careful analysis of the theoretical frameworks within which these new styles are situated. The aim of this study is to decline the methodological assumptions of the ecological-dynamic approach for learning into clear instructional guidelines in structuring learning environments functional for the acquisition of motor and sports skills that are flexible and not rigid, constrained by the learning experience tout court. For these reasons, an analysis of the most recent literature was conducted, highlighting the most significant contributions within the current debate.

Questo studio si prefigge di aprire un dibattito sul tema dell'apprendimento motorio e dell'apprendimento trasferibile. L'apprendimento motorio qualitativo sollecita il ricorso a modelli didattici basati sulle evidenze e a buone pratiche generalizzabili. Il modello degli stili di insegnamento nell'ambito dell'educazione motoria e sportiva richiede un'analisi attenta dei quadri teorici all'interno dei quali attuare un efficace processo didattico. L'obiettivo di questo studio è declinare i presupposti metodologici dell'approccio ecologico dinamico all'apprendimento in chiari orientamenti didattici per la strutturazione di ambienti di apprendimento funzionali all'acquisizione di competenze motorie e sportive, flessibili e non rigide, vincolate all'esperienza di apprendimento tout court. Per tali motivi è stata condotta un'analisi della letteratura più recente, evidenziando i contributi più significativi all'interno del dibattito attuale.

KEYWORDS

Ecological-dynamic approach, Transfer, Affordance, Motor learning, Young athlete
Approccio ecologico dinamico, Trasferibilità, Opportunità, Apprendimento motorio, Giovane atleta

Citation: Sannicandro, I. & Colella, D. (2023). From the ecological-dynamic approach to learning flexibility in the motor and sports training of the young athlete. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 146-152. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_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-02-23_18

Received: Mar 30, 2023 • **Accepted:** June 30, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Authorship: Conceptualization (I. Sannicandro, D. Colella); Writing – original draft (I. Sannicandro); Writing – review & editing (D. Colella).

1. Introduzione

L'analisi e la comprensione dei processi di apprendimento delle abilità motorie e di quelle specifiche delle singole discipline sportive è un tema rilevante per sviluppare i giovani talenti e migliorare le competenze motorie e sportive dei giovani atleti (Ribeiro et al., 2021). La ricerca in quest'area ha importanti implicazioni per il lavoro di supporto professionale ad insegnanti di educazione fisica, allenatori, formatori e scienziati dello sport (Davids et al., 2021; Woods et al., 2021; Altavilla et al., 2022; Pesce et al., 2015).

L'approccio *ecologico-dinamico* all'apprendimento motorio si configura da diversi anni come una teoria attualissima ma soprattutto transdisciplinare per comprendere quali possono essere gli apprendimenti più vantaggiosi e trasferibili, analizzando le relazioni e le interazioni dinamiche tra individuo e ambiente. La prospettiva *ecologica* concettualizza i giovani atleti, e le squadre sportive in cui sono inseriti, come sistemi adattativi complessi (Invernizzi et al., 2022; Davids et al., 2021; Scharfen & Memmert, 2019). Individuo, compagni di squadra, avversari ed ambiente sono interpretati come sistemi complementari all'interno di un sistema più complesso.

In questi sistemi complementari, i comportamenti intenzionali emergono da un processo di esplorazione e apprendimento prima di essere stabilizzati in schemi di azione funzionali (Seifert, Button, & Davids, 2013; Altavilla et al., 2022; D'Isanto et al., 2022; Sgrò et al., 2019).

L'interazione tra le varie aree della personalità, pertanto, è sollecitata intenzionalmente e costantemente laddove il processo euristico per giungere alla soluzione del compito richiede un ruolo centrale delle funzioni esecutive: iniziazione di un'azione, pianificazione della stessa e controllo del decorso del movimento, in funzione di un'ambiente in costante trasformazione, costituiscono il coinvolgimento di processi cognitivi, emotivi e relazionali (D'Isanto et al., 2022; Pesce et al., 2015).

2. Pedagogia non lineare ed attività motorie e sportive

La pedagogia non-lineare enfatizza l'assenza di linearità-sequenzialità e proporzionalità tra la quantità di pratica intrapresa e l'acquisizione di abilità, cioè i livelli di *padronanza* motoria. Questo orientamento pedagogico alle attività motorie contrasta completamente con le idee della teoria della *pratica deliberata*, che cominciano a ricevere minor credito nel campo dell'acquisizione di competenze (Hambrick et al., 2014; Côté & Hancock, 2016; Seifert, & Davids, 2017).

Nell'ottica in cui sono le informazioni ritenute più significative da colui che è immerso nell'ambiente di apprendimento a vincolare il comportamento motorio, si sottolinea il ruolo degli *inviti* o delle opportunità di movimento fornite dal processo di *percezione-azione*.

In concreto, l'enfasi assegnata alle relazioni *individuo – ambiente – compito* motorio, sostiene la significatività dell'esplorazione comportamentale,

l'interazione con i compiti con cui il giovane atleta si misura ed i relativi vincoli ambientali.

La letteratura propone diversi principi per una pedagogia non-lineare nell'area dell'apprendimento motorio: la rappresentatività della situazione, la focalizzazione dell'attenzione, la variabilità funzionale attraverso comportamenti esplorativi, la rielaborazione dei vincoli e la garanzia di associazioni rilevanti tra informazione presente e movimento (Ribeiro et al., 2021; Chow et al., 2011). Alla luce di queste considerazioni, nel contesto delle attività motorie e sportive assumono un ruolo prioritario l'attività ludica, i giochi presportivi e sportivi.

La quantità di tempo di "*gioco*" è un fattore importante per sostenere l'acquisizione dell'alfabetizzazione motoria (Rudd et al., 2021). Tuttavia, anche la qualità del "*gioco*" dovrebbe avere un ruolo di primo piano per rimarcare le differenze con cui i ragazzi si relazionano con l'ambiente e nelle modalità con cui si adattano e acquisiscono le abilità di movimento (Chow, Komar, & Seifert, 2021).

Come si organizza l'educatore fisico e sportivo per garantire la qualità della formazione e della pratica? Come sono progettati gli ambienti di apprendimento? Sono funzionali alla promozione di competenze trasferibili?

Proprio per rispondere a queste domande, oggi è aperto il dibattito per capire l'utilità dei contenuti specifici per ogni disciplina rispetto a quelli di tipo generale (Ribeiro et al., 2021; Woods et al., 2020; Altavilla et al., 2022).

L'obiettivo è quello di comprendere fino a quando ed in che misura il giovane sportivo deve misurarsi con esperienze motorie di tipo generale e quando può invece avviarsi verso percorsi più sport-specifici (Smith, 1973; Ribeiro et al., 2020; Woods et al., 2020; Barba-Martín et al., 2020).

Il dibattito tra formazione specifica e formazione generale, sempre di rilevante attualità (Altavilla et al., 2022) è stato spesso risolto a vantaggio della specificità.

Di conseguenza, si è persa la centralità dell'argomento: le relazioni complementari tra i tipi di esercizio, le relazioni tra le funzioni percettive e la ricerca di soluzioni dei problemi motori, indipendentemente dal tipo di abilità utilizzate dal giovane atleta.

La strutturazione delle sessioni di allenamento basata su compiti direttivi e analitici, che prevedono l'uso di compiti motori specifici, è orientata verso una metodologia che vede l'allenatore al centro del processo di apprendimento: egli stabilisce i compiti motori, le modalità di esecuzione, il carico di allenamento e il tempo per la per l'acquisizione delle abilità.

Invece, la predisposizione di ambienti di apprendimento da esplorare, ambienti in cui "*giocare e trovare la soluzione*" e "*giocare a trovare la soluzione*" anche se spesso non utilizzano l'attrezzo specifico (si pensi alla palla da basket, da pallavolo o da calcio), sono orientati verso una metodologia che vede al centro del processo di apprendimento la ricerca di soluzioni per il giovane atleta.

Nel primo approccio metodologico si ricerca un'elevata aderenza a un modello ideale di movimento; nel secondo si ricerca un elevato livello di *aderenza* alle modalità di percezione e di risoluzione dei

problemi, caratteristiche delle discipline sportive cosiddette *open skills* (Schöllhorn et al., 2022; Ribeiro et al., 2021; Otte et al., 2021; Sannicandro, 2022).

Il primo approccio metodologico ritiene che l'apprendimento sia un processo lineare e sequenziale, predefinito; il secondo ritiene che l'acquisizione di un apprendimento flessibile e trasferibile sia un processo non-lineare.

Nella didattica più tradizionale di derivazione cognitivista i tempi dell'apprendimento sono spesso molto più rapidi ed immediati in virtù di un elevato numero di ripetizioni su singolo compito; nell'approccio ecologico dinamico, viceversa, si richiedono tempi più distesi, cioè personalizzati, in considerazione della rilevante variabilità dei compiti presentati (Colella & D'Arando, 2021).

Nell'approccio pedagogico-didattico non-lineare (Chow, 2013), il processo di apprendimento e l'esecuzione delle abilità motorie dell'allievo sono continuamente *modellati* dai vincoli delle interazioni tra attività-ambiente-individuo che generano la variabilità del compito e legami tra abilità-capacità, conoscenze, atteggiamenti dell'allievo.

3. I punti chiave dell'approccio ecologico dinamico

La pedagogia *non lineare* sostiene la necessità di contesti di pratica che incorporino situazioni più o meno complesse che sfidino i giovani praticanti a "ripetere" lo schema motorio in contesti diversi e dinamici, poiché molte di questi contesti ambientali in cui si muove e che risultano più significative ai fini dell'apprendimento non solleciteranno mai l'allievo sempre nello stesso modo (Gibson, 1979). Il presupposto da cui si parte, infatti, è che non esistendo due azioni completamente identiche e sovrapponibili che producano medesimi effetti sull'organismo, l'introduzione /la proposta didattica intenzionale di una o più varianti esecutive, nello stesso ambiente-contesto di apprendimento, produce effetti differenti e, soprattutto, risposte differenti da parte dell'individuo.

Al fine di strutturare contesti di apprendimento realmente funzionali allo sviluppo di adeguate abilità motorie richieste dalle discipline sportive, è opportuno delineare i punti chiave dell'approccio ecologico dinamico:

- a) L'approccio ecologico dinamico sottolinea che il *contesto-ambiente-spazio* è determinante in una teoria dell'apprendimento motorio incentrata sulla coordinazione motoria (tra i gradi di libertà del sistema-ambiente costituito da ciascun allievo, il compito ed i vincoli dell'ambiente).
- b) I processi coordinativi nascono dall'interazione continua che sostiene l'adattamento delle abilità e, quindi, permettono una relazione funzionale positiva tra il giovane atleta e l'ambiente di esecuzione. Questi processi coordinativi possono supportare l'adattamento delle abilità (Araújo & Davids, 2011) che aiuta gli atleti a ottenere una relazione sempre più funzionale con l'ambiente di prestazione (Renshaw et al., 2022).
- c) L'ambiente è un elemento prioritario: interagisce con il giovane praticante attraverso le *affordances* presenti. Le informazioni disponibili nell'ambiente

guidano i comportamenti dei sistemi complessi: le *affordances* sono proprietà particolari dell'ambiente in cui avviene la prestazione, che vengono percepite in termini rilevanti per l'individuo: in altre parole, cosa offrono, invitano o richiedono in termini di azioni a un giovane atleta che si sta muovendo in quel contesto. Il concetto di *affordances* fornisce un modo efficace di comprendere come funzionano i processi di percezione e azione nei sistemi adattivi complessi, poiché, secondo la teoria delle *affordances*, la percezione è un invito ad agire e l'azione è una componente essenziale della percezione (Gibson, 1979).

- d) Le *affordances* sono definite dalle relazioni complementari tra un individuo e un ambiente.
- e) Una prospettiva ecologica identifica i professionisti dello sport e dell'educazione fisica come *progettisti* di ambienti di apprendimento e pratica che facilitano l'apprendimento e forniscono le *affordances* come opportunità già programmate e pianificate per invitare gli atleti e le squadre a compiere azioni specifiche necessarie per le successive prestazioni agonistiche (Davids et al., 2021; Scharfen & Memmert, 2019).
- f) La progettazione degli ambienti di apprendimento in un contesto ecologico-dinamico può beneficiare dell'interazione di staff multidisciplinari che, insieme, contribuiscono all'identificazione dei principali vincoli ambientali (Otte et al., 2021; Krause et al., 2018).
- g) Il concetto di "*ripetere senza ripetizione*" pone l'attenzione sulla necessaria presenza di elementi di continua variabilità nell'apprendimento (Bernstein, 1967). Nonostante l'acquisizione di dati relativi alla variabilità dei movimenti anche in compiti chiusi (Ranganathan et al., 2020), nella pratica si assiste spesso a ripetizioni di soluzioni di movimento "*ideali*", non funzionali e non ricercate da colui che pratica sport. L'idea di insegnare a ripetere un buon risultato senza ripetere lo stesso movimento è il criterio che deve guidare la progettazione dell'ambiente e dei suoi vincoli (Otte et al., 2021; Krause et al., 2018).
- h) L'interazione con i partecipanti e lo stile di insegnamento garantisce l'efficacia dell'approccio ecologico dinamico: si tenta di ridurre il numero di comunicazioni prescrittive e analitiche per favorire *feedback* di natura interrogativa. Così facendo, l'eventuale errore rappresenta un tentativo di avvicinamento progressivo alla ricerca della soluzione più efficace attraverso un processo di autoregolazione del movimento e delle decisioni strategiche (Pesce et al., 2015).
- i) Nella tabella 1 si descrive l'intervento didattico integrato dall'approccio ecologico-dinamico; nella fase 1, l'insegnante predispone l'ambiente di apprendimento e stabilisce i vincoli o le regole, ossia ciò che è consentito;

L'intervento didattico integrato dall'approccio ecologico dinamico nella promozione di *competenze* trasferibili è illustrato dal seguente esempio, che riguarda la fase di transizione dal modello tradizionale d'insegnamento-apprendimento ad un episodio di insegnamento *non-lineare*:

- *Fase 1 (didattica tradizionale)*: l'insegnante presenta il compito motorio richiesto *con e senza* istruzioni dirette su come eseguirlo;
- *Fase 2*: gli allievi *esplorano/sperimentano* le loro soluzioni motorie personalizzate, incluso provare forme diverse, attrezzi diversi, spazi inusuali, o mediante interazioni con i compagni, ecc.
- *Fase 3*: l'insegnante facilita/media/guida l'apprendimento ponendo domande (ad es. "Puoi farlo in un modo diverso?", "Puoi farlo di nuovo?", "E' l'unico modo per eseguire quel salto?", "C'era un altro compagno posizionato meglio di Mario?", ecc).

4. Dall'ambiente di apprendimento alla strutturazione di competenze flessibili in ambito motorio e sportivo

La ricerca di soluzioni motorie e l'imprevedibilità dell'ambiente in cui si svolge l'azione sono interdipendenti (Ranganathan et al., 2020).

Ciò è particolarmente rilevante per le abilità aperte come avviene negli sport di situazione quali quelli di squadra, quelli di combattimento o quelli in ambiente naturale (Ranganathan et al., 2020), in cui la natura imprevedibile dell'ambiente richiede costantemente l'elaborazione di soluzioni nuove in tempi brevi e ripetutamente. Un esempio di *flessibilità* emergente è dato dal controllo del movimento e dall'utilizzo di feedback intrinseci ed estrinseci, da cui possono emergere ulteriori modalità *flessibili* per raggiungere l'esito del compito: piuttosto che scegliere una prima opzione di movimento, il sistema cerca costantemente una soluzione che riduca al minimo sia l'errore che lo sforzo per raggiungere l'obiettivo del compito motorio (Ranganathan et al., 2020).

La flessibilità di un movimento può essere osservata su una scala temporale breve o lunga.

A questo proposito, la letteratura riporta prove sperimentali sia nel caso di una scala temporale breve (Bernstein, 1967), sia nel caso di scale temporali più lunghe che richiedono il ri-apprendimento di un nuovo schema di movimento o l'implementazione di un'altra tecnica o di una differente strategia di movimento (Wallis et al., 2002; Napier et al., 2015; Gray, 2018; Chow et al., 2021).

Quando si affronta il tema della variabilità, spesso emerge il concetto di *stabilità* o coerenza del movimento.

Alcuni Autori pongono la questione della *stabilità* del movimento in relazione a quella della *flessibilità*, pur sottolineando che non è riconoscibile un'influenza reciproca (Chow et al., 2021).

Si affronta in letteratura il tema della stabilità ed emerge che in ambito motorio può manifestarsi su due livelli: stabilità in relazione al compito (misurata dalla variabilità del risultato del compito) e stabilità in relazione al movimento (misurata dalla variabilità del movimento). Su scale temporali brevi, la flessibilità è associata a un'elevata stabilità a livello di compito e a una (relativamente) bassa stabilità a livello di movimento, al fine di utilizzare più soluzioni di movimento. Tuttavia, su scale temporali più lunghe (ad

esempio, modificando l'esecuzione tecnica di una gestualità sportiva), la flessibilità comporta un aumento della stabilità a livello di movimento della nuova soluzione, in modo che il giovane atleta non torni al precedente schema di movimento (Chow et al., 2021).

Le relazioni con i *vincoli* presenti nell'ambiente in cui il praticante si muove sono molto forti. La variabilità può nascere perché c'è un processo di percezione e anticipazione che costringe il giovane sportivo a cambiare strategia e quindi a scegliere un movimento diverso (strategia diversa); tuttavia, alcune volte può essere sufficiente solo adattare i gradi di libertà utili per ottenere lo stesso movimento.

Le opportunità di movimento e di scelta del movimento possono essere sollecitate e garantite solo se il compito motorio viene presentato secondo l'approccio ecologico-dinamico piuttosto che secondo il metodo tradizionale/analitico. In pratica, la variabilità del movimento si traduce in definitiva in un movimento efficace.

Di conseguenza, la variabilità del movimento si traduce in un movimento efficace, perché viene promosso solo l'adattamento di quelle componenti funzionali che rispondono alla richiesta dell'ambiente, lasciando inalterato il resto dello schema motorio.

Infatti, individuare il movimento adatto alla situazione/problema motorio e all'ambiente non significa necessariamente variare tutti i parametri del movimento (Bosch, 2010).

Il giovane sportivo sceglie il movimento che ha già appreso in situazioni precedenti e ne adatta solo *alcuni* parametri: modifica e adatta *solo* quei parametri che derivano dalla valutazione delle *affordances* presenti dell'ambiente.

Per fare un esempio, il movimento della corsa rimane invariato, mentre saranno variati ed adattati i parametri necessari per consentire una corsa di successo sia sull'erba che sulla sabbia o su superfici irregolari o in pendenza.

Il giovane sportivo, soprattutto negli sport *open skills*, nell'apprendere movimenti in grado di risolvere molteplici situazioni/problemi, ha poco interesse a interiorizzare schemi e movimenti che "*funzionano*" o garantiscono il successo solo in pochi contesti motori/sportivi/tattici.

Il sistema biologico del giovane atleta, soprattutto negli sport *open skills* è interessato all'acquisizione di movimenti da utilizzare in modo flessibile e in un gran numero di situazioni e contesti.

Secondo la teoria dei sistemi biologici complessi, il movimento viene mantenuto, ripetuto ed eseguito fino a quando la stabilità è garantita: non appena questa non è più salvaguardata (anche in caso di disturbi minimi/estremi), il sistema ricorre a un nuovo movimento (Kelso, 1995).

In sintesi, la variabilità è tollerata e assicurata finché la stabilità è garantita. Perché la stabilità garantisce l'efficienza e quindi la possibilità di ripetere più volte quel determinato movimento con il minimo dispendio energetico.

5. La relazione tra contenuti, obiettivi e metodi in ambito motorio e sportivo

La tradizionale metodologia didattica analitica che per molti anni ha caratterizzato la formazione motoria e sportiva non può rappresentare l'unico approccio metodologico.

Questa modalità di presentazione dei compiti motori e tecnici specifici dello sport garantisce solo un elevato numero di ripetizioni, con esecuzioni sempre uguali o molto simili. Attraverso stili d'insegnamento di *riproduzione* (Mosston & Ashworth, 2008), in cui l'insegnante assume un ruolo centrale nel processo educativo, sceglie il compito e definisce le modalità di esecuzione, la quantità, la durata ed i criteri di riuscita, si promuovono (solo) alcune modalità di apprendimento dell'allievo limitando la scoperta della varianti esecutive, la risoluzione di problemi attraverso la variabilità della pratica e l'adattamento a situazioni ambientali tecnico-tattiche non predefinite. Di conseguenza, viene limitato il rapporto tra *percezione-ambiente-risoluzione* che è presente nel contesto agonistico reale.

Quali modalità, allora, scegliere in alternativa? L'insegnante di educazione fisica e l'allenatore diventano progettisti degli ambienti di apprendimento e indirizzano l'attenzione verso compiti motori che permettano la scoperta e l'esplorazione dell'ambiente in cui tutto si svolge. L'idea che l'insegnante di educazione fisica o l'allenatore diventi un vero e proprio progettista di ambienti di apprendimento è molto recente (Woods et al., 2020a & 2020b).

L'approccio ecologico dinamico che assegna un ruolo determinante alla relazione percezione-azione sottolinea che l'ambiente in cui il giovane praticante è immerso, è quello che condiziona le sue scelte e le sue decisioni (Renshaw et al., 2019; Araújo et al., 2017). L'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e l'identificazione dei compiti motori più funzionali per attivare questa relazione condiziona pertanto la qualità degli apprendimenti, siano essi relativi al movimento o alla tecnica specifica dello sport. Gli ambienti di apprendimento creati secondo questa metodologia sfruttano le *affordances* per promuovere i comportamenti motori ricercati o da promuovere (Stodden et al., 2021). Ne consegue che il tempo del *gioco* prevale ed acquista priorità sul tempo dell'*esercizio*.

Aumentano le *situazioni-problema* da risolvere mentre diminuiscono le esercitazioni semplificate: il giovane atleta si trova, in questo modo, impegnato a eseguire per un numero imprecisato di volte un gesto tecnico che non sarà mai uguale al precedente perché si adatta (flessibile) ai vincoli/opportunità che l'ambiente di gioco offre. Di conseguenza, tutte le varianti di giochi a campo ridotto e su spazi più piccoli (Sannicandro, 2019 & 2022) e con regole modificate (anche durante l'esecuzione) sono rilevanti, perché richiedono una continua scoperta dei modi in cui eseguire l'abilità tecnica. Le dimensioni e le forme del campo, nei giochi a campo ridotto, possono essere modificate, anche durante lo stesso esercizio (senza interruzioni) per consentire costantemente un adattamento tecnico e soprattutto cognitivo (Sannicandro, 2019 & 2022). Pertanto, i compiti devono essere principal-

mente di natura ludica e non troppo strutturati, flessibili e non rigidi.

Compiti motori che inducono il giovane atleta a raccogliere le informazioni più significative, elaborare rapide ipotesi di soluzione ed altrettante azioni repentine possono essere ritenuti idonei per coinvolgere continuamente gli elementi cognitivi e sollecitare le funzioni esecutive. I compiti motori, in altre parole, devono fornire soluzioni multiple per garantire la ricerca e l'esplorazione continua dell'ambiente e dei vincoli/*affordances*. I vincoli possono inibire o incoraggiare i comportamenti modificando le informazioni disponibili e rilevanti presenti nell'ambiente in cui la performance si realizza: quali movimenti invitano e quali possono essere eseguiti?

I singoli atleti differiscono per alcuni aspetti in riferimento alla rispettiva struttura anatomica, ai presupposti fisiologici, alla mobilità, alla forza, alla flessibilità, ecc. che influiscono sul modo specifico in cui un movimento viene eseguito.

Anche per lo stesso individuo, ci sarebbero differenze intrinseche tra l'*esecuzione di un medesimo movimento quando l'obiettivo del compito cambia* (ad esempio, eseguire un movimento con la massima precisione o, al contrario generando il massimo della propria forza o per raggiungere la massima distanza) o anche quando l'obiettivo del compito rimane costante ma l'ambiente è in costante trasformazione.

Per sfruttare le opportunità presenti in un ambiente di apprendimento simile a quello che incontreranno durante la performance sportiva, i giovani atleti dovrebbero essere sollecitati in contesti insoliti o comunque sempre nuovi, per evitare il rischio che si affidino a comportamenti motori già noti.

Infatti, è stato suggerito che la scoperta di produzioni divergenti per l'azione (si potrebbe parlare di creatività personale) può essere potenziata quando gli individui agiscono vicino alle loro capacità di azione massimali (Orth et al., 2017). Al contrario, è stato osservato che nei compiti quotidiani gli individui tendono a rimanere in uno *spazio sicuro* assicurato dai *confini* delle loro capacità di azione per preservarsi la possibilità di adattare il loro comportamento rispetto a nuove potenziali richieste (Fajen, 2007).

6. Conclusioni

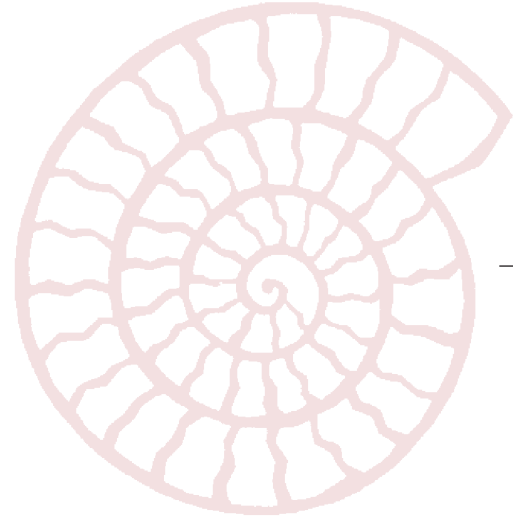
La letteratura più recente fornisce indicazioni rilevanti per strutturare l'allenamento del giovane atleta, soprattutto con riferimento alle discipline sportive *open skills*. La metodologia tradizionale, che prevedeva principalmente la presentazione di compiti molto analitici, deve lasciare più spazio all'approccio ecologico dinamico. Questo approccio, in modo continuativo, pone il giovane atleta di fronte a situazioni da risolvere attraverso la ripetizione di gesti sempre diversi (ripetere senza ripetizioni). La relazione tra ambiente, percezione e capacità di risolvere situazioni problematiche può aiutare a strutturare competenze flessibili e trasferibili. Le competenze flessibili e trasferibili sono promosse attraverso l'individuazione dei compiti più rispondenti all'esplorazione ma anche attraverso stili di insegnamento adeguati e funzionali a questo obiettivo.

Il ruolo dell'insegnante di educazione fisica motoria e sportiva diventa ancora più significativo, diventa *mediatore* dell'apprendimento laddove, attraverso la ricerca dei contenuti più idonei a risaltare efficaci stili di insegnamento, promuove comportamenti esplorativi e percorsi di scoperta originali. Ne deriva la necessità di utilizzare differenti modalità di comunicazione e stili d'insegnamento perchè l'acquisizione di abilità motorie e conoscenze sia supportata dalla *non linearità*, utile ad apprendere competenze motorie in modo efficace e significativo (Colella, 2019). La didattica e la pedagogia *non lineare*, attraverso la variabilità dei compiti motori, la manipolazione dei vincoli spazio-temporali, l'uso del feedback, più che una progressione lineare e predefinita su come dovrebbe avvenire l'insegnamento-apprendimento motorio, promuove negli allievi relazioni dinamiche tra soggetto-ambiente-attività, varianti esecutive e risposte motorie originali e creative.

Riferimenti bibliografici

- Aliberti, S. (2022). A comparison between ecological-dynamic and cognitive approach to improve accuracy in basketball shot. *Studia Sportiva*, 16(1), 6–12. <https://doi.org/10.5817/StS2022-1-1>
- Araújo, D., Hristovski, R., Seifert, L., Carvalho, J., & Davids, K. (2019). Ecological cognition: Expert decision-making behaviour in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1349826>
- Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). The Application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education. Systematic Review of the Last Six Years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3330. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>
- Bernstein, N. A. (1967). *The Coordination and Regulations of Movements*. Oxford: Pergamon Press.
- Bosch, F. (2010). *Strength training and coordination: An integrative approach*. Uitgeverij.
- Chow, J. Y. (2013). Nonlinear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications. *Quest*, 65(4), 469–484. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.807746>
- Chow, J. Y., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., & Passos, P. (2011). Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems. *New Ideas in Psychology*, 29(2), 189–200. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.10.001>
- Chow, J. Y., Komar, J., & Seifert, L. (2021). The Role of Nonlinear Pedagogy in Supporting the Design of Modified Games in Junior Sports. *Frontiers in Psychology*, 12, 744814. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.744814>
- Colella, D. (2019). Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie. Processi e Relazioni. *Formazione & insegnamento*, 17(3 Suppl.), 73–88. https://doi.org/10.7346/feis-XVII-03-19_07
- Colella, D., & D'Arando, C. (2021). Teaching styles and outdoor education to promote non-linear learning. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 507–513. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1054>
- Côté, J., & Hancock, D. J. (2016). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/19406940.2014.919338>
- Davids, K., Otte, F., & Rothwell, M. (2021). Adopting an ecological perspective on skill performance and learning in sport. *European Journal of Human Movement*, 46(1), 1–3. <https://doi.org/10.21134/eurjhm.2021.46.667>
- D'Isanto, T., Altavilla, G., Esposito, G., D'Elia, F., & Raiola, G. (2022). Apprendimento euristico e sport: Linee teoriche e proposte operative. *Encyclopaideia*, 69–80. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1825-8670/14237>
- Fajen, B. R. (2007). Affordance-Based Control of Visually Guided Action. *Ecological Psychology*, 19(4), 383–410. <https://doi.org/10.1080/10407410701557877>
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gray, R. (2018). Comparing cueing and constraints interventions for increasing launch angle in baseball batting. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(3), 318–332. <https://doi.org/10.1037/spy0000131>
- Hambrick, D. Z., Oswald, F. L., Altmann, E. M., Meinz, E. J., Gobet, F., & Campitelli, G. (2014). Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert? *Intelligence*, 45, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.001>
- Krause, L., Farrow, D., Reid, M., Buszard, T., & Pinder, R. (2018). Helping coaches apply the principles of representative learning design: Validation of a tennis specific practice assessment tool. *Journal of Sports Sciences*, 36(11), 1277–1286. <https://doi.org/10.1080/02640414.2017.1374684>
- Invernizzi, P. L., Rigon, M., Signorini, G., Colella, D., Trecroci, A., Formenti, D., & Scurati, R. (2022). Effects of Varied Practice Approach in Physical Education Teaching on Inhibitory Control and Reaction Time in Preadolescents. *Sustainability*, 14(11), 6455. <https://doi.org/10.3390/su14116455>
- Kelso, J. A. S. (1995). *Dynamic patterns: The self-organization of brain and behavior*. The MIT Press.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. Spectrum Institute for Teaching and Learning. Retrieved August 15, 2023, from https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf
- Napier, C., Cochrane, C. K., Taunton, J. E., & Hunt, M. A. (2015). Gait modifications to change lower extremity gait biomechanics in runners: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 49(21), 1382–1388. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2014-094393>
- Orth, D., Van Der Kamp, J., Memmert, D., & Savelsbergh, G. J. P. (2017). Creative Motor Actions As Emerging from Movement Variability. *Frontiers in Psychology*, 8, 1903. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01903>
- Otte, F. W., Davids, K., Millar, S.-K., & Klatt, S. (2021). Understanding how athletes learn: Integrating skill training concepts, theory and practice from an ecological perspective. *Applied Coaching Research Journal*, 7, 22–32. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.ukcoaching.org/getattachment/Resources/Topics/Research/Applied-Coaching-Research-Journal-April-2021/Research-Journal-Vol-7-Understanding-How-Athletes-Learn.pdf?lang=en-GB>
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., & Bellucci, M. (2015). *Joy of moving: Movimento e immaginazione*. Perugia: Calzetti Mariucci.
- Ranganathan, R., Lee, M.-H., & Newell, K. M. (2020). Repetition Without Repetition: Challenges in Understanding Behavioral Flexibility in Motor Skill. *Frontiers in Psychology*, 11, 2018. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02018>
- Renshaw, I., Davids, K., Araújo, D., Lucas, A., Roberts, W. M., Newcombe, D. J., & Franks, B. (2019). Evaluating Weaknesses of “Perceptual-Cognitive Training” and “Brain Training” Methods in Sport: An Ecological Dynamics Critique. *Frontiers in Psychology*, 9, 2468. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02468>
- Renshaw, I., Davids, K., O'Sullivan, M., Maloney, M. A., Crowther, R., & McCosker, C. (2022). An ecological dynamics approach to motor learning in practice: Reframing the learning and performing relationship in high performance sport. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*

- logy, 2(1), 18–26. <https://doi.org/10.1016/j.ajsep.2022.04.003>
- Ribeiro, J., Davids, K., Silva, P., Coutinho, P., Barreira, D., & Garganta, J. (2021). Talent Development in Sport Requires Athlete Enrichment: Contemporary Insights from a Non-linear Pedagogy and the Athletic Skills Model. *Sports Medicine*, 51(6), 1115–1122. <https://doi.org/10.1007/s40279-021-01437-6>
- Rudd, J., Renshaw, I., Savelsbergh, G., Chow, J. Y., Roberts, W., Newcombe, D., & Davids, K. (2021). *Nonlinear pedagogy and the athletics skills model: The importance of play in supporting physical literacy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003025375>
- Sannicandro, I. (2019). Small-Sided Games configuration pitch and external motor load relationship in young soccer players: Narrative literature review. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(S5), 1989–1993. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s5296>
- Sannicandro, I. (2022). From Traditional Approach to Ecological Dynamics Approach with the Italian Young Soccer Players. *Advances in Physical Education*, 12(03), 201–216. <https://doi.org/10.4236/ape.2022.123016>
- Scharfen, H.-E., & Memmert, D. (2019). The Relationship Between Cognitive Functions and Sport-Specific Motor Skills in Elite Youth Soccer Players. *Frontiers in Psychology*, 10, 817. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00817>
- Schöllhorn, W. I., Rizzi, N., Slapšinskaitė-Dackevičienė, A., & Leite, N. (2022). Always Pay Attention to Which Model of Motor Learning You Are Using. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 711. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020711>
- Seifert, L., Button, C., & Davids, K. (2013). Key Properties of Expert Movement Systems in Sport: An Ecological Dynamics Perspective. *Sports Medicine*, 43(3), 167–178. <https://doi.org/10.1007/s40279-012-0011-z>
- Seifert, L., Komar, J., Barbosa, T., Toussaint, H., Millet, G., & Davids, K. (2014). Coordination Pattern Variability Provides Functional Adaptations to Constraints in Swimming Performance. *Sports Medicine*, 44(10), 1333–1345. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0210-x>
- Seifert, L., & Davids, K. (2017). Ecological Dynamics: A Theoretical Framework for Understanding Sport Performance, Physical Education and Physical Activity. In P. Bourguine, P. Collet, & P. Parrend (Eds.), *First Complex Systems Digital Campus World E-Conference 2015* (pp. 29–40). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45901-1_3
- Sgrò, F., Quinto, A., Platania, F., & Lipoma, M. (n.d.). Assessing the impact of a physical education project based on games approach on the actual motor competence of primary school children. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(3), 781–786. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019>
- Stodden, D., Lakes, K. D., Côté, J., Aadland, E., Brian, A., Draper, C. E., Ekkekakis, P., Fumagalli, G., Laukkanen, A., Mavilidi, M. F., Mazzoli, E., Neville, R. D., Niemistö, D., Rudd, J., Sääkslahti, A., Schmidt, M., Tomporowski, P. D., Tortella, P., Vazou, S., & Pesce, C. (2021). Exploration: An overarching focus for holistic development. *Brazilian Journal of Motor Behavior*, 15(5), 301–320. <https://doi.org/10.20338/bjmb.v15i5.254>
- Smith, L. E. (1973). Specificity versus generality of relationships between individual differences in motor abilities. *Educ Perspect.*, 12(3), 19–28. Retrieved August 15, 2023, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ087239>
- Wallis, R., Elliott, B., & Koh, M. (2002). The effect of a fast bowling harness in cricket: An intervention study. *Journal of Sports Sciences*, 20(6), 495–506. <https://doi.org/10.1080/02640410252925161>
- Woods, C. T., McKeown, I., Rothwell, M., Araújo, D., Robertson, S., & Davids, K. (2020). Sport Practitioners as Sport Ecology Designers: How Ecological Dynamics Has Progressively Changed Perceptions of Skill “Acquisition” in the Sporting Habitat. *Frontiers in Psychology*, 11, 654. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00654>
- Woods, C. T., Rothwell, M., Rudd, J., Robertson, S., & Davids, K. (2021). Representative co-design: Utilising a source of experiential knowledge for athlete development and performance preparation. *Psychology of Sport and Exercise*, 52, 101804. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101804>
- Woods, C. T., Rudd, J., Robertson, S., & Davids, K. (2020). Wayfinding: How Ecological Perspectives of Navigating Dynamic Environments Can Enrich Our Understanding of the Learner and the Learning Process in Sport. *Sports Medicine - Open*, 6(1), 51. <https://doi.org/10.1186/s40798-020-00280-9>



Imagination and Education Fantasia e Pedagogia

Camilla Boschi

Università di Ferrara – camilla.boschi@edu.unife.it
<https://orcid.org/0000-0001-5083-5952>

Gramigna, A. (2022).

Pedagogia della fantasia: L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli.

Roma: Tab. 160 pp. € 13.00. ISBN 9788892955370.

Che cosa significa educare? Qual è il modello che abbiamo in mente quando abbiamo l'intenzione di insegnare qualcosa a qualcuno? Quale ruolo riveste l'educatore nella relazione con i bambini? *Pedagogia della fantasia, l'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli*, da poco uscito edito dal Gruppo editoriale Tab di Roma, si inserisce perfettamente in un percorso di ricerca ricco e intenso che Anita Gramigna svolge da molti anni. Il significato e il valore di una Pedagogia della Fantasia, vanno ricercati, in via preliminare, nella comprensione di quali siano i meccanismi della conoscenza, quindi della formazione del pensiero. L'aspetto innovativo della ricerca di Gramigna è proprio questo: ricercare e dimostrare il ruolo svolto dall'immaginazione nella costruzione del sapere, quindi la sua portata formativa ed educativa. Nella cornice di un'ermeneutica pedagogica, l'attitudine al lavoro è quella di cercare di comprendere nel profondo e di interpretare i contesti conoscitivi come premessa per elaborare una proposta educativa coerente ed efficace.

Riprendendo alcune caratteristiche della pedagogia narrativa, proposta già presente in altri lavori della medesima autrice (Gramigna, 2020), si vede come la capacità narrativa nell'essere umano si manifesti ben prima del *logos*: il bambino è in grado di approcciarsi alla realtà e al mondo tramite la narrazione delle immagini che incontra nella sua prima esperienza di vita. In altre parole, prima di poterla spiegare a parole, la realtà si costituisce come un racconto ad immagini. Va da sé la fertilità di questo momento dal punto di vista educativo. L'autrice chiama spesso in causa Bruner (1991), autore guida della ricerca, per sostenere la tesi secondo cui la narrazione è la prima forma del pensare: di fatto tutte le spiegazioni che tentiamo di dare al mondo altro non sono che narrazioni, racconti necessari per riuscire ad orientarci nella realtà.

Ma cosa significa orientarsi nel mondo? L'aspetto più significativo e interessante di questo lavoro è proprio quello di comprendere il significato, il senso e il fine di una pedagogia dell'immaginazione proprio per tentare di rispondere a questa domanda. Se consideriamo la necessità di formare individui che siano pronti a vivere in una società sempre più complessa,

iper-specializzata, di cui è estremamente difficile sbrogliare il gomitolo che tesse le trame delle storie ogni giorno raccontate, va da sé che risulta indispensabile, oggi come forse mai prima d'ora, insistere sullo sviluppo della capacità orientativa. Ma come fare? Gramigna parte dall'individuazione della necessità e dell'importanza del legame, già individuato prima dai surrealisti, tra infanzia e letteratura. Se l'infanzia è il momento 'più vicino alla vera vita' e, libera da qualsiasi schema o regola contiene in sé stessa le infinite possibilità di esistenza, avvicinare la letteratura a quella fase della vita, rappresenta un esercizio molto importante di pedagogia della fantasia. Allenare i bambini fin dalla prima infanzia a giocare con il linguaggio partendo proprio dalla loro libera espressione e lavorare con loro nella costruzione di mondi fantastici, stimola la costruzione di una mente aperta ed elastica e proprio per questo, capace ad orientarsi. Ecco la ragione della ricerca di testi che accolgano l'immaginario, il magico, l'onirico, il surreale, ciò che si colloca a cavallo tra il tangibile e non tangibile, tra il visibile l'invisibile.

La scelta dell'autrice, esplicitata fin dall'introduzione al saggio, è quella di analizzare il testo magico *Leyendas de Guatemala* del premio Nobel per la letteratura Miguel Angel Asturias, come punto di partenza per lo sviluppo di giochi narrativi per i più piccoli, che consentano l'accesso a realtà alternative, a un linguaggio più largo, più incisivo, differente, allenando così la creatività e l'immaginazione. Asturias, figlio di un avvocato e di una insegnante, nasce in un Guatemala dominato da un regime dittatoriale e accompagna in autoesilio i genitori a Salamà, dove il giovane scrittore ha modo di incontrare un mondo rurale molto lontano dal suo immaginario e conoscerne i rituali e le leggende legate alle origini della popolazione ospitante. Le *Leyendas*, come afferma Gramigna, «rappresentano la testimonianza di quello spazio mentale del meraviglioso e surreale che abita l'immaginario infantile agli esordi del processo della conoscenza» (Gramigna, 2022, p. 34). In questo senso, i racconti proposti ci consentono di esplorare forme relazionali inconsuete ed illogiche, di incontrare un mondo 'analogo' alla realtà, allargando lo spettro delle

possibilità concepibili. A questo punto emerge la deriva solidale di un lavoro che insiste sull'*analogia*: come accade per Angel Asturias, porre l'accento sui racconti ancestrali di popoli posti ai 'margini' della società, non solo amplifica il bagaglio linguistico e quindi le possibilità immaginative del pensiero, ma conseguentemente a ciò, rappresenta la lotta per il riconoscimento della dignità delle culture 'fuori dal centro', poiché incoraggia lo sforzo ad individuare gli aspetti 'simili' al nostro mondo, a sentire quelle stesse emozioni che, sebbene siano originate da stimoli diversi, riconosciamo essere le stesse. In altre parole, questo lavoro ai confini tra la realtà e la fantasia insiste sul riconoscimento reciproco che deve instaurarsi tra esseri umani.

Il secondo capitolo è un viaggio: Gramigna ci accompagna nei sogni ispirati dalle *Leyendas* di Asturias e ci fa sperimentare in prima persona la portata educativa dell'onirico, a cavallo tra il sonno e la veglia. Sotto le fondamenta del Guatemala c'è un mondo parallelo fatto di strade dove vivono maestri giganti, antichi antenati, imperatori, maghi, mandorli parlanti, animali curiosi e bambini vocianti. Un mondo nel quale Sole e Luna si rincorrono e il Tempo suona il flauto. Ci troviamo in un mondo abitato da una logica nuova, nel mare fluido delle infinite possibilità, in una libertà *più libera* di come la si conosce. La proposta di Gramigna parte proprio da questo punto: sviluppare una 'didattica del sogno', che dia rilievo al linguaggio inconsueto, fiabesco, al pensiero ludico, ad associazioni che facevamo da piccoli, ma che forse abbiamo dimenticato. La cosa più interessante è il fatto che Gramigna sottolinei la carica metaforica del sogno: nel sogno si dice quel che non si dice, il sogno è una zona in cui si manifesta un pensiero non ancora completamente pensato. Se pensiamo anche alle emozioni, alle suggestioni, alle intuizioni, all'impulsività, all'istinto, si rende evidente l'esistenza di un mondo non completamente pensato, non completamente consapevole, forse spesso per nulla consapevole che, per queste ragioni, è quasi magico. Ecco che Gramigna, evidenzia l'importanza di estendere l'agire educativo allo spazio che si colloca sotto la soglia della consapevolezza, proprio per lavorare su quei processi di costruzione della conoscenza che stanno alla base del potenziale creativo, immaginifico, che influenza in modo decisivo la nostra azione nel mondo. Riprendendo Bateson e Bateson (1987), per riuscire a fare questo lavoro è necessario lavorare sul concetto di relazione, perché è nella relazione dove vibrano le emozioni, dove 'sborda' la consapevolezza, dove si perde il controllo di stessi e si esplorano parti di sé sconosciute, dove ci si sperimenta da un punto di vista che varca le regole della logica. Questo è il senso di una pedagogia della fantasia: un lavoro che è necessario

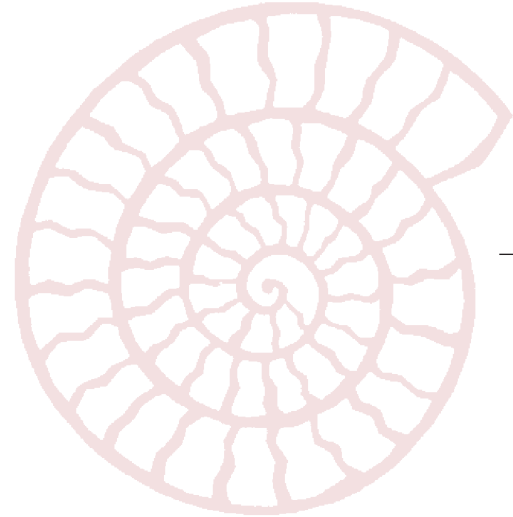
costruire fin da piccoli per allenarsi a riconoscere le parti più nascoste di sé, per sviluppare l'attitudine alla messa in discussione continua e alla familiarizzazione con il meraviglioso.

Nell'ultimo capitolo di questo interessante saggio, l'autrice riprende e definisce il senso di questo lavoro che si colloca all'interno di un percorso di studio volto alla ricerca di metodologie e strategie per la formazione di persone che siano in grado di stare bene nel mondo e perché no, che abbiano anche la possibilità di migliorarlo. *Pedagogia della fantasia*, oltre ad essere un testo ricco di spunti e di riflessioni pedagogiche all'avanguardia, è un manuale utile a insegnanti, educatori, genitori per lavorare con i bambini nell'ottica della costruzione di un chiaro senso del sé e della comprensione del senso e dell'origine delle proprie emozioni, al fine di descrivere il modo in cui ci relazioniamo al mondo. Attraverso i racconti magici di storie antichissime e ambientate in uno spazio altro dalla realtà a cui si è abituati, rappresenta l'occasione per allenarsi a familiarizzare con linguaggi inusuali e con ciò che viene percepito come diverso. In questo testo Anita Gramigna ci mostra la portata educativa dello strumento narrativo, consacra la fertilità del momento pre-logico della prima infanzia come porta d'accesso al mondo della fantasia e all'infinito raggio dei mondi possibili.

Pedagogia della fantasia mostra l'importanza di imparare a inventare per poter imparare a pensare, è un invito a mantenere viva un'attitudine ermeneutica, che consente l'avvio di un confronto autentico privo di giudizio. È la riabilitazione della *metafora* come segno a cui possono essere associati infiniti significati, strumento suggestivo che dice molto di più rispetto alla parola che la descrive. Per concludere, questo interessantissimo saggio ci ricorda il valore e la fertilità di ogni momento della crescita del bambino: lavorare fin dalla prima infanzia rispettando e utilizzando proprio il loro modo 'magico' d'espressione è un modo, anche per noi, per mantenere viva l'attitudine alla meraviglia e allo stupore.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G., & Bateson M. C. (1987). *Angels Fear: Toward an Epistemology of the Sacred*. Macmillan.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In M. Ammaniti, & D. N. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17 – 38). Laterza.
- Gramigna, A. (2020). *Come nascono le storie: Pedagogia narrativa per i più piccoli*. Unicopli.
- Gramigna, A. (2022). *Pedagogia della fantasia: L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli*. Tab.



Anita Gramigna's Take on Education La Prospettiva Educativa di Anita Gramigna

Manuele De Conti

Università Cattaneo, LIUC – mdeconti@liuc.it
<https://orcid.org/0000-0003-4777-732X>

Gramigna, A. (2021).

La Fabbrica delle Idee: A proposito di Educazione e Intelligenza.

Milano: Biblion. 98 pp. € 13.00. ISBN 9788833832029.

Come lavora l'intelligenza per fabbricare e manipolare le rappresentazioni e i loro aggregati? Com'è caratterizzato lo spazio all'interno del quale l'intelligenza agisce, ossia il campo cognitivo? Come è usata l'intelligenza da coloro i quali si dicono *Millennials* e quale proposta formativa è in grado di intervenire per migliorare le loro strategie di apprendimento e il loro egocentrismo? Queste sono solo alcune delle pregnanti domande che pone, e a cui risponde, il libro *La Fabbrica delle Idee: A proposito di Educazione e Intelligenza* scritto da Anita Gramigna (2021).

Con uno stile chiaro, scorrevole ed empatico, Anita Gramigna accompagna il lettore in un percorso che altrimenti sarebbe di complessa accessibilità. L'intreccio argomentativo dell'opera si svolge intorno al problema dell'educabilità cognitiva, tema fortemente avvertito nei contesti educativi e formativi a causa di due principali fattori. Il primo è il sempre più diffuso egocentrismo indotto da approcci educativi familiari accondiscendenti, fino all'arrendevolezza; il secondo è determinato dalla pervasiva presenza della tecnologia e delle sue logiche che influenzano il soggetto sui piani relazionale ed epistemico determinandone persino un mutamento antropologico. A partire dai concetti che saranno via via raffinati quali quello di *mente* - intesa come l'insieme dei processi come l'attenzione, la cognizione, la memoria, le emozioni, gli affetti, i sentimenti e che si esplicano nella relazione tra cervello e ambiente - e di *intelligenza* - ossia la qualità emergente dalla mente e che consiste nella competenza con cui si costruisce la conoscenza, si affrontano i problemi, si stabiliscono relazioni di significato, e ci si realizza come persone - il testo intraprende l'analisi del concetto di *campo cognitivo*, concetto spesso negletto ma di grandi implicazioni pedagogiche come è stato evidenziato da Kurt Lewin (1961) e Pierre Bourdieu (1983; 1984; 1988).

È nel campo cognitivo che i processi cognitivi operano; è in esso che il pensiero costruisce la conoscenza e la organizza, e questa conoscenza, strutturata dal campo stesso in cui agisce, svolge un ruolo di mediazione tra il soggetto che conosce e il mondo. Attraverso la consapevolezza dei meccanismi di costruzione della conoscenza, del ruolo attivo delle

idee che abbiamo in merito a quest'ultima, delle teorie implicite che fabbrichiamo e dei pregiudizi che alimentiamo, possiamo ottimizzare il nostro apprendimento. Essi, infatti, hanno ripercussioni importanti su di esso.

Da tutto ciò nasce la proposta dell'Autrice per affrontare l'egocentrismo e il narcisismo, suo correlato, che affliggono la formazione nell'età contemporanea: l'educazione metacognitiva, l'imparare a imparare, atteggiamento che già da sé mina i presupposti dietro questi comportamenti, ossia l'idea di essere già perfettamente competenti e la supposizione veicolata dalla tecnologia che la capacità di ritrovare facilmente informazioni significhi pensare, conoscere.

Ed è anche in questo stretto nesso tra comportamento cognitivo e comportamento sociale che viene svelata una delle più pregnanti relazioni, da un punto di vista ontologico, tra l'epistemologia e l'etica e che rappresenta l'esempio della possibilità di un sapere "solidale" dove linguaggi, metodi, modelli, ambiti epistemici, ma anche approcci cognitivi e intelligenze comunicano tra loro e di cui l'Autrice parla in altre sue opere (Gramigna, 2012; 2014; 2015).

Principalmente, l'approccio epistemologico adottato nel testo *La Fabbrica delle Idee* è ermeneutico. Anita Gramigna mette in relazione e comunicazione discipline diverse, si confronta e dialoga con Bateson, Bencivenga, Bruner, Piaget o Varela, tra gli altri, e in alcuni casi dibatte, ad esempio con le correnti materialiste e fisicaliste su mente e coscienza della filosofia analitica. Inoltre, compie un'operazione di metariflessione sulla stessa pratica didattica che permette di attualizzare e dotare di chiari referenti i concetti delineati, enfatizzandone così la portata prassica. Coerentemente, la metodologia attraverso cui procede la disamina dell'intelligenza è qualitativa, ma quest'ultimo termine, non deve essere interpretato secondo la canonica polarità quantitativo/qualitativo. L'Autrice, in una significativa considerazione, sottolinea che non si deve presumere che la categoria "qualitativo" si contrapponga a quella di "quantitativo". La stessa categoria della "quantità", in quanto esprime una relazione, tra elementi comparabili, è di per sé una qualità. Il quantitativo è una qualità perché

esprime un particolare modo di relazionarsi tra gli elementi che compongono il tutto e che solo considerati nella loro relazione possono essere compresi. E quindi a fianco ad un approccio ermeneutico, o a sua integrazione, troviamo l'applicazione del metodo induttivo sull'osservazione delle condotte egocentriche che ostacolano i processi cognitivi indagate grazie al gruppo di lavoro che fa capo al Laboratorio di Epistemologia della Formazione *Euresis*.

Il volume si rivolge a una molteplicità specifica di destinatari: ai docenti di ogni ordine e grado, perché troveranno le cornici teorico-pedagogiche della proposta educativa metacognitiva in precedenza trattata, i dati e le esemplificazioni dei problemi che tale proposta hanno fatto emergere nonché gli specifici obiettivi educativi e le considerazioni didattiche per strutturare gli interventi: dalla funzione cognitiva della metafora, all'importanza e valorizzazione epistemica dell'errore, passando per la riflessione sugli stili cognitivi; agli studenti, universitari e non, perché, oltre a volgere a una conoscenza di sé e dei processi cognitivi, capace di ottimizzare l'apprendimento, il volume analizza alcuni loro comportamenti fornendo prospettive alternative agli atteggiamenti egocentrici; a tutti coloro che sono interessati ad apprendere e a migliorare questa facoltà perché vi troveranno valide indicazioni per guardare in modo consapevole ai propri processi conoscitivi e quindi per orientare, come in-

dicato da Umberto Margiotta (2015), che Anita Gramigna cita esplicitamente, a formare, o formarsi, in una prospettiva riflessiva dove imparare dall'esperienza significa imparare a pensare.

Riferimenti bibliografici

- Bourdieu, P. (1983). The field of cultural production, or: The economic world reversed. *Poetics*, 12(4 – 5), 311 – 356.
[https://doi.org/10.1016/0304-422X\(83\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0304-422X(83)90012-8)
- Bourdieu, P. (Ed.). (1984). *Questions de sociologie*. Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus* (P. Collier trans.). Stanford University Press.
- Gramigna, A. (2012). *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico*. Unicopli.
- Gramigna, A. (2014). *Neurobiologia dell'educazione: I nuovi orizzonti dell'etica e della conoscenza*. Unicopli.
- Gramigna, A. (2015). *Dinamiche della conoscenza: Epistemologia e prassi della formazione*. Aracne.
- Lewin, K. (1961). *Principi di psicologia topologica* (A. Ossicini trans.). Edizioni Firenze.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Ricostruire la pedagogia*. Carocci.