

Progettare futuri possibili

Pluralismo dei Paradigmi e Tras-Formazione

a cura di
Anita Gramigna
Giancarlo Gola
Andrea Mattia Marcelli



diretta da

Anita Gramigna

3

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

Comitato scientifico della collana

Miguel Beas Miranda
Sara Bornatici
Liliana Dozza
Agustin Escolano Benito
Piergiuseppe Ellerani
Giancarlo Gola
Patricia Lupion Torres
Rita Minello
Daniele Morselli
Daniel Orlando
Diaz Benavides
Alberto Parola
Gloria Giammaria De Osorio
Fernando Sancén Contreras
Myriam Southwell
Fiorino Tessaro
Artemis Torres Valenzuela
David Velasquez Seiferheld

Collana soggetta a peer review

Progettare futuri possibili

Pluralismo dei Paradigmi e Tras-Formazione

a cura di

Anita Gramigna

Giancarlo Gola

Andrea Mattia Marcelli



Il volume

Progettare Futuri Possibili: Pluralismo dei Paradigmi e Tras-formazione è un volume collettaneo che nasce dall'intenso confronto scientifico sviluppato durante la XIX edizione della Summer School SIREF 2024. Il testo esplora le sfide educative, sociali e culturali del nostro tempo attraverso una prospettiva interdisciplinare e trasformativa, ponendo al centro il dialogo tra saperi, linguaggi e metodologie innovative. Attraversando otto sezioni tematiche, il volume affronta questioni decisive come l'intelligenza artificiale e i suoi risvolti educativi, il rapporto tra tecnologia e giustizia sociale, la pedagogia della pace, le pratiche di inclusione e pluralismo, il ruolo dell'arte e dell'immaginario nei processi formativi e la progettazione educativa orientata al futuro. I contributi, a firma di studiosi e ricercatori di diverse aree disciplinari, delineano un quadro articolato delle trasformazioni in atto, evidenziando la necessità di un'educazione che sappia coniugare conoscenza, responsabilità e creatività.

Al centro della riflessione emerge il concetto di *tras-formazione*: un processo educativo dinamico che non si limita all'adattamento ai cambiamenti, ma promuove un ripensamento critico del presente per generare nuove possibilità di futuro. La pedagogia, intesa come spazio di desiderio, costruzione e cura, si afferma così come leva fondamentale per abitare con consapevolezza e progettualità la complessità contemporanea.

I curatori

Anita Gramigna: Docente di Pedagogia Generale e Epistemologia della Formazione presso l'Università degli Studi di Ferrara. Dove dirige il Laboratorio di Epistemologia della formazione. Presiede la Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF). I suoi interessi di ricerca si concentrano soprattutto su epistemologia ed etica della conoscenza, con particolare riferimento alle istanze della differenza culturale e alle emergenze formative dell'attualità. Tra le ultime monografie: (2024) *Il paradigma differente. L'educazione ambientale con i più piccoli*.

Giancarlo Gola: Professore in Scienze dell'Educazione presso il Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI). Locarno, Switzerland. Gli interessi di ricerca vertono su tematiche dell'educazione e della formazione degli insegnanti, connaturate alla ricerca in educazione. Tra le ultime monografie: (2023) *Insegnare adagio. Un contributo alla didattica*.

Andrea Mattia Marcelli: Associate Professor of Education presso Institute of Education, American University of Central Asia (Bishkek, Kirghizistan), dove co-dirige il Corso di Laurea Magistrale. Antropologo della formazione, conduce studi che indagano il nesso tra educazione informale, patrimonio culturale e aree geografiche remote (interne o ultraperiferiche). Tra le sue ultime monografie: (2023) *Charting the Entrudo: Ecopedagogy of Cultural Heritage in the European Outermost Region of the Azores*.



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-271-4

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

- 13 **Premessa**
Giancarlo Gola, Andrea Mattia Marcelli

- 24 **Saggio Introduttivo**
Anita Gramigna

Sezione I

Orizzonti Plurali: Intelligenza, Pace e Trans-cultura tra Innovazione e Diritti

- 36 Pedagogia dell'intelligenza artificiale. Ricerca, frontiere, umano
Pierluigi Malavasi
- 44 Il paradigma educativo, antidoto alla defuturizzazione del futuro
Stefano Salmeri
- 54 Biotecnologie robotiche, benessere, formazione: l'etica del progresso resiste
Fabrizia Abbate
- 68 Il futuro ha i decenni contati. Pensare l'educazione nel momento storico che ci contiene
Mino Conte
- 75 Metodologias Ativas: Caminhos Paradigmáticos Inovadores na Prática Pedagógica
Marilda Aparecida Behrens, Cecília Emilia da Silva Pavelski, Raquel Pasternak Glitz Kowalski, Rafael Augusto Camargo
- 83 Sfide formative degli insegnanti dell'Asia Centrale: La didattica ipertrofica come sintomo di carenze sistemiche
Andrea Mattia Marcelli

Sezione II

Intelligenza e Linguaggi Artificiali

- 102 Quale ruolo giocano i social media nell’adattamento socio-culturale e linguistico degli adolescenti migranti neo arrivati? Linee di sviluppo del progetto di ricerca: “Vie di uscita. Storie di scatti e di vita”
Monica Banzato
- 111 Dalla lavagna di ardesia al Bot. L’impatto dell’Intelligenza Artificiale nella scuola secondaria tra sfide e opportunità
Alessandro Barca, Maria Vittoria Battaglia
- 121 Il contributo dell’Intelligenza Artificiale (IA) al rinnovamento ecologico globale: un approccio critico-riflessivo per un futuro sostenibile
Chiara Carletti
- 131 Intelligenza Artificiale nelle pratiche didattiche: un’indagine esplorativa su alcuni docenti italiani
Giovanna Cioci
- 142 Storytelling e intelligenza artificiale per una didattica inclusiva nella scuola primaria: primo inquadramento e basi metodologiche per la ricerca
Federica Illuzzi
- 152 The Impact of AI and its Tools in Developing Personalized Learning Pathways for Graduate Students
Sher Alam Khan, Muhammad Amin Nadim, Giorgio Poletti
- 164 People analytics e algoretica. Quale orizzonte di senso tra agency lavorativa e macchine intelligenti?
Valerio Massimo Marcone
- 174 Linguaggi digitali, accessibilità e nuove esperienze museali
Francesca Marone, Francesca Buccini, Ilaria Curci
- 185 A proposito di Med-IA education: l’Intelligenza Artificiale e le nuove sfide della ricerca pedagogica tra rischi e opportunità
Giorgia Turnone
- 193 Opportunità e rischi nella post-modernità: i futuri possibili dell’essere umano
Gianluca Viola

- 201 Pedagogia dell'intelligenza artificiale e umanesimo della vita. Prospettive formative per la Generazione Z
Elisa Zane

Sezione III
Pace, Natura e Diritti Umani

- 210 Dialoghi im-possibili. Pedagogia e culture della pace
Sara Bornatici
- 218 Educazione economica a scuola. Co-Design di un percorso di formazione per insegnanti a partire dalle teorie economiche ingenue dei bambini
Giovanna Andreatti
- 227 Il limite come categoria pedagogica e diritto della persona in educazione
Vito Balzano
- 236 Sulle orme della partecipazione. Contesti esperienziali per un agire democratico
Chiara Buzzacchi
- 243 Generare partecipazione: Il caso dell'Unione dei Comuni della Romagna Faentina
Susanna Coppolecchia
- 253 Life skills per la vita nascente: le competenze educative nell'esperienza della maternità difficile
Alessandra Gargiulo Labriola
- 268 L'educazione diffusa e i Patti educativi di comunità: delineare un modello attraverso una ricerca-azione partecipata
Paola Greganti
- 277 "In viaggio con Tacchetta": un dispositivo didattico per la formazione dei futuri insegnanti ed educatori alla metodologia dell'Outdoor education
Giorgia Mastromauro
- 285 Il valore educativo della transizione di comunità verso l'"adattamento" climatico
Serena Mazzoli

- 292 Il sistema integrato zero–sei: politiche inclusive alla luce del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza
Milena Pomponi
- 300 Abitare futuri possibili e sostenibili. Formazione, contemplazione, conversione ecologica
Sabino Giampaolo

Sezione IV Pluralità e Inclusione

- 310 Educare e trasformare un mondo che genera angoscia. La “pedagogia della speranza” di Byung-Chul Han e il paradigma della società formativa allargata
Vincenzo Salerno
- 318 Il discorso mitopoietico nella narrazione tecnologica transumanista
Manuele De Conti
- 328 Universal Design for Learning: Risultati di una Ricerca-Azione-Formazione sulla Partecipazione e Motivazione degli studenti
Maria Antonietta Augenti
- 337 Inclusione scolastica e pluralità nell’educazione post-moderna. Educare alle differenze e contrastare la povertà educativa: Il Progetto C. Costa
Patrizia Belloi, Claudia Spallacci
- 346 Il Graphic Medicine come mediatore formativo per Death Competence
Cristiana D’Aprile
- 357 Conoscere e analizzare il parenting a partire dalla prospettiva delle famiglie omogenitoriali
Caterina Mellace
- 367 La certificazione della competenza imprenditoriale secondo i framework europei. Prima sperimentazione in un percorso interfacoltà di Problem Based Learning
Daniele Morselli
- 377 La pedagogia sociale tra rigenerazione urbana, welfare culturale e comunità educante
Cristian Righettini

- 383 Un nuovo approccio inclusivo: la lettura condivisa degli IN-book nella scuola dell'infanzia
Maria Sardella
- 392 Eu-topia, ovvero la *conditio sine qua non* del pedagogico
Pierluca Turnone
- 400 La pedagogia Montessori in relazione alle tecnologie educative. L'esplorazione della pratica Coding nelle Case dei Bambini
Cristina Venturi

Sezione V
Differenza e Trans-cultura

- 409 Trascendimento del pensiero e futuri dell'educazione
Giancarlo Gola
- 417 Accompagnare la transizione: categorie pedagogiche e Intelligenza Artificiale
Mirca Benetton
- 425 Museo e scuola per una comunità educante
Marta Begna
- 433 La valorizzazione delle buone pratiche didattiche in ambito universitario: il progetto di ricerca La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario (PPFDU)
Rosaria Capobianco
- 443 Letture antirazziste per comunità più felici: la condivisione di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza decolonizzata viatico di antirazzismo decoloniale?
Sara Chierici
- 458 Il ruolo del coordinatore pedagogico. Agire la leadership trasformativa attraverso lo sviluppo professionale continuo
Claudia Ciccardi
- 467 Ritmo Educativo: Riflessioni teoriche per un approccio interculturale alla didattica della matematica
Carlo Pasquale Achille Condarelli

- 477 Conflitto come risorsa: riflessioni e strategie pedagogiche interculturali
Farnaz Farahi
- 485 Autonomia motivazionale e partecipazione scolastica: decision-making ed effetti dell'esperienza migratoria diretta e indiretta
Mustafa Marchych
- 496 Implementazione della Nuova Scuola Superiore in Brasile dalla Legge 13.415 del 2017: Le finalità, il curriculum, l'organizzazione scolastica e le condizioni di funzionamento della scuola, dal punto di vista dell'Educazione allo Sviluppo
Kátia Pereira Coelho Camargo
- 506 Populism and Education, the impact of the media
Bruno Ribeiro Bré

Sezione VI
Arte e Immaginario

- 514 Il sogno dell'educazione: L'immaginario tecnologico come specchio del reale
Silvia Zanazzi
- 523 Per una valorizzazione delle differenze: Una riflessione a partire dalla musicoterapia e dai saperi situati
Stella Canonico
- 531 Il paradigma poetico per un'educazione alla sessualità che favorisca la qualità dell'espressione, della comprensione e della relazione
Chiara Massullo
- 540 Le funzioni educative della letteratura
Enrico Orsenigo
- 549 Immaginare l'essere umano, in trasformazione, tra arte e natura
Franco Pistono, Valerio Ciarocchi
- 556 Il modello di progettazione per sfondo integratore e lo sviluppo dell'immaginazione nei bambini
Maria Elena Tassinari

Sezione VII

Esplorazione e Formazione Narrativa

- 564 Indagine sulle rappresentazioni di genere nelle fiabe inclusive contemporanee: quanto sono insidiosi gli stereotipi?
Diana Olivieri, Barbara Palleschi
- 575 La narrazione popolare nella letteratura per l'infanzia
Camilla Boschi
- 581 Raccontare per imparare: l'importanza della narrazione nell'educazione dei bambini in ospedale
Elisabetta Faraoni, Federica Gualdaroni
- 589 Leggere (con gioia) per scrivere il futuro. Una questione di presenza
Elisabetta Proietti

Sezione VIII

Metacognizione e progettazione del futuro

- 599 A volte succede che ... Pratiche di partecipazione attiva di bambini e adolescenti nei percorsi di tutela
Paola Bastianoni
- 605 Oasi di dialogo: riflessioni metacognitive sulle relazioni tra insegnanti
Daniel Boccacci
- 614 La cura delle relazioni nei servizi educativi per l'infanzia
Francesca Bratti
- 622 Plant for the future. Responsabilità educativa e alfabetizzazione scientifica per un'educazione alla cittadinanza globale
Claudia Cirella, Mariella Di Lallo
- 630 Immaginare, progettare e costruire il futuro: Il progetto "Officina Urbana", quando scuola e territorio collaborano per trasformare le comunità in luoghi più sostenibili e inclusivi per tutti
Matteo Di Pietrantonio

- 640 Archeologia e progettazione del futuro: il ruolo del dibattito pubblico per la definizione di una coscienza archeologica collettiva
Rachele Discosti
- 649 Middle Management e qualità della vita organizzativa: Strategie narrative per la valutazione e il miglioramento
Alba Mussini
- 657 Ripensare l'educazione, rigenerare la Cura e divenire Homo sapiens. Il futuro "nelle mani": sapere Aver Cura della vita e della morte
Gerardo Pistillo
- 665 Il PNRR e la formazione docente: racconti, attese, trame invisibili
Rosaria Poi
- 673 Talenti e Futuri: azioni euristico-educative di Pedagogia Generativa per la costruzione del Sistema-Mondo.
Un case study sull'impatto della metacognizione nei processi orientativi
Maria Ricciardi

Conclusione

- 691 La costruzione educativa
Anita Gramigna

Premessa

Giancarlo Gola

Professore Associato

*Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica
Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana – SUPSI, Locarno, Switzerland
giancarlo.gola@supsi.ch*

Andrea Mattia Marcelli

Professore Associato

*Institute of Education (IOE)
American University of Central Asia – AUCA
marcelli_a@auca.kg*

Il volume *Progettare futuri possibili: pluralismo dei paradigmi e trasformazione* è il frutto di un confronto interdisciplinare nato dalla summer school di ricerca organizzata dalla Società di ricerca Educativa e Formativa (SIREF) nel settembre 2024, che esplora in profondità le sfide educative, sociali e culturali del nostro tempo. Il titolo stesso ne anticipa il percorso: progettare il futuro significa confrontarsi con la complessità del presente, riconoscendo il pluralismo dei saperi e adottando approcci trasformativi capaci di generare orizzonti di possibilità.

Riprendendo la dichiarazione d'intenti che ha introdotto i lavori della summer school:

“Proprio quando il collasso dell’ecosistema mondiale sembra ad un passo, la prospettiva di un rinnovamento ecologico globale è entro la nostra portata. L’Intelligenza Artificiale, spesso fraintesa, evoca scenari distopici ma offre pure visioni innovatrici per un mondo più efficiente e accessibile. La pace, sebbene sembri sfuggente nelle retoriche e negli eventi che costellano i nostri tempi inquieti, rimane un obiettivo perseguibile e nobilmente ambizioso.

Nel contesto politico-sociale, è fondamentale promuovere un dialogo costruttivo piuttosto che limitarsi a temi che si dibattono nell’agone politico-sociale più con un tifo da stadio che con argomentazioni meditate. È vitale valorizzare un approccio riflessivo che superi la semplice emotività – perché è in questo ambiente mentale che agiscono gli impulsi che ci spingono a patteggiare per una fazione o per l’altra –, orientandoci verso una comprensione più profonda e duratura dei problemi che affrontiamo, senza, per questo, perdere di vista i drammi che incombono sul nostro presente. In questo scenario, il disegno di un futuro sostenibile rappresenta un’opportunità educativa audace e stimolante.

Accetteremo questa sfida insieme a molte altre, utilizzando le risorse a nostra disposizione, adottando diverse prospettive e linguaggi, compresi quelli che

ci accingiamo a scoprire. Questo evento si trasformerà in un grande laboratorio: sogneremo, immagineremo, penseremo, progetteremo le basi educative di un futuro possibile, costruiremo le fondamenta educative di un futuro realizzabile. La nostra analisi critica sarà, dunque, uno strumento di dialogo concreto con la realtà” (Bando SIREF Summer School, 2024).

Su questa base, che ha invitato i partecipanti a immaginare, riflettere e progettare le basi educative per un futuro possibile, sono state accolte importanti sollecitazioni, che si sono tradotte in contributi ricchi e variegati, capaci di affrontare le grandi sfide del nostro tempo attraverso uno sguardo critico e progettuale.

Al cuore della riflessione si sono intrecciate tematiche che spaziano dall’impatto delle tecnologie emergenti all’urgenza di una nuova sensibilità ecologica, dall’educazione inclusiva alla valorizzazione della diversità culturale e delle pratiche narrative. Il volume si muove lungo un percorso che attraversa l’intelligenza artificiale e i suoi linguaggi, riflettendo sui rischi e sulle potenzialità delle nuove tecnologie per l’educazione e il benessere sociale, evidenziando la necessità di un’educazione tecnologicamente consapevole. L’attenzione alla giustizia sociale e alla sostenibilità si concretizza nell’invito a una pedagogia che coniughi conoscenza, cura e responsabilità verso il pianeta. Parallelamente, l’arte e la narrazione sono esplorate come strumenti di espressione e trasformazione, capaci di generare nuove visioni e favorire il dialogo tra passato, presente e futuro.

Il pluralismo è un filo conduttore che attraversa l’intero volume: dalle riflessioni sull’inclusione e la pluralità delle identità, alla valorizzazione delle differenze attraverso la trans-cultura, fino alla comprensione dell’arte e della narrazione come strumenti di espressione e trasformazione educativa. L’arte e l’immaginario emergono come linguaggi capaci di generare nuove visioni e favorire il dialogo tra passato, presente e futuro. La narrazione, esplorata nei suoi risvolti pedagogici, terapeutici e comunitari, diventa un veicolo per costruire conoscenza e generare empatia.

Oltre al pluralismo, emergono altri due fili conduttori centrali: la dimensione etica della cura e l’importanza della progettualità educativa. La cura attraversa il volume come attenzione alle relazioni, alla giustizia sociale e alla sostenibilità ambientale, promuovendo un’educazione che integra sapere umanistico e responsabilità sociale. La progettualità educativa, invece, si manifesta come tensione costruttiva verso il futuro, alimentata dalla metacognizione, dalla riflessione critica e dalla sperimentazione di pratiche innovative.

Il testo si chiude con una riflessione sulla metacognizione come pratica di auto-consapevolezza e progettualità educativa, sottolineando il valore della relazione e della comunità nell’apprendimento: l’educazione emerge così come spazio generativo in cui desiderio e speranza si intrecciano per immaginare e costruire futuri più giusti, sostenibili e inclusivi.

Nel complesso, questo volume offre uno sguardo ampio e articolato sulle sfide del presente, indicando come l’educazione possa essere una forza generativa e tra-

sformativa per il futuro, capace di immaginare e costruire futuri più giusti, sostenibili e inclusivi.

Seguendo questo filo conduttore, il volume si articola in otto sezioni tematiche, ognuna delle quali affronta specifiche problematiche delle regioni educativo-formative.

Nella **Sezione Introduttiva** Anita Gramigna, con il contributo “Desiderio di Futuro”, affronta il tema della progettazione educativa e sociale attraverso l’analisi della condizione giovanile contemporanea. La riflessione si sofferma sul ruolo del desiderio come forza propulsiva per la costruzione di un futuro condiviso, incentrato sull’immaginario, il pensiero critico e la relazione con l’altro. Particolare attenzione viene dedicata all’impatto della tecnologia e dell’intelligenza artificiale nella formazione dell’immaginario giovanile, sollecitando una pedagogia che orienti il desiderio verso fini etici e collettivi.

La **Sezione I – Orizzonti Plurali: Intelligenza, Pace e Trans-cultura tra Innovazione e Diritti** – esplora il rapporto tra innovazione, etica e diritti, affrontando il complesso intreccio tra progresso tecnologico e umanità. L’attenzione si concentra sull’impatto dell’intelligenza artificiale e delle biotecnologie, sottolineando la necessità di uno sguardo critico capace di guidare il cambiamento verso il bene comune. La riflessione si estende alla crisi del pensiero democratico e all’urgenza di riformulare paradigmi educativi in grado di decifrare la complessità e promuovere la giustizia sociale. Particolare attenzione è dedicata alla dimensione etica del progresso tecnologico e alla responsabilità verso le generazioni future, invitando a ripensare l’educazione come pratica di cura e consapevolezza. L’analisi si amplia, inoltre, alle metodologie didattiche innovative, evidenziando come il protagonismo degli studenti e l’apprendimento attivo possano favorire contesti educativi più inclusivi e riflessivi. Questa sezione, dunque, propone uno sguardo plurale sul futuro, intrecciando pedagogia, tecnologia e diritti in una visione comune di trasformazione e giustizia.

Il saggio di *Pierluigi Malavasi* esamina le implicazioni educative dell’intelligenza artificiale, evidenziando la necessità di una pedagogia che promuova il discernimento critico e l’equilibrio tra innovazione tecnologica e valori umani. *Stefano Salmeri* propone una riflessione sulla pedagogia democratica come strumento per decifrare la complessità e promuovere modelli di cittadinanza attiva, inclusivi e orientati alla giustizia sociale. *Fabrizia Abbate* affronta il tema dell’etica del progresso tecnologico, analizzando il rapporto tra biotecnologie, robotica e formazione, e sottolineando l’importanza di un approccio educativo etico nella ricerca e nell’uso delle tecnologie emergenti. *Mino Conte* offre una lettura critica dell’attuale momento storico, richiamando l’urgenza di un’educazione al limite, capace di formare coscienze responsabili verso il pianeta e le generazioni future. Infine, il lavoro collettivo di *Marilda Aparecida Behrens*, *Cecília Emilia da Silva Pavelski*,

Raquel Pasternak Glitz Kowalski e Rafael Augusto Camargo, indaga il potenziale trasformativo delle metodologie attive nella pratica pedagogica, evidenziando come esse possano favorire il protagonismo studentesco e la costruzione di ambienti di apprendimento collaborativi e riflessivi. Infine, il contributo di *Andrea Mattia Marcelli* esplora la condizione degli insegnanti in Asia Centrale attraverso l'analisi della letteratura grigia prodotta nei corsi di formazione avanzata. L'autore introduce il concetto di *didattica ipertrofica* per descrivere il fenomeno della sovra-enfasi sulla gestione dell'aula, sintomo delle limitate possibilità di intervento strategico degli insegnanti sui sistemi educativi. Il lavoro evidenzia le implicazioni pedagogiche e politiche di tale condizione, offrendo una prospettiva critica sulle sfide della formazione docente nella regione.

La **Sezione II** – Intelligenza e Linguaggi Artificiali – esplora l'impatto dell'intelligenza artificiale (IA) sui linguaggi, sulle pratiche educative e sui processi sociali, analizzando il potenziale e le criticità di questa tecnologia nei contesti formativi e culturali. Viene indagato il ruolo dell'IA nel favorire l'inclusione e il protagonismo degli studenti, evidenziando al contempo i rischi legati alla dipendenza tecnologica, alla perdita di creatività e alla sicurezza dei dati. Si riflette su come la rivoluzione digitale stia trasformando le pratiche didattiche, richiedendo nuovi modelli pedagogici capaci di integrare l'innovazione con l'etica e la consapevolezza critica. Particolare attenzione è rivolta all'interazione tra IA e linguaggi digitali, evidenziando il loro impatto sui processi di apprendimento, sull'inclusione educativa e sulla costruzione di nuove esperienze culturali. La sezione affronta, inoltre, i dilemmi etici sollevati dall'impiego dell'IA in ambito educativo e lavorativo, invitando a promuovere una cultura digitale umanizzata. Si tratta di una panoramica complessa e interdisciplinare, che invita il lettore a interrogarsi sul rapporto tra tecnologia, apprendimento e futuro.

Monica Banzato presenta il progetto “Vie di uscita” per esplorare come i social media influenzino l'adattamento linguistico e culturale degli adolescenti migranti. L'indagine, basata su metodi partecipativi come Photovoice e Storycrafting, evidenzia il ruolo dell'educazione digitale nella costruzione di percorsi inclusivi. *Alessandro Barca* e *Maria Vittoria Battaglia* analizzano l'uso dell'IA nella scuola secondaria attraverso una ricerca su docenti italiani. Il lavoro mette in evidenza le potenzialità dell'IA nella personalizzazione della didattica, ma sottolinea la carenza di formazione specifica per i docenti. *Chiara Carletti* propone un approccio critico sull'uso dell'IA per la sostenibilità ambientale, sottolineando l'importanza di formare cittadini globali consapevoli e responsabili attraverso un'educazione etica. *Giovanna Cioci* presenta un'indagine esplorativa sulle percezioni dei docenti italiani riguardo all'IA nell'insegnamento. Lo studio evidenzia il potenziale dell'IA per la personalizzazione didattica, ma anche rischi legati alla gestione dei dati e alla qualità dei contenuti. *Federica Illuzzi* analizza il ruolo dello storytelling digitale basato su IA nella scuola primaria per favorire un apprendimento inclusivo e metacognitivo, sottolineando il potenziale dei chatbot educativi. *Sher Alam Khan*,

Muhammad Amin Nadim e Giorgio Poletti esplorano l'uso dell'IA, come ChatGPT, per creare percorsi di apprendimento personalizzati per studenti di dottorato, evidenziando vantaggi e rischi etici. *Valerio Massimo Marcone* riflette sul rapporto tra agattività lavorativa e IA, analizzando le implicazioni etiche dei modelli algoritmici nei contesti organizzativi. *Francesca Marone, Francesca Buccini e Ilaria Curci* esplorano nuove esperienze museali immersive, analizzando come i linguaggi digitali favoriscano l'accessibilità culturale attraverso ambienti virtuali e interattivi. *Giorgia Turnone* affronta il tema delle sfide etiche nella ricerca pedagogica legata all'IA, proponendo un'educazione al digitale centrata sull'umanizzazione della tecnologia. *Gianluca Viola* indaga il rapporto tra IA e immaginario postmoderno, evidenziando il conflitto tra la semplificazione tecnologica e il valore della complessità, mentre *Elisa Zane* riflette sull'impatto dell'IA nei processi formativi della Generazione Z, ponendo l'accento su un approccio etico e consapevole all'uso delle tecnologie.

La **Sezione III** – Pace, Natura e Diritti Umani – affronta il legame tra educazione, giustizia sociale e sostenibilità, evidenziando come la pedagogia possa diventare uno strumento per costruire società più giuste e comunità più inclusive. I contributi esplorano il significato profondo della pace, intesa non solo come assenza di conflitto ma come processo attivo di giustizia, dialogo e cura del pianeta. L'attenzione si concentra sull'importanza della partecipazione, dell'educazione civica e della costruzione di alleanze tra scuola, comunità e territorio per favorire una cittadinanza attiva e responsabile. Si riflette, inoltre, sul valore della cura nei processi educativi e sulle competenze necessarie per affrontare le sfide globali, come la crisi climatica, attraverso pratiche sostenibili e inclusive. Un ulteriore focus è posto sul sistema integrato zero-sei anni e sui Patti educativi di comunità come strumenti per promuovere l'equità e il benessere sociale. Questa sezione invita a immaginare un'educazione capace di abitare il futuro, coniugando etica, ecologia e diritti umani.

Sara Bornatici riflette sul significato profondo della pace come processo di giustizia sociale e sviluppo umano, evidenziando il ruolo della pedagogia nel decostruire le retoriche divisive e promuovere un ethos di fraternità attraverso pratiche educative partecipative. *Giovanna Andreatti* esplora un progetto rivolto alla formazione degli insegnanti per introdurre l'educazione economico-finanziaria nella scuola primaria, evidenziando l'importanza di integrare teoria ed esperienze pratiche. *Vito Balzano* analizza il concetto di limite come cardine della pedagogia sociale, ponendo l'accento sul rispetto della dignità umana e sulla costruzione di una cittadinanza fondata su diritti e solidarietà. *Chiara Buzzacchi* indaga il legame tra educazione e cittadinanza attiva, esplorando come i contesti educativi, formali e informali, contribuiscano alla formazione di giovani cittadini consapevoli. *Susanna Coppolecchia* analizza i processi partecipativi nella governance locale, evidenziando come la pedagogia critica possa promuovere pratiche sostenibili e relazioni sinergiche tra istituzioni e comunità. *Alessandra Gargiulo Labriola* affronta

il tema della maternità difficile, proponendo un progetto volto a sviluppare competenze educative a sostegno delle genitorialità complesse. *Paola Greganti* esplora il potenziale dei Patti educativi di comunità come strumenti per costruire alleanze territoriali tra scuola, terzo settore e famiglie, promuovendo una didattica inclusiva. *Giorgia Mastromauro* presenta un progetto di Outdoor Education rivolto ai futuri insegnanti, dove si integrano teoria ed esperienze pratiche per promuovere la conoscenza e la tutela dell'ambiente. *Serena Mazzoli* propone un'esperienza progettuale sull'educazione ambientale, evidenziando il ruolo della pedagogia nel supportare comunità verso la sostenibilità. *Milena Pomponi* riflette sull'evoluzione delle politiche educative inclusive per la prima infanzia alla luce delle indicazioni del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. A concludere, *Sabino Giampaolo* esplora il tema della conversione ecologica, proponendo un rinnovamento pedagogico capace di trasformare l'incertezza climatica in responsabilità e azione collettiva.

La **Sezione IV – Pluralità e Inclusione** – approfondisce il tema della pluralità e dell'inclusione, esplorando pratiche educative, metodologie innovative e nuove prospettive sulla convivenza sociale. Viene messo in luce il valore della speranza come forza educativa per affrontare l'angoscia sociale e immaginare futuri più giusti e inclusivi. I contributi analizzano il potenziale trasformativo della narrazione e del discorso tecnologico, invitando a una lettura critica delle rappresentazioni culturali e scientifiche. L'attenzione si concentra sul valore dell'Universal Design for Learning come strumento per favorire la partecipazione scolastica e migliorare la qualità dell'insegnamento. Si esplorano, inoltre, pratiche di inclusione scolastica e di educazione interculturale per contrastare la povertà educativa e costruire comunità più accoglienti. Ulteriori riflessioni riguardano l'importanza della pedagogia sociale nella rigenerazione urbana e il ruolo delle nuove forme familiari nell'educazione alla diversità. La sezione si chiude con una riflessione sull'utopia pedagogica e sull'incontro tra pedagogia montessoriana e nuove tecnologie, evidenziando l'importanza dell'innovazione per promuovere l'inclusione e il protagonismo di ciascuno.

Vincenzo Salerno esplora la “pedagogia della speranza” ispirata al pensiero di Byung-Chul Han, proponendo la speranza come antidoto all'angoscia sociale e leva per immaginare futuri alternativi attraverso pratiche educative comunitarie. *Manuele De Conti* analizza l'influenza delle narrazioni mitiche nel transumanesimo, evidenziando come esse modellino l'immaginario tecnologico e sollecitino una riflessione critica sull'identità umana. *Maria Antonietta Augenti* presenta i risultati di una ricerca-azione sulla didattica inclusiva nella scuola primaria, mostrando l'efficacia dell'UDL nel migliorare partecipazione e motivazione degli alunni. *Patrizia Belloi* e *Claudia Spallacci* illustrano il “Progetto Costa”, evidenziando il valore dell'educazione inclusiva e della costruzione di reti educative per contrastare la povertà educativa. *Cristiana D'Aprile* indaga l'uso del Graphic Medicine per formare il personale sanitario alle competenze assistenziali nel fine vita,

promuovendo la sensibilità educativa. *Caterina Mellace* esplora le esperienze delle famiglie omogenitoriali, analizzando relazioni educative e ruoli genitoriali per promuovere una comprensione inclusiva delle nuove forme familiari. *Daniele Morselli* analizza un percorso interfacoltà di Problem Based Learning, evidenziando i benefici e le criticità nella certificazione delle competenze secondo i framework europei. *Cristian Righettini* sottolinea il ruolo della pedagogia nella rigenerazione urbana, evidenziando il valore del welfare culturale per costruire comunità inclusive. *Maria Sardella* indaga l'uso degli IN-book nella scuola dell'infanzia come strumento di Comunicazione Aumentativa Alternativa per favorire l'inclusione di alunni con bisogni comunicativi complessi. *Pierluca Turnone* riflette sull'utopia pedagogica come spazio progettuale per immaginare futuri educativi trasformativi, distinguendo tra utopia regolativa e utopia radicale. Chiude *Cristina Venturi*, esplorando l'integrazione del coding nelle Case dei Bambini, evidenziando come il metodo Montessori favorisca l'inclusione attraverso l'autonomia e l'apprendimento attivo.

La **Sezione V** – Differenza e Trans-cultura – affronta il tema della differenza e della trans-cultura, riconoscendo come il dialogo tra culture, linguaggi e pratiche educative possa favorire nuove forme di appartenenza e inclusione. I contributi esplorano l'impatto delle trasformazioni digitali sull'educazione, analizzando il rapporto tra intelligenza artificiale, apprendimento critico e libertà umana. Viene approfondito il ruolo delle istituzioni educative e culturali, come musei e università, nella costruzione di comunità educanti capaci di valorizzare il patrimonio territoriale e promuovere il coinvolgimento giovanile. La riflessione si estende al valore della lettura e della narrativa decolonizzata come strumenti di antirazzismo e crescita comunitaria. Si evidenzia, inoltre, l'importanza della leadership educativa e della formazione continua per promuovere un cambiamento culturale nel sistema educativo. Particolare attenzione è dedicata al conflitto come risorsa pedagogica per l'incontro interculturale e al ruolo dell'autonomia motivazionale nell'esperienza scolastica degli studenti con retroterra migratorio. Infine, viene analizzata la relazione tra educazione e politiche pubbliche, con uno sguardo critico sulle riforme scolastiche internazionali e sulle influenze dei fenomeni populisti sul discorso educativo. Si tratta di una sezione che invita a riflettere sulle potenzialità della trans-cultura per costruire comunità più aperte, critiche e solidali.

Il contributo di *Giancarlo Gola* esplora il ruolo del pensiero nell'educazione, interrogandone limiti e possibilità attraverso una prospettiva interdisciplinare. Il concetto di *pensiero liberante* viene analizzato in relazione alla tensione tra logos e caos, alla necessità di trascendere schemi abituali e alle implicazioni pedagogiche di una mente libera. Il saggio intreccia filosofia occidentale e tradizioni orientali per delineare nuovi orizzonti educativi fondati sulla riflessione critica, il silenzio e la capacità di pensare senza essere vincolati dal pensiero stesso. *Mirca Benetton* riflette sul ripensamento delle categorie pedagogiche nell'era dell'IA, sottolineando l'importanza di formare individui capaci di utilizzare criticamente la tecnologia

senza perdere la centralità dell'intelligenza umana. *Marta Begna* esplora il progetto MUBIG, evidenziando come la didattica territoriale, intrecciando museo e scuola, possa promuovere l'appartenenza comunitaria e la responsabilità civile tra i giovani. *Rosaria Capobianco* presenta il progetto PPFDU, che analizza i bisogni formativi dei docenti universitari per migliorare la qualità della didattica mediante il dialogo tra pedagogia e didattica disciplinare. *Sara Chierici* indaga il potenziale della lettura condivisa di narrativa decolonizzata per l'infanzia come strumento per promuovere l'antirazzismo e il pensiero critico nelle scuole. *Claudia Ciccardi* approfondisce la leadership trasformativa nella prima infanzia, evidenziando il valore della formazione continua e del cambiamento culturale nel sistema ECEC. *Carlo Pasquale Achille Condarelli* esplorano l'importanza del ritmo nella didattica della matematica, evidenziando il valore interculturale dei linguaggi simbolici e musicali. *Farnaz Farahi* analizza la pedagogia interculturale, suggerendo l'educazione al conflitto come strumento per la costruzione di società inclusive e pluraliste. *Mustafa Marchych* studia l'impatto dell'esperienza migratoria sull'autonomia delle studentesse migranti, evidenziando l'importanza delle relazioni extracurricolari. *Kátia Pereira Coelho Camargo* analizza il curriculum del Nuovo Liceo brasiliano, evidenziando i rischi di frammentazione educativa legati alle politiche neoliberiste, mentre *Bruno Ribeiro Bré* riflette sull'impatto del populismo nell'educazione, analizzando come la retorica mediatica influisca sulla percezione della democrazia e dei diritti umani.

La **Sezione VI – Arte e Immaginario** – esplora il ruolo dell'arte e dell'immaginario nei processi educativi e formativi, evidenziando il potenziale trasformativo delle espressioni estetiche nella crescita personale e collettiva. I contributi indagano l'influenza dell'immaginario tecnologico e dell'intelligenza artificiale sulle visioni educative, riflettendo sulle distorsioni cognitive e sulle nuove sinergie tra tecnologia e formazione. Si analizza il valore della musica e dell'arte nella valorizzazione delle differenze, proponendo una lettura della disabilità come risorsa epistemologica per l'educazione. Particolare attenzione è dedicata al potere della poesia e della letteratura nella costruzione di relazioni autentiche e nell'espressione del sé, evidenziando la loro funzione educativa ed emotiva. L'arte è inoltre interpretata come strumento per immaginare una trasformazione ecologica dell'essere umano, ispirando un rinnovato legame tra natura e cultura. Infine, viene approfondito il valore dell'immaginazione nei processi educativi dell'infanzia, attraverso modelli pedagogici capaci di stimolare la creatività e favorire un apprendimento aperto e dinamico. Questa sezione invita a considerare l'arte come spazio di incontro tra estetica, conoscenza e futuro.

Silvia Zanazzi riflette sull'impatto dell'intelligenza artificiale generativa nell'immaginario tecnologico e scolastico, analizzando le distorsioni cognitive del discorso sull'IA e proponendo nuove sinergie tra tecnologia e educazione. *Stella Canonico* esplora la musicoterapia come spazio educativo per soggetti con ipoacusia, sottolineando il valore dei saperi situati e il contributo della disabilità alla relazione educativa. *Chiara Massullo* presenta un'esperienza laboratoriale di edu-

cazione poetica alla sessualità, evidenziando come l'arte possa migliorare l'espressione emotiva e il benessere relazionale. *Enrico Orsenigo* indaga la letteratura come spazio formativo, illustrando le sue molteplici funzioni educative, dalla stimolazione cognitiva alla crescita emotiva. *Franco Pistono* e *Valerio Ciarocchi* riflettono sul legame tra arte e natura, immaginando una conversione ecologica dell'essere umano attraverso l'ispirazione artistica. Infine, *Maria Elena Tassinari* analizza il potenziale del modello educativo per sfondo integratore nello sviluppo dell'immaginazione infantile, proponendo approcci innovativi per favorire creatività e comprensione.

La **Sezione VII** – Esplorazione e Formazione Narrativa – indaga il ruolo della narrazione nei processi educativi, evidenziando il suo potenziale nella costruzione di conoscenza, identità e comunità. I contributi riflettono sul valore delle storie come strumenti formativi capaci di promuovere il pensiero critico, la creatività e la consapevolezza sociale. Viene indagato il ruolo delle fiabe e della letteratura per l'infanzia nel decostruire stereotipi e favorire una cultura inclusiva, sottolineando l'importanza di una narrazione consapevole per l'equità di genere e la giustizia sociale. Si approfondisce il valore della scrittura collettiva come pratica partecipativa e come occasione per sviluppare competenze linguistiche e relazionali. Particolare attenzione è dedicata alla funzione terapeutica della narrazione in contesti di fragilità, come l'educazione ospedaliera, dove il racconto diventa uno strumento di cura emotiva. Inoltre, si riflette sul potere trasformativo della letteratura popolare, capace di connettere tradizione e innovazione nei percorsi educativi. Infine, viene valorizzata la lettura espressiva come pratica formativa per contrastare la crisi della presenza, promuovendo un'esperienza estetica e relazionale profonda. Questa sezione invita a riscoprire la narrazione come strumento formativo per immaginare e costruire futuri possibili.

Diana Olivieri e *Barbara Palleschi* analizzano stereotipi di genere nelle fiabe educative, evidenziando l'importanza di una narrazione consapevole per decostruire il curriculum nascosto e promuovere l'equità di genere. *Camilla Boschi* esplora il valore educativo della letteratura orale e del folklore, evidenziando come fiabe e racconti tradizionali possano favorire processi di auto-ermeneusi e riflessione meta-cognitiva. *Elisabetta Faraoni* e *Federica Gualdaroni* analizzano il ruolo terapeutico della narrazione nell'educazione dei bambini ricoverati, mostrando come essa possa favorire il benessere emotivo e l'integrazione sociale nei contesti ospedalieri. *Elisabetta Proietti* propone la lettura espressiva e la paideia mimesis come strumenti per contrastare la crisi della presenza, promuovendo l'apertura alla creatività e alla relazione autentica.

La **Sezione VIII** – Metacognizione e Progettazione del Futuro – affronta il tema della metacognizione come strumento fondamentale per orientare i processi educativi verso la progettazione di futuri consapevoli e sostenibili. I contributi esplorano il valore della riflessione critica, della consapevolezza di sé e dell'appren-

dimento autoriflessivo come pratiche educative capaci di sostenere la crescita personale e collettiva. Viene analizzata l'importanza della partecipazione attiva e della narrazione di esperienze autentiche come strumenti per sviluppare processi metacognitivi e favorire l'autodeterminazione. Particolare attenzione è rivolta alle dinamiche relazionali tra insegnanti, evidenziando il valore del dialogo e della collegialità nella costruzione di comunità educative inclusive. Si riflette, inoltre, sulla necessità di un'alfabetizzazione scientifica per affrontare le sfide globali e promuovere una cittadinanza consapevole. La sezione approfondisce il potenziale del Service Learning per integrare scuola e territorio, e il ruolo dell'archeologia come strumento per stimolare la coscienza collettiva sul patrimonio culturale. Infine, vengono esplorati il valore della pedagogia della cura, l'impatto della formazione docente nel quadro del PNRR e l'importanza dell'orientamento generativo per la costruzione di identità vocazionali e progetti di vita. Questa sezione invita a riconoscere nella metacognizione uno strumento chiave per progettare futuri educativi più consapevoli e inclusivi.

Paola Bastianoni racconta il progetto di un fumetto educativo nato dallo Spazio Neutro dell'Asp di Cesena Valle Savio, mettendo al centro le esperienze di minori in tutela per favorire la metacognizione e l'autodeterminazione attraverso la narrazione condivisa. *Daniel Boccacci* analizza il ruolo delle relazioni tra insegnanti emerso da interviste nella scuola dell'infanzia, evidenziando come il dialogo e la riflessione metacognitiva favoriscano la collegialità e la formazione docente. *Franческа Bratti* sottolinea l'importanza della formazione permanente degli educatori per costruire relazioni significative, pilastri dello sviluppo affettivo nei contesti educativi. *Claudia Cirella* e *Mariella Di Lallo* propongono l'integrazione tra pedagogia e alfabetizzazione scientifica per promuovere l'educazione alla cittadinanza globale e formare cittadini consapevoli delle sfide ecologiche. *Matteo Di Pietrantonio* esplora il Service Learning come strumento per connettere scuola e territorio, favorendo l'inclusione e stimolando la progettualità degli studenti verso comunità sostenibili. *Rachele Discosti* riflette sull'archeologia preventiva come strumento di coscienza collettiva, promuovendo un dibattito pubblico metacognitivo sull'impatto del passato nelle trasformazioni territoriali. *Alba Mussini* analizza il ruolo del middle management nella scuola come promotore del benessere organizzativo e della cura dei lavoratori attraverso pratiche narrative. *Gerardo Pistillo* propone una pedagogia della cura fondata sul rapporto tra educazione alla vita e alla morte, ripensando la formazione in chiave ecologica e umanistica. *Rosaria Poi* analizza l'impatto del PNRR attraverso le voci degli insegnanti, evidenziando le loro attese e il ruolo fondamentale della formazione nella costruzione di una scuola inclusiva. Da parte sua, *Maria Ricciardi* esplora il paradigma della Pedagogia Generativa, mostrando come la metacognizione e l'auto-orientamento possano guidare gli studenti nella costruzione di identità vocazionali e progetti di vita.

La **Sezione Conclusiva** di *Anita Gramigna* chiude il percorso del volume riflettendo sul ruolo essenziale dell'educazione nella costruzione di futuri desiderabili

e sostenibili. L'educazione è presentata come uno spazio relazionale e generativo, capace di intrecciare sapere umanistico, consapevolezza tecnologica e responsabilità sociale. Viene sottolineato il valore del desiderio come motore pedagogico, una forza che orienta il progetto educativo verso orizzonti collettivi e condivisi. L'analisi evidenzia l'importanza di un'educazione che sappia andare controcorrente, opponendosi all'individualismo e favorendo pratiche di cura, solidarietà e giustizia sociale. Si richiama la necessità di coniugare consapevolezza critica e sensibilità etica per affrontare le sfide poste dalla tecnologia e dalla complessità del presente.

In questo scenario, la pedagogia si afferma come pratica di speranza, capace di generare nuovi immaginari e progettare futuri inclusivi, etici e responsabili. La conclusione del volume è dunque un invito a pensare l'educazione come luogo di possibilità, dove il sapere incontra il desiderio e si trasforma in progetto di mondo.

Attraverso la diversità dei suoi contributi, il testo si propone come una risorsa utile per ricercatori, educatori, studenti e tutti coloro che sono interessati alle sfide educative contemporanee. Rappresenta, infatti, un invito a ripensare le pratiche educative in modo innovativo e solidale, evidenziando la centralità dell'educazione nella costruzione di un futuro sostenibile e inclusivo.

In chiusura, la serie di contributi va considerata come un'opportunità di riflessione per ricercatori, educatori, studenti e chiunque sia interessato alle sfide educative contemporanee: non solo una raccolta di saggi, ma uno stimolo al confronto e alla ricerca di nuove pratiche educative capaci di coniugare innovazione e solidarietà. È, infine, un invito a riconoscere l'educazione come leva fondamentale per costruire un futuro sostenibile e inclusivo, in cui il sapere si intrecci con la speranza e l'impegno si traduca in azione trasformativa.

*Le immagini che corredano l'apertura di tutte le sezioni sono opera dell'artista e ricercatore brasiliano **Rafael Augusto Camargo**, che ringraziamo per la condivisione.*

Saggio Introduttivo **Desiderio di Futuro**

Anita Gramigna

*Università degli Studi di Ferrara
Dipartimento di Studi Umanistici
anita.gramigna@unife.it*

*La conoscenza non ha altra luce che non sia quella che
emana dalla redenzione sul mondo: tutto il resto si esaurisce
nella ricostruzione a posteriori e fa parte della tecnica
Theodor Wieser Adorno (1979)*

Abstract

Il saggio introduttivo esplora il concetto di “Desiderio di Futuro” come fondamento per la progettazione educativa e sociale. Partendo dall’analisi della condizione giovanile contemporanea, caratterizzata da insicurezza, individualismo e frammentazione temporale, si riflette sull’importanza del desiderio come motore esistenziale e pedagogico. Il desiderio viene inteso non solo come impulso, ma come tensione verso un futuro condiviso, radicato in un’educazione che valorizzi l’immaginario, la consapevolezza critica e la relazione con l’altro. Viene affrontato anche il ruolo della tecnologia e dell’intelligenza artificiale nel plasmare l’immaginario giovanile, sottolineando la necessità di un’educazione che sappia orientare il pensiero critico e il desiderio verso fini etici e collettivi. Il testo si conclude con un invito a costruire, insieme ai giovani, percorsi formativi capaci di generare un futuro desiderato, fondato su valori di pace, giustizia e consapevolezza ambientale.

Parole chiave

Desiderio educativo, Progettazione del futuro, Condizione giovanile, Immaginario e tecnologia, Intelligenza artificiale e pedagogia

1. Introduzione: il Desiderio attivo

Gli studi sulla condizione giovanile in Italia testimoniano che i nostri ragazzi si percepiscono immersi nel presente che occluderebbe la percezione e persino il desiderio del futuro (Istituto Giuseppe Toniolo, 2020; CENSIS, 2021). Domina il

sentimento della paura, dell'insicurezza (Rusconi, 2020), la scarsa consapevolezza del passato e la propensione ad agire per espedienti.

La progettazione è una finestra che si apre, appunto, sul futuro.

Un futuro che però si annuncia con prepotenza già da ora. Il suo messaggio ci appare inquietante ma anche invitante. Perché le possibilità che questo avvenire ci promette sono davvero tante.

Possibilità. Possibilità è il terzo nodo concettuale implicato nel titolo di questa Summer School. Un nodo che aggroviglia in sé l'opportunità e la promessa, la potenzialità e la minaccia, la fattibilità e il desiderio (Polenta, 2015).

Ed è su quest'ultimo filo – quello del desiderio – che il mio pensiero ostinato ritorna, perché, per progettare futuri possibili, dobbiamo esplorare con i nostri giovani interlocutori un orizzonte di sogni condivisi. Solo dopo possiamo immaginare il futuro, sognarlo, pensarlo. E poi, ancora dopo, progettarlo.

Ma davvero, colleghe e colleghi, crediamo che i nostri studi, le ricerche, la sapienza accademica o scientifica, che dir si voglia, da soli possano progettare futuri possibili? Futuri che già non ci appartengono e che saranno sulle spalle delle studentesse e degli studenti che oggi gridano indignati contro la guerra?

No, io che pure mi considero un'ingenua, non lo credo.

Dobbiamo abitare insieme a loro un universo desiderante; altrimenti, nessun progetto, per quanto magnifico sia, sarà mai realizzato.

E allora, amiche e amici, io non mi accontento di progettare un futuro possibile, io anelo ad un futuro desiderato.

Quando parlo con i miei studenti, quando li interrogo sulla idea di futuro, ne ricavo l'impressione che il loro tempo sia frantumato in scaglie di presente. L'orizzonte si stende entro l'arco di uno sguardo che a me pare miope. Sembra quasi che, per i nostri giovani, sia inutile alzare lo sguardo dal cellulare e interrogarsi su nuovi scenari di senso del mondo (Iaquinta, 2024). Ed è entro questa immagine di futuro che il desiderio si confonde con l'impulso, l'avvenire con il presente.

Individualismo, perdita di punti di riferimento stabili, libertà che si confonde con la decisione "fare quello che mi sento" come regola di vita; sono i caratteri distintivi di quella post-modernità magistralmente descritta da Christopher Lasch (1985). Caratteri distintivi con i quali dobbiamo fare i conti se vogliamo allestire il progetto possibile di un futuro desiderabile.

Nelle Conclusioni della Summer School dello scorso anno, all'Aquila¹, ho accennato ad una teoria pedagogica del Desiderio. Non mi ripeterò, ma vorrei iniziare da queste considerazioni, che raccoglievano le sollecitazioni di quelle giornate feconde.

Il Desiderio è la prima fase del Progetto. E questo è vero soprattutto quando quest'ultimo, il Progetto, non si accontenta di giungere ad uno scopo, sia pure auspicabile, ma insegua una destinalità. Il desiderio è siderale, come suggerisce il

1 Summer School SIREF 2023 "Le emergenze nella formazione. L'innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse", 6-9 settembre.

suo etimo, abbraccia una direzione di senso. Perché il Progetto quando è animato, appunto dal Desiderio, assume una tensione esistenziale. Ed è solo in questo caso che il Progetto ci attraversa, ci supera nella nostra singolarità e approda ad una visione del futuro. Qui inizia la sua costruzione. Perché? Perché, colleghe e colleghi, quel Desiderio-Progetto è ancorato ad un sentimento di verità, proprio grazie alla sua tensione esistenziale. Perché, in quella tensione, coinvolge la persona nella sua interezza nel corso di tutta la sua esistenza. E infatti, questa Verità, ci spiega Hanna Arendt (2004) è autentica perché possiede la solidità dell'essere.

La solidità dell'essere nel Desiderio-Progetto di un futuro possibile, paradossalmente, nasce nel sentimento della nostra radicale insufficienza: da soli, singolarmente, non potremo mai costruire un mondo migliore. Ed è da questa condizione umile di bisogno dell'Altro, che nasce la proiezione desiderante di un domani più felice.

Ma, consentitemi di aprire una parentesi, perché è in quella meravigliosa incompletezza, in quel non essere e non essere ancora, che trova giustificazione di sé l'educazione. E infatti, non solo non possiamo cambiare il mondo in solitudine, ma non possiamo farlo nemmeno se, *in primis*, non cambiamo noi stessi. Come? Crescendo, studiando, formandoci, perfezionandoci, con l'aiuto di maestri e maestre, amici e amori.

Ecco che i nodi del nostro discorso s'intrecciano a nuovi fili: non c'è progetto di un futuro possibile senza educazione e senza condivisione, senza verità e senza desiderio. Questo desiderio progettuale grazie alla sua natura che è totalizzante in quanto, appunto, esistenziale non può essere addomesticato. È verità radicale. È un processo relazionale che nulla ha a che vedere con l'impulso, perché non realizza il suo fine in un appagamento il più possibile facile, immediato. Sfugge al delirio del possesso, alla voglia del godimento, alla cupidigia invidiosa, alla smania dell'accumulo infinito.

Il Desiderio-Progetto non mira al soddisfacimento fulmineo perché, al contrario dell'impulso, tende alla realizzazione di sé nel noi e nel tempo. Il Desiderio-Progetto, dunque, è dinamico. Ed è proprio in questo dinamismo che, insieme ai nostri ragazzi, possiamo tracciare la strada che ci conduce ad un futuro possibile.

2. I percorsi del Desiderio

I percorsi del desiderio abitano le stanze magiche dell'immaginario: il luogo alchemico ove fioriscono i sogni. Ed è per tale motivo che l'immaginario deve essere educato, sin dai primi passi che i nostri bambini compiono. Educato nei linguaggi della Pace, dell'Eco-sensibilità, dell'Arte, della Pluralità, della Differenza. E poi anche del digitale, per non essere agiti dal digitale, bensì per agire attraverso il digitale, con libertà e consapevolezza.

E cito le aree tematiche dei laboratori che abbiamo organizzato non perché tutti i colleghi che autorevolmente vi partecipano siano necessariamente dei sognatori – anche se io ci spero vivamente – ma perché sono quegli ambiti ove emer-

gono con prepotenza le promesse e le minacce del futuro possibile cui accennavo poc'anzi.

La consapevolezza critica di quanto sta accadendo nel mondo è a priori persino del Desiderio. Per desiderare un futuro possibile occorre comprendere, almeno nelle sue direttrici essenziali, il presente. Ma, anche qui è importante, da subito, educare l'immaginario, allenare la fantasia, formare la cognizione intorno ad estetiche ireniche, visioni armoniose, processi cognitivi relazionali.

La progettazione educativa del futuro deve iniziare il prima possibile perché ha bisogno di radici profonde e di abitudini solide. Ha come fine la comprensione del presente contemporaneo almeno nelle sue direttrici come nelle emozioni che agita.

Allora, cosa possiamo fare per accendere nei e nelle giovani il desiderio di quella conoscenza che ci consentirà di progettare insieme a loro un avvenire più felice? Come distoglierli dal servaggio degli impulsi? Come sedurli, o, detto in altri termini, come condurli con noi, in quel desiderio generoso, straordinario e meraviglioso? Come costruire quella relazione che ci vincola in valori esistenziali alla formazione?

Nell'evocare le possibili risposte che troveranno certamente alcune loro collocazioni nelle conferenze e nei laboratori che seguiranno, sorge un'altra interrogazione:

Quali ambienti simbolici abitano l'immaginario dei nostri giovani?

Se, come Wiener (2008) ci ha annunciato già quasi venti anni fa, la tecnica è lo spazio concettuale nel quale si rispecchia il modo di pensare di un certo periodo storico, le stanze del desiderio giovanile oggi sono invase dai fantasmi di quel sistema artificiale di algoritmi che impropriamente chiamiamo Intelligenza.

La conseguenza sul piano educativo è allarmante e lo è soprattutto quando induce ad avere rapporti più con gli oggetti tecnologici che con le persone. In quell'ambiente tanto rarefatto quanto pervasivo si esibiscono e si consumano momenti di amore, di paura, di erotismo, aggressività, colpa, potere, piacere, solitudine (Riva, 2018). Sul web spesso si scambia la presenza con la visibilità. Il digitale è l'ambiente infinito nel quale si rispecchia la fragile identità del nostro futuro. Ed è qui che i *millennias* visualizzano le principali rappresentazioni dell'avvenire. Sullo scenario digitale nasce e si forgia un atteggiamento cognitivo, ma di conseguenza anche sociale e morale, ove tutto è istantaneo, volatile, avveniristico ed obsoleto nello stesso tempo. Forse c'è poco spazio per quel desiderio attivo cui accennavo, un desiderio attivo che, però, l'invocazione di Pace sembra avere risvegliato.

La razionalità tecnica gioca con forme di costruzione\organizzazione della conoscenza impulsive più che desideranti, con informazioni atomizzate, con un tempo che manca di profondità. Qui, la prospettiva esistenziale rischia di perdere di estensione. Non c'è più un domani da desiderare. Ed è, anche in questo ambiente che dobbiamo iniziare a progettare futuri possibili.

Non inquietatevi. Io non ho mai amato le distopie e considero pericolosa qualsiasi forma di pessimismo. Quelle che vi riporto sono più percezioni che afferma-

zioni e so bene che la realtà con la quale dobbiamo fare i conti è molto più complessa e variegata.

E infatti, il mio sogno insegue le proteste degli studenti a favore della pace e di una vita eco-sensibile, non mi piace il termine sostenibile. Guardo con favore alle ribellioni, anche quando non ne condivido i metodi, mi entusiasma l'entusiasmo della loro indignazione nei confronti delle ingiustizie, anche quando sono ingenui, mi appassionano alle loro rivendicazioni anche quando sono velleitarie. In quel fervore io colgo un desiderio di futuro che deve diventare spazio formativo per un mondo migliore.

Allo stesso tempo, però, non possiamo liquidare il dibattito intorno a quella che viene chiamata Intelligenza Artificiale ripescando la felice metafora della dia-triba fra Apocalittici e Integrati (Eco, 1964). Nel 1964, quando Eco, la divulga come chiave di lettura dei timori sollevati dal protagonismo che andava acquisendo la comunicazione televisiva, sigla nel novero dei retrogradi e degli illusi gli apocalittici, con i loro goffi timori nei confronti di un tempo inarrestabile, anzi di un futuro già presente. Eppure Eco metteva in guardia sui risvolti educativi di là da venire, sosteneva che la televisione avrebbe impoverito le persone colte – che avrebbero speso sul salotto di casa il proprio *loisir* culturale – e arricchito gli incolti – che avrebbero appreso a parlare l'italiano. Vediamo poi che Manzi con il programma televisivo *Non è mai troppo tardi*, andò molto più in là (Farné, 2003).

In quegli anni, la tecnologia non era ancora divenuta un mondo (Galimberti, 2023, p. 23). Il soggetto non le delegava ancora l'esercizio della propria intelligenza. In quegli anni, partire da un certo scopo – orientante, acculturante, moralisticamente educante – si era scelto un mezzo tecnologico, la TV, appunto, che in sé non era un fine. Oggi, al contrario, è a partire dalle straordinarie possibilità tecnologiche, che ci poniamo dei fini che non dipendono più dalla scelta discrezionale. Ci sono tensioni emozionali che inseguono compulsivamente scopi indotti. Non sempre e non solo. Ma, il più delle volte è questa smania che non è progetto a determinare la quotidianità atomizzata dei nostri ragazzi. Non c'è fine che per il proprio raggiungimento non chiami in causa la tecnologia. È quella che Galimberti (2023, p. 23) chiama “eterogenesi dei fini”.

La relazione tecnologia-soggetto non vede più il primo termine come strumento e il secondo come fine. Di più: l'ampliarsi delle disponibilità fa della tecnica la destinazione di questa relazione perché gli scopi che ci prefiggiamo, s'è detto, necessitano della mediazione tecnologica. Di qui, a mio avviso, lo slittamento di significato della tecnica da strumento a scopo. E dei suoi sistemi algoritmici da linguaggio a intelligenza. Uno slittamento di significato che risponde ad un aumento quantitativo, il quale ha sortito, sul piano anche concettuale, un mutamento qualitativo.

Se è vero che, da sempre, la tecnologia aumenta la nostra libertà d'azione, la mole di informazioni che, spesso nostro malgrado, oggi ci propone è una libertà che presuppone capacità di discernimento, di orientamento e di elaborazione. Occorre una formazione sapiente che renda il soggetto consapevole di sé nell'ambiente

digitale. Una formazione, io credo, che sappia porre in luce le strutture epistemiche di quei sistemi di algoritmi che, impropriamente, chiamiamo Intelligenza.

Quando parliamo di costruire futuri possibili non possiamo prescindere dal conoscere in profondità l'inedita antropologia giovanile, né, le istanze ideologiche intorno alle quali si struttura il presente contemporaneo, né, infine, le ragioni economiche che lo muovono. Se è vero, come già aveva scritto Whitehead (1988), che non possiamo che interpretare il mondo attraverso i simboli che elaboriamo, dobbiamo essere molto attenti a decifrare i simboli con i quali si designa la realtà.

Ed è certo che il desiderio dei nostri giovani insegue paesaggi futuribili di un mondo super tecnologizzato, ma è anche vero, che, per ora almeno, troppo spesso, si tratta di un desiderio poco attivo perché non insegue un fine che trascenda l'io, il qui e l'adesso.

Io credo che, nella scuola, le materie debbano allestire un teatro di racconti nei quali siano rappresentati valori esistenziali. In questo modo, sarà possibile intercettare l'immaginario dei nostri studenti entro percorsi che vincolano l'io alla scuola e la scuola al mondo. I contenuti e le strategie mentali diventano chiavi di lettura euristiche dell'io che si proietta in un noi che è già mondo. Un ordito narrativo che reclama una didattica trans-disciplinare e post-disciplinare. Il fine è quello di attivare processi mentali interattivi che coinvolgono l'attenzione, la cognizione, la memoria, gli affetti, le sensazioni, le emozioni e i loro sentimenti entro un processo di consapevolezza.

La scuola deve essere seduttiva, ci avvisa Recalcati (2014), ma la seduzione ha bisogno di quella reciprocità che si costruisce solo sul piano di una condivisione almeno parziale del Desiderio. Dobbiamo intercettare l'interesse dei nostri giovani che a loro volta accendono il nostro stesso interesse. L'educazione è un dialogo fra immaginari, come l'amore, e, come l'amore, ha bisogno di essere accolta, perché è un dono. Ma, quello che non si dice mai è che anche un regalo meraviglioso, per incuria, *noluntas* o disattenzione, o semplicemente perché appare astratto, disancorato dal tessuto del presente, può essere rifiutato. E se quel rifiuto non è e non può essere solo nostra responsabilità, è anche vero che a noi sta il compito di compiere il primo passo. Ma è un primo passo che dovrà camminare entro gli ambienti di un ascolto-racconto desiderante. L'invito di Hartmut Rosa con la sua suggestiva pedagogia della risonanza (2020), designa il dialogo educativo in quanto forma relazionale di reciproca empatia fra studenti e insegnanti che coinvolge e supera le singolarità. È il primo passo per creare l'Agorà di un desiderare attivo.

3. Poiesis e Costruzione

Oggi viviamo il tempo sofferto della minaccia globale e delle sue molte sottocategorie. Lo scorso anno, all'Aquila, lo abbiamo chiamato il sistema delle Emergenze e abbiamo concluso con un invito, un invito gioioso, di speranza e di ottimismo. È un ottimismo che voglio riprendere e ribadire.

I conflitti Russia-Ucraina, Israele-Palestina, e gli altri ancora latenti evocano

l'apocalisse nucleare, accompagnata dalle derive del collasso ecologico, l'aumento del divario fra i ricchi sempre più ricchi e i poveri sempre più numerosi e più poveri, l'alea della cosiddetta Intelligenza Artificiale, l'ingegneria genetica con i rischi di controllo occulto e di manipolazione del pensiero, la minaccia di nuove pandemie, le migrazioni disperate, il terrorismo fondamentalista ... sono le costellazioni del cielo sotto il quale abitiamo. Più che mai i nostri giovani soffrono di un oscuro sentimento depressivo: paura, disorientamento, impotenza. Guerra e tecnologia evocate con slogan altisonanti per difendere Pace, Democrazia, Sicurezza, Educazione ed Ecologia sottostanno alle logiche di potere di interessi privati. Ed è per questo che politica, economia e tecnologia non ci offrono risposte soddisfacenti, al di là degli slogan delle continue campagne elettorali e dei proclami acquiescenti. Eppure, noi, con ottimismo, predichiamo la protervia della speranza, la tenerezza dell'accoglienza, la contemplazione silente della bellezza.

In questo tempo, minaccioso, convulso e incerto, io credo che l'educazione debba piegare i tecnicismi – compreso quel sistema algoritmico che chiamano Intelligenza Artificiale – al proprio senso esistenziale. Il fine di questa destinalità formativa è la gioia, pure nella sua friabilità, perché il percorso educativo è una ricerca senza fine, e la gioia alla quale penso, una costruzione continua. È una ricerca di pienezza, realizzazione, relazione. Per un avvenire migliore. La gioia è un'energia desiderante.

E allora – dico ai miei studenti – dobbiamo avere ben chiaro in cosa consiste il nostro desiderare, cosa vogliamo fare della nostra vita, quale cammino intraprendere per progettare un futuro possibile.

Come fare?

Poiché abbiamo parlato di senso esistenziale dell'educazione non possiamo che partire dalla conoscenza di sé: dobbiamo insegnare a pensare il proprio sé. Conoscermi significa essere consapevole della mia vocazione, delle fobie, dei desideri. Non parlo di impulsi, istinti o voglie. Ma della loro coscientizzazione, per giungere a identificare il desiderio profondo che ci anima e che spesso confondiamo con la voglia ... di consumismo, di potere, di seduzione, in una parola: con il narcisismo. Il soddisfacimento di queste tensioni – facilmente manipolabili a fini commerciali, politici e personali – non colma il nostro desiderio di pienezza, non ha nulla a che vedere con la nostra autorealizzazione, non approda alla qualità della relazione da cui solo dipende la qualità della nostra vita. La nostra realizzazione non si consegue indulgendo alla voracità del nostro io, semai è il contrario.

Eppure, la comunicazione mass mediale e persino la politica scolastica vanno in tutt'altra direzione: il dogma dell'economia di mercato ci incita allo shopping incontrollato, alimenta il narcisismo, scambia il successo con l'autorealizzazione, la forza con la prepotenza, la libertà con egoismo, la furbizia con il valore morale. Evasione fiscale, degrado dei beni pubblici, indifferenza alla crisi ambientale sono una conseguenza della perversa pedagogia sociale menzionata. E anche l'esortazione ad una scuola che per essere "al passo con i tempi", deve essere competitiva secondo la logica dell'impresa e formare tecnocrati efficaci, va in questa direzione.

Va contro l'esercizio della logica analitica, della ragione sintetica, dell'intelligenza emozionale, della contemplazione estetica.

Così si forgia un'etica pragmatica che dà valore solo a ciò che è funzionale al nostro io onnivoro. E intanto si allena una razionalità strumentale che si consuma nel qui ed ora. Ma, il bisogno di quell'assoluto, che prima chiamavo pienezza, non realizza il futuro nel delirio fagocitante del nostro ego. Ci paralizza in questo presente inquieto, disorientato, conflittuale.

Gli impulsi di cui parlavo poc'anzi altro, evocano illusioni di felicità, sono l'esercizio della hybris contemporanea e rappresentano le catene che ci rendono prigionieri di quella caverna che tanto somiglia a quella magistralmente descritta nel mito platonico. La nostra caverna oggi è lo schermo del cellulare sul quale agisce e si forma la mente di bambini e ragazzi. Di qui, anche, il progressivo impoverimento del loro dizionario e, di conseguenza, del loro pensiero (Galimberti, 2018). Il linguaggio, nelle sue varie declinazioni, è la forma in cui si configura il pensare.

Nessun problema, tanto c'è un'altra Intelligenza – quella Artificiale – alla quale delegare, con il pensiero, i compiti scolastici, gli elaborati d'esame, le tesi di laurea. E molta parte della nostra libertà. Scrive in proposito Mancuso: "Il trionfo dell'intelligenza artificiale umanoide può coincidere con l'avvento planetario della stupidità naturale degli esseri umani. È questa la minaccia che incombe su di noi a causa della tecnologia e del suo enorme potere seduttivo" (Mancuso, 2023, p. 48.).

Ma torniamo alla conoscenza di sé. Come pensarmi per giungere a conoscermi? Attraverso la meta-cognizione, ovvero al pensiero-emozione che mi trasforma in un processo di auto-ermeneusi costante, profonda, generativa. E dobbiamo farlo con sincerità, dobbiamo instaurare un rapporto onesto con la verità: niente auto-compiacimenti, nessun giustificazionismo, zero occultamenti: assunzione radicale di responsabilità.

Questa autoconsapevolezza reclama un dialogo con sé stessi, esige interiorità, lentezza, silenzio e solitudine. Si tratta di obiettivi educativi che dobbiamo coltivare sin dall'infanzia. Io credo che dovremmo insegnare la pratica del raccoglimento, il metodo della meditazione, la sintassi della contemplazione.

E invece attorno a noi è tutto un vorticare chiassoso di notizie subito superate, contraddette, dimenticate, di inviti ad affrettarsi per comprare, per divertirsi, per rendersi visibili.

Pensare il nostro sé non significa pensare a sé nel senso triviale del termine, anzi, paradossalmente implica proprio il contrario. Perché? Perché noi esistiamo in quanto siamo in relazione. Isolati non abbiamo alcuna possibilità di esistenza, tanto meno di felicità. Ci realizziamo solo in questo nesso – biologico, sociale, etico – e pertanto possiamo avvicinarci a quel sentimento di pienezza cui aneliamo, solo nell'equilibrio di rapporto con gli altri, con la natura, con il futuro che ci chiama.

Quel futuro che, da subito, dobbiamo saper nominare per iniziare a progettarlo. Dobbiamo conoscere le parole per dirlo. È qui l'importanza creativa della

cultura, come bene ci hanno insegnato Freire (2002), Don Milani (1695), Capitini (1968), Dolci (1988). La ricchezza del nostro paesaggio linguistico risponde alla profondità del pensiero che è buona parte della nostra libertà. Il grande linguista Tullio De Mauro (2018) nel 1976 rilevava che un ginnasiale conosceva in media 1600 parole, in una successiva ricerca condotta nel 1996 il numero era fra le 600 e le 700. Galimberti (2018) stima che oggi siano intorno alle 300.

La cultura, con il pensiero che la anima, è un sapere che non possiamo delegare a nessun algoritmo. Ma, sì, la tecnologia, qualsiasi tecnologia nella sua qualità di strumento ci può aiutare se la agiamo con consapevolezza epistemica, con tensione etica e progettazione critica.

La formazione, colleghe e colleghi, è la nostra maniera di vivere, in quanto, direzione del pensare, la trascendenza dall'io al noi.

Io sono convinta che l'educazione debba generare un desiderio di impegno, un'energia morale fruttuosa per l'individuo e per il mondo. Perché è in quell'impegno, etico, relazionale, generativo che costruiremo i percorsi formativi della gioia.

La pedagogia del desiderio supera l'io nella relazione, cede una parte del proprio esclusivo vantaggio a favore di quel nesso che ci lega al mondo. In questo senso, l'educazione può sagomare la forma della nostra vita che concretamente si determina. Ed è proprio in questo che l'educazione tende alla formazione, lo spazio concettuale cui appartiene, nel dare forma al non ancora, a quanto deve accadere.

A questo fine io osservo con l'ottimismo della speranza le manifestazioni giovanili contro le guerre e le proteste contro la devastazione ambientale. Perché, questa ribellione combatte la dittatura capricciosa degli impulsi privati, l'ideologia del profitto, l'idolatria dell'io. Va contro il nichilismo che affligge e spezza la voglia di futuro dei nostri ragazzi. L'educazione deve coltivare il sentimento della fiducia, lo slancio della speranza, l'ottimismo come volontà di futuro (Bonhoeffer, 1989).

Al termine di queste riflessioni, voglio sottolineare una volta di più, che, per progettare un futuro possibile non è sufficiente l'alfabetizzazione, l'informazione, la testimonianza, il buon senso. Abbiamo bisogno di costruire, insieme ai nostri studenti, i sentieri del Desiderio e di camminarvi insieme. Nessun algoritmo può pensare per noi, perché pensare significa scegliere la direzione da dare alla nostra vita. E al futuro.

Riferimenti bibliografici

- Adorno, T. W. (1979). *Minima Moralia: Meditazioni della vita offesa*. Torino: Einaudi.
 Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Milano: Scholè.
 Arendt, H. (2004). *Verità e politica*. Torino: Bollati-Boringhieri.
 Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa: Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
 Biung-Chu, H. (2015). *Nello sciame: Visioni del digitale* (2013). Roma: Nottetempo.
 Biung-Chu, H. (2021). *Infocrazia*. Torino: Einaudi.

- Biung-Chul, H. (2023). *La crisi della narrazione*. Torino: Einaudi.
- Boffo, V., Del Gobbo, G., & Malavasi, P. (2023). *Dare la parola: Professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di Don Milani*. Lecce: Pensa Editore.
- Bonhoeffer, D. (1989). *Resistenza e resa: Lettere e scritti dal carcere (1942–1944)*. Cinisello Balsamo: Edizioni Paoline.
- Buzzi, C., Cavalli, A., & De Lillo, A. (Eds.). (2002). *Giovani nel nuovo secolo: Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della "realtà." In M. Ammanniti & D. N. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. xx–xx). Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato* (trad. it.). Torino: Bollati Boringhieri.
- Capitini, A. (1951). *L'atto di educare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Capitini, A. (1967–1968). *L'educazione aperta* (Vols. I–II). Firenze: La Nuova Italia.
- Costa, G. (2011). Rieducarci al desiderio. *Aggiornamenti sociali, AS 01*, 5–11.
- CENSIS. (2021). *55° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2021*. Milano: FrancoAngeli.
- Cesareo, A., & Vaccarini, V. (2012). *L'era del narcisismo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma–Bari: Laterza.
- Dolci, D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Torino: Sonda.
- Don Milani, L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù: Documenti del processo di Don Milani*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Scholè.
- Farné, R. (n.d.). *Buona maestra TV: La RAI e l'educazione da "Non è mai troppo tardi" a "Quark"*. Roma: Carocci.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Frankl, V. E. (1994). *Senso e valori per l'esistenza*. Roma: Città Nuova.
- Freire, P. (2022). *La pedagogia degli oppressi* (Original work published 1968). Bologna: Gruppo Abele.
- Galimberti, U. (2018). *La parola ai giovani: Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2023). *L'etica del viandante*. Milano: Feltrinelli.
- Gola, G. (2022). *Insegnare adagio*. Udine: Mimesis.
- Graziero, S. (2019). Siamo i peggiori del mondo per abbandono scolastico: Ecco la vera emergenza in Italia. *The Vision*. Retrieved from www.thevision.com
- Iaquinta, T. (2024). Languire in giovane età: La condizione giovanile tra doomscrolling e detemporalizzazione. *QTimes*, 16(1).
- Istituto Giuseppe Toniolo. (2020). *La condizione giovanile in Italia: Rapporto Giovani 2020*. Bologna: Il Mulino.
- Lasch, C. (1985). *L'io minimo: La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*. Milano: Feltrinelli.
- Lévinas, E. (1987). *Il Tempo e l'Altro*. Genova: Il Melangolo.
- Luhmann, N. (2000). *La realtà dei mass media*. Milano: FrancoAngeli.
- Mancuso, V. (2023). *Non ti manchi mai la gioia*. Milano: Garzanti.
- Platone. (2013). *Repubblica, VII A* (M. Vegetti, Ed.). Milano: Bur.
- Polenta, S. (2015). Defuturizzazione e fragilità del sé: Essere attori del proprio progetto di vita. *MeTis*, 5(1).
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione: Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

- Riva, G. (2018). *La solitudine dei nativi digitali: Tablet, cellulari e videogiochi*. Roma: GEDI.
- Rosa, H. (2020). *Pedagogia della risonanza*. Brescia: Scholé.
- Rusconi, E. (2020). *Vivere nell'insicurezza*. Bologna: Il Mulino.
- Santagati, M. (2018). Chissà che fine fanno: Gli studenti dispersi nelle narrazioni degli insegnanti. In E. Bonini & M. Santagati (Eds.), *Prevenire l'abbandono scolastico: Strumenti di analisi e di intervento* (pp. 76–107). Milano: Fondazione Ismu.
- Valerio, C. (2023). *La tecnologia è religione*. Torino: Einaudi.
- Whitehead, A. N. (1988). *Simbolismo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wiener, N. (2008). *Introduzione alla cibernetica: L'uso umano degli esseri umani*. Torino: Bollati Boringhieri.

Prima Sezione

Orizzonti Plurali: Intelligenza, Pace e Trans-cultura
tra Innovazione e Diritti



Interventi

Pierluigi Malavasi

Stefano Salmeri

Fabrizia Abbate

Mino Conte

Marilda Aparecida Behrens, Cecília Emília da Silva Pavelski,

Raquel Pasternak Glitz Kowalski, Rafael Augusto Camargo

Andrea Mattia Marcelli

I.1

Pedagogia dell'intelligenza artificiale.

Ricerca, frontiere, umano

Pierluigi Malavasi

*Facoltà di Scienze della Formazione
Università Cattolica del Sacro Cuore
pierluigi.malavasi@unicatt.it*

Abstract

Pensare a come innovazioni radicali possano concorrere al miglioramento della vita delle persone implica affrontare timori e attraversare frontiere euristiche, accogliere nuove opportunità per l'umano, coltivare desideri. “Declinare” una pedagogia dell'intelligenza artificiale nelle *tre prospettive della ricerca, delle frontiere, dell'umano* implica coltivare le risorse creative e civili delle persone, in contesti relazionali dove la connettività digitale è così pervasiva che risulta difficile interpretarne le logiche senza un'adeguata consapevolezza pedagogica. Si tratta di educare al discernimento per affrontare bisogni educativi e fragilità sociali, disuguaglianze e povertà. Una pedagogia dell'intelligenza artificiale sollecita a prendersi cura delle persone. Chiama in causa genitori, insegnanti ed educatori, coloro che si occupano di formazione come chi progetta, fabbrica ed utilizza macchine “intelligenti”. Per favorire la maturazione di una coscienza responsabile, per la generazione di *valori e azioni eque e solidali*.

Parole chiave

Pedagogia dell'Intelligenza Artificiale, Ricerca, Frontiere dell'Umano

1. Introduzione. Dignità della persona, società della conoscenza, formazione umana

La rilevanza riconosciuta oggi all'economia del *capitale umano*, tra molte controversie, deve tradursi in competenze come bene comune, ovvero talento, formazione e *progettazione competente* e quindi in *incremento di dignità* e di *valore*, opportunità di intrapresa su scala interculturale e intergenerazionale.

Dovrebbe crescere nella consapevolezza di tutti l'idea che *preoccupandoci* dell'educazione, progettiamo la società futura e il futuro di una società (probabilmente) più solidale. Occupazione attiva, *crescita* ed equità economica, sostenibilità ambientale e tecnologica, inclusione sociale *appartengono* a “una comunità educante” orientata a realizzare una *formazione umana* a cui sempre tendere, di là da concezioni mercantili e utilitaristiche. Notava nel 1997 U. Margiotta: “Sul piano della generazione delle conoscenze, nelle nostre società dobbiamo fare i conti con

il mito della ‘società della conoscenza’. Ad esaminarlo bene scopriamo che esso si fonda su un modello tecnocratico di vita e pensiero” (Margiotta, 1997, p. 37). Quanto sia stata lungimirante tale analisi è sotto gli occhi di tutti. In modo critico e progettuale, la *società della conoscenza* non basta a se stessa, ha da favorire la dignità delle persone.

Tra sviluppo umano e responsabilità sociale, il discorso pedagogico non deve colludere con una *cultura dello scarto* o del consumismo esasperato o soggiacere a mode o catastrofismi. Come osserva A. Gramigna, soltanto la conoscenza coltivata con la formazione ci fa intendere che abbiamo opzioni di scelta. Ed è qui la nostra libertà, tutta in questo circolo euristico fra talento, educazione, conoscenza e dono. Dono di sé (Gramigna, 2020, p. 75).

L’unità del discorso pedagogico si vale oggi di numerose articolazioni euristiche, di quelle *pedagogie del genitivo* che sono sorte per indagare campi di indagine peculiari, tematiche attuali, specificando questioni epistemologiche e rapporti transdisciplinari. Derive autoreferenziali e relativismi sono sempre in agguato. Sono tuttavia persuaso che occorra perseguire con probità intellettuale una riflessione pedagogica attraversata da un’intraprendenza euristica all’altezza delle sfide che stiamo vivendo. Rigore e fecondità epistemica devono essere congiunte a slancio e passione nell’interpretare questioni emergenti in ambito educativo e formativo.

1. Pedagogia dell’intelligenza artificiale, una prospettiva emblematica

Una *pedagogia dell’intelligenza artificiale*, per quanto sfidante e paradossale, non appare oggi fuori luogo (Malavasi, 2019). Nel 2019, coniando questa espressione, ho inteso proporla nel dibattito pubblico attraverso una domanda: *educare robot?* Tale questione/paradosso costringe a interrogarsi su limiti e potenzialità di *macchine* e algoritmi o meglio *sulle responsabilità delle nostre scelte, sui loro effetti*. Dispositivi tecnologici sempre più sofisticati, autonomi ed integrabili con il nostro organismo simulano capacità umane. Ciò che chiamiamo *intelligenza artificiale* segna la vita di ogni giorno e rappresenta una grande sfida per il futuro della civiltà. Sfida e quindi incognite, rischi e opportunità. L’espressione *Educare robot* rimanda certo ad ambiguità rilevanti.

L’ipotesi che formulo presuppone l’elaborazione di una *pedagogia dell’intelligenza artificiale*, con le ambiguità e i paradossi che tale espressione contiene. Tale disciplina, nel novero delle scienze pedagogiche, identifica un ambito di discorso che ha per oggetto la riflessione sul rapporto tra educabilità e lavoro, *prodotti dell’alta tecnologia, finalità e rappresentazioni dello sviluppo* umano. Deve qualificarsi come anelito ad un autentico perfezionamento della persona e della comunità, tra dinamicità delle trasformazioni e pervasività della digitalizzazione (algoretica) del mondo.

Nell’economia del discorso, il titolo *Pedagogia dell’intelligenza artificiale. Ricerca, frontiere, umano* esprime un’ambizione regolativa. Un pensiero aperto al fu-

turo e una riflessione multilaterale sull'innovazione hanno da affrontare trasformazioni incalzanti nella vita quotidiana, evitando noncuranza e superficialità. I termini *ricerca*, *frontiere*, *umano* – che non saranno fatti oggetto di un'analisi sistematica – stabiliscono l'orizzonte intorno a cui organizzo il mio contributo, dal dichiarato intento istruttorio. L'umanità oggi dispone di potenti e raffinati strumenti per raccogliere, immagazzinare, elaborare informazioni, ma anche per travisarle, occultarle e manipolarle. Diviene sempre più importante avere coscienza di ciò ed educare a un pensiero critico sulle *tecnoscienze*, che utilizzano dati in modo massivo (Zane, 2024; Righettini, 2022).

È cruciale un discorso pedagogico su quell'ampia rassegna di studi e ricerche, definita convenzionalmente *intelligenza artificiale*, con cui si identificano fondamenti teorici, metodologie e tecniche alla base della progettazione di sistemi *hardware* e programmi *software* in grado di simulare alcuni processi cognitivi umani e risolvere problemi complessi. Fini e metodi dell'educazione riguardano le persone e la formazione della loro coscienza, non gli elaboratori elettronici. Una *pedagogia dell'intelligenza artificiale*, con le ambiguità che tale espressione presenta – come attribuire all'*artificiale* una prerogativa della *natura umana*, ossia l'intelligenza? – riguarda i vissuti e le emozioni, gli orientamenti valoriali e le scelte delle persone.

In modo incessante, ogni giorno, ciascuno di noi ha *a che fare* con strumenti e applicazioni digitali, *internet e social media*, realtà aumentata e *media education*, *e-learning* e molto altro ancora. Di là da derive istruzioniste, una *pedagogia dell'intelligenza artificiale* affronta questioni antropologiche su una scala mai sperimentata. Assume l'attuale compenetrazione e quasi *coevoluzione* tra umano e tecnologico; è in dialogo con diverse discipline, quali la cibernetica, l'ingegneria informatica, la medicina, la robotica, il diritto, l'economia, la sociologia, la psicologia e la filosofia; definisce temi e campi di ricerca, con stretto riferimento alla pedagogia fondamentale e sociale, agli ambiti euristici che approfondiscono questioni educativo-didattiche, speciali e sperimentali; è chiamata a contribuire all'edificazione dell'individuo e delle comunità, avversando qualsiasi strumentalità commerciale o di controllo (Costa, 2024).

2. Educare robot? Tra educazione e vita buona

La *robotica* (scienza centrata sullo studio, sulla costruzione e sull'impiego di macchine automatiche che svolgono compiti specifici) costituisce un ampio settore di analisi critica ed intervento per l'elaborazione pedagogica, orientata alla ricerca del bene comune e alla responsabilità morale nelle pratiche di libertà e di *progresso* dei popoli. La formazione umana – nel cui ambito sono da concepire le tecnologie che *danno vita* ai rapporti con i *robot* – si snoda nell'intero ciclo della vita e si svolge in contesti relazionali contrassegnati da una pervasiva connettività digitale. *Educare robot* significa: assumere la dimensione tecnologica come questione peculiare dello sviluppo, sul piano dell'identità e delle relazioni interpersonali; pen-

sare a come *innovazioni radicali*, di processo e prodotto, possano concorrere alla *vita buona, con e per l'altro in istituzioni giuste*, affrontando timori, confrontandosi con i miti, coltivando desideri.

Realtà e scenari aperti da *intelligenza artificiale* e *robotica* rappresentano una grande sfida rivolta al futuro. È oggi impensabile considerare la tecnica come qualcosa di semplicemente *funzionale*. Il *paradigma tecnocratico* è diventato infatti così influente sul modo di rappresentare la realtà che risulta difficilissimo affrontarne le logiche senza (un'ermeneutica critica che conduca ad) un'autentica consapevolezza pedagogica. *Educare robot* implica coltivare le risorse creative e solidali delle persone, considerando la dimensione scientifico-tecnologica come questione pro-teiforme e problematica, *sul piano* giuridico e politico, socio-culturale ed economico, della *crescita* individuale e intersoggettiva.

Di fronte alla penetrazione di nuove tecnologie marcatamente connotate da interazioni sociali, che influiscono sulle trasformazioni culturali, ambientali e dell'immaginario collettivo, ben oltre la soglia dei processi produttivi e organizzativi, è necessario condurre attività euristiche *inter* e *transdisciplinari*, istruire e formare in modo aggiornato e puntuale. Il titolo *Educare robot* chiama in causa fragilità e potenza, dignità e cura dell'umano. Promuovere e sostenere *la maturazione di una coscienza responsabile* in coloro che progettano, fabbricano ed usano macchine "intelligenti" e robot *umanoidi* (ovvero con sembianze umane): questa è la pedagogia a cui abbiamo il compito di offrire un contributo, emancipativo e progettuale.

Si tratta di educare al discernimento, individuale e comunitario, *intra* e *inter-generazionale*, nella complessità di bisogni sociali e tecnologie *emergenti* e *convergenti*, incoraggiando una *cultura della dignità del lavoro e della cura delle persone*. Essa si nutre "di semplici gesti quotidiani nei quali spezziamo la logica della violenza, dello sfruttamento, dell'egoismo" (Francesco, 2015, n. 231). Senza alcuna pretesa di esaustività, una pedagogia dell'intelligenza artificiale, è opportuno rimarcarlo, ha un carattere esplorativo. Avvalora il compito di *orientare* l'elaborazione delle grandi quantità di informazioni oggi disponibili (*big data*) *alla generazione di valori civili e alla costruzione del bene comune*. *L'intelligenza artificiale, al servizio di azioni eque e solidali*, può e deve concorrere alla realizzazione di un'ecologia integrale.

La domanda *Educare robot?* introduce a pensare un'etica e un'interpretazione pedagogica dell'intelligenza artificiale nel segno della fraternità e della pace (Bornatici, 2024). È chiamata a promuovere una formazione armonica e progettuale del singolo, a individuare bisogni e orientare "vocazioni" lavorative, nel segno di un'ecologia integrale (Giuliodori & Malavasi, 2016).

3. Intelligenza artificiale e discorso pedagogico, verso un umanesimo digitale

L'enucleazione di un ambito disciplinare e la legittimazione di un autonomo statuto epistemico implicano questioni la cui consistenza euristica suscita un'attenta

riflessione culturale. La tecnologia è per sua natura una “tematica” trasversale, incrocia problemi e settori disciplinari assai diversi. Qualsiasi disciplina che elegga l'*intelligenza artificiale* ad oggetto d'indagine è in qualche modo costretta, vale sottolinearlo, ad “addentrarsi” in territori specifici quali l'ingegneria e le scienze informatiche, la robotica e l'economia, le scelte politiche e giuridiche, le scienze umane e le arti. Una pedagogia dell'*intelligenza artificiale* referencia una prospettiva critica in ordine all'esperienza educativa. Si configura come *scienza pratica*, i cui orizzonti di ricerca *empirici* e *eidetici* si articolano con la dimensione *etico-educativa* che contrassegna *l'interpretazione e la progettualità del sapere pedagogico*.

La variegata rassegna di attività e percorsi di *new media literacy* o *media education* rappresentano uno specifico settore d'indagine per la *pedagogia dell'intelligenza artificiale*, che si costituisce come *disamina intenzionale e rigorosa* su finalità e valori, procedure e metodologie. La *pedagogia dell'intelligenza artificiale*, ponendo l'enfasi su uno specifico ambito di teorie e pratiche educative, deve contribuire in modo proattivo *all'unità del discorso pedagogico*, alla sua articolazione epistemica, senza indulgere alla frammentazione e all'eclettismo.

Il “progresso” delle civiltà richiede un umanesimo “digitale”: è emblematica al proposito la costruzione di reti intelligenti e inclusive (Fabbri, 2023) che oggi ridefinisce diverse aree urbane. Essa deve essere espressiva di scelte democratiche e *multistakeholder* su questioni come la gestione dei servizi, l'efficienza energetica, la mobilità integrata e i sistemi alimentari sostenibili, di immediata rilevanza per l'indirizzo e il governo delle società (Sandrini, 2022).

Una formazione critica all'intelligenza artificiale costituisce per diversi aspetti un bene pubblico e una risorsa collettiva. Acqua, cibo, cambiamento climatico, salute, legalità, energia, mobilità, rischio idrogeologico, paesaggio – per indicare alcuni dei temi su cui si dovranno misurare equità, efficienza ed efficacia della *governance* globale – sono questioni cruciali che devono essere affrontate nel dialogo tra risorse tecnologiche, scelte politico-economiche e sistemi educativi. Una *pedagogia dell'intelligenza artificiale* è imperniata sulla valorizzazione delle risorse e delle differenze di popoli e culture, sull'impegno a sconfiggere la povertà, sull'accesso democratico al digitale come possibile strumento di salvaguardia dei diritti delle generazioni.

L'accostamento della riflessione pedagogica al tema, che è avvenuto anche mediante studi ispirati al *machine learning* e al *deep learning*, suppone la possibilità di *dare un senso formativo* ai *big data*. Raccolta, elaborazione dei dati e del sistema di controllo che ne regola l'estrazione e l'interpretazione costituiscono il prodotto di un sistema di rappresentazione della tecnica, del mondo e dei valori. In questa luce, il *machine learning* può essere inteso come la capacità di una macchina di trattare dati e per certi aspetti anche di “apprendere” nuove tipologie di funzionamento. Rappresenta un modo per programmare e far evolvere (*istruire*) una macchina, così che l'algoritmo che le permette di funzionare sia in grado di migliorarne le prestazioni e l'adattamento rispetto alla sua destinazione sociale.

Una *pedagogia dell'intelligenza artificiale* ha come ambito di indagine l'educazione scientifica e tecnologica, la formazione alle trasformazioni connesse con l'in-

dustria 4.0 e alla sostenibilità ambientale (Mazzoli, 2023), la robotica e gli ambienti di apprendimento digitali, i metodi e le tecniche messe a punto all'interno della comunità di ricerca dei *Learning Analytics*¹, tra pratiche didattiche ed educative, etc.

Una *pedagogia dell'intelligenza artificiale* può offrire un contributo significativo nell'orientare la ricerca tecnologica di base e applicata; nell'identificare e promuovere valori e stili relazionali con riferimento alle esperienze dei sistemi online (LMS e MOOCs) e con peculiare attenzione per gli strumenti valutativi; nel condurre un'attenta disamina critica riguardo ai principi per accrescere il successo nelle attività di insegnamento/apprendimento.

4. Conclusione

Sostanziare sul campo i cambiamenti determinati dai dispositivi normativi riguardanti l'intelligenza artificiale implica un discorso pedagogico ben avvertito riguardo a molteplici, nuove questioni tecno–antropologiche per praticare vie partecipative, sperimentare innovazioni e fecondare processi di crescita individuale ed organizzativa: le *tecnologie radicali* rappresentano uno degli ambiti più promettenti dove attuare l'educazione al futuro².

L'attività euristica che le università possono condurre in proposito assume una rilevanza strategica, in collaborazione con enti e realtà le più diverse, nel segno della libertà di ricerca e dei valori fondanti della persona umana. La penetrazione delle nuove tecnologie più fortemente connotate da interazioni interpersonali e sociali propone infatti trasformazioni culturali, ambientali e dell'immaginario collettivo che oltrepassano la soglia dei semplici adattamenti di vita e dei processi produttivi e organizzativi. Vale porre l'enfasi sul fatto che si pongono questioni antropologiche inedite e su una scala mai sperimentata. Una solida, indipendente ricerca accademica sui caratteri assunti dalla compenetrazione e quasi *coevoluzione* tra persona umana e tecnologie ha bisogno di articolarsi con rigore, intraprendenza, lungimiranza, nella prospettiva del contrasto alla povertà per uno sviluppo umano integrale e sostenibile³.

- 1 A tal proposito, segnale di particolare interesse il progetto PRIN *Learning Analytics. Etica dell'elaborazione dei dati, progettazione didattica e policy accademiche*, Coordinato dal Prof. M. Baldassarre.
- 2 Sui percorsi di sviluppo e innovazione delle competenze tecnologiche e gestionali, è sufficiente menzionare il progetto *La Robotica entra a scuola* promosso da Comau, azienda leader nel settore dell'automazione, in collaborazione con Pearson, realtà imprenditoriale specializzata nell'ideazione e commercializzazione di supporti e materiali didattici. Cfr., a titolo esemplificativo, www.comau.com/IT/media/news/2017/09/PartnershipPearsonItalia
- 3 In un quadro internazionale di crescente interesse euristico, significativamente l'Università Cattolica del Sacro Cuore, con il Decreto Rettorale n. 4374 del 3 maggio 2018,

Pensare, progettare e *agire* la formazione umana nel vivo della *cultura materiale della nostra epoca* implica orientarsi, edificare senza posa istituzioni giuste, al servizio delle persone, nella loro irripetibile singolarità. Di là e attraverso una diffusa retorica riguardo all'uso e all'abuso delle tecnologie, l'*incompetenza* relativa al mondo delle cose, e quindi lo stesso *digital divide*, minaccia la dignità del lavoro e ostacola l'acquisizione di quella responsabilità a ben deliberare che è essenziale nell'esercizio delle professioni, nella custodia delle relazioni umane e ambientali, sul piano locale e globale.

“La pedagogia, nella sua duplice pronuncia, di agire formativo e di riflessione teorico – critico – radicale – ermeneutica sui problemi della formazione può considerarsi la pietra di paragone dell'etica e della scienza, e in qualche modo il punto di riferimento più autenticamente problematico per la definizione del loro rapporto” (Granese, 1993, p. 384).

Riferimenti bibliografici

- Bornatici, S. (2024). Educare al servizio, insegnare la pace. In A. Gramigna & R. Minello (Eds.), *Le emergenze nella formazione: L'innovazione della ricerca educativa, i drammi del presente e le sue risorse* (pp. 51–58). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa, M. (2024). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbri, M. (2023). Inclusion, sfida e paradigma. In C. De Luca, G. Domenici, & G. Spadafora (Eds.), *Per una inclusione sostenibile: La prospettiva di un nuovo paradigma educativo* (pp. 61–70). Roma: Anicia.
- Francesco. (2015). *Lettera Enciclica Laudato si' sulla cura della casa comune*.
- Giuliodori, C., & Malavasi, P. (Eds.). (2016). *Ecologia integrale: Laudato si' Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gramigna, A. (2020). *Talento e formazione: Una conversazione con Dona Petrona, curandera maya*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Granese, A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (1992). *Tra ermeneutica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Margiotta, U. (1997). Riforma del curriculum e formazione dei talenti. In U. Margiotta (Ed.), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti: Linee metodologiche e operative* (pp. 21–52). Roma: Armando.
- Mazzoli, S. (2023). *Discorso pedagogico e metodologie formative per la sostenibilità: Questioni aperte*. Lecce: Pensa MultiMedia.

ha dedicato contributi finanziari a progetti su due temi di ricerca, di natura trans-disciplinare e intimamente correlati, di particolare rilevanza per l'Ateneo: 1. Tecnica e umanesimo. Implicazioni sociali, economiche, giuridiche, psicologiche, sanitarie, etiche, culturali, religiose e educative delle trasformazioni tecnologiche; 2. Politiche e pratiche di contrasto alla povertà per uno sviluppo umano integrale e sostenibile.

- Meneghel, V. (2022). Educare: Crisi ecologica e fragilità costitutiva dell'umano. In O. Vacchelli (Ed.), *Verso comunità inclusive: Formazione e ricerca per una transizione culturale e sostenibile* (pp. 3-19). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
- Sabino, G. (2024). *Riflessione pedagogica e Laudato si': Giovani e formazione per l'ecologia integrale, tra cambiamenti climatici e conversione ecologica in azione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sandrini, S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zane, E. (2024). *Pedagogy and artificial intelligence: Exploring uncharted territories in the pursuit of a human-centered existence*. Lecce: Pensa MultiMedia.

I.2

Il paradigma educativo, antidoto alla defuturizzazione del futuro

Stefano Salmeri

Università degli studi di Enna "Kore"

Dipartimento di Studi Classici, Linguistici e della Formazione

stefano.salmeri@unikore.it

Abstract

Nel mondo globale si attua una destoricizzazione del presente. I modelli decostruttivi e disorientanti prendono il posto dei parametri della ricerca e dell'indagine epistemologica. La verità è depotenziata e l'approssimativo si afferma. Allora la pedagogia democratica deve rivitalizzare il gusto per l'indagine ermeneutica e il senso della responsabilità nell'interazione con l'altro. Una pedagogia volta al futuro e in grado di guardare al passato può indicare la via per costruire paradigmi capaci di decifrare la complessità attraverso strumenti con cui individuare le chiavi ermeneutiche indispensabili per la comprensione e l'approfondimento. Una pedagogia emancipatrice, militante e impegnata nel decondizionamento, infatti, incentiva le pari opportunità ed elabora modelli di cittadinanza attiva, riconoscimento delle differenze e tutela delle minoranze secondo criteri democratici. In caso contrario le logiche di consumismo, economia e controllo saranno dominanti e impossibili da contrastare.

Parole chiave

Pedagogia Democratica, Ermeneutica, Responsabilità

1. Introduzione

Se per l'Illuminismo l'educazione è l'unica via che crea le condizioni per l'emancipazione, oggi sappiamo che il decondizionamento non dipende da uno slancio verso il sapere concepito in termini astrattamente soterici. I processi di destoricizzazione del contemporaneo, appiattendo ogni cosa in un eterno presente, incrinano sia la tensione verso il passato, sia quella verso il futuro, gettando il soggetto in una deproblematizzata realtà e consentendo al potere di attivare con maggiore efficacia e violenza i suoi dispositivi (Salmeri, 2021). Si dimentica così che ogni costruzione epistemica e approccio ermeneutico avvengono all'interno di un contesto storico, che offre una prospettiva oggettivamente problematica e una chiave interpretativa per garantire a tutti le pari opportunità. Se, come pratica non neutrale e strategia per il decondizionamento, per la pedagogia della differenza l'educazione è sapere militante e addirittura di parte, allora si deve avere il coraggio di

dare voce agli ultimi, ai fragili e ai marginali, restituendo centralità alla parola e al confronto critico con la società, la politica e la storia.

In un'ottica dialogica diventa così necessario combattere soprattutto l'indifferenza perché non si allarghi quella zona grigia che apre brecce agli spazi della violenza e ai diversi volti delle tentazioni autoritarie. In agguato ci sono una limitazione o una perdita della libertà, poiché la tendenza al consolidamento del potere, in forma più o meno occulta, si manifesta anche nelle cosiddette democrazie, che conservano l'*habitus* esteriore delle democrazie, ma in effetti violano continuamente lo stato di diritto al pari delle dittature (Pagano, 2023). Per tale ragione, come arma nonviolenta contro le prevaricazioni sui più fragili, la pedagogia deve promuovere e consolidare reciprocità e dialogo.

Del resto, una società fondata sulla competizione e priva di regole tende ad emarginare i concorrenti difettosi, ritenuti incapaci di elaborare risposte adeguate ad una formazione interpretata come processo di apprendimento individualistico in obbedienza alla cosiddetta *learnification*. Ci si preoccupa prevalentemente dei risultati determinati attraverso classificazioni, tabelle e misurazioni, che non guardano alle azioni, alle esigenze specifiche, ai bisogni formativi dei singoli e delle collettività. Diventa allora indispensabile rivitalizzare l'essere dando priorità non più all'efficienza della prestazione in nome di un capitale cognitivo, parte più o meno rilevante del capitale umano, cioè di un'umanità colta solo come strumento per la produzione e l'ottimizzazione dei meccanismi efficientistici che tengono in vita il sistema. Si tratta di una logica strumentale che sovrappone e confonde proditoriamente i mezzi con i fini, dimenticando che la complessità non è riducibile a puro funzionalismo utilitaristico vincolato da processi di negoziazione dettati dal contingente e chiusi al possibile e ai suoi orizzonti di senso, che obbligano a ricordare che non c'è formazione senza problematizzazione, indagine ermeneutica e cambiamento di sé, dell'altro e del contesto. In educazione un approccio tecnicistico condizionato neoliberisticamente dal mercato depotenzia ogni tensione etica fondata sulla responsabilità, poiché la tecnica impone il come/mezzo e mai il perché/fine. Le tecniche didattiche deresponsabilizzano l'educazione, fissando aprioristicamente e ingabbiando entro le rigide cornici di un efficientismo professionalizzante l'azione e il percorso, le strategie e gli obiettivi (Han, 2023).

2. Educare per resistere al potere dell'informazione

L'ipersemplificazione prodotta dalle tecniche didattiche e dalla tendenza alla protesizzazione dell'*educativo* fa dimenticare che anche la competenza digitale è effettiva solo se si possiedono competenze funzionali e consapevolezza strategica nell'uso delle nuove tecnologie. L'innovazione non dipende soltanto dalle metodologie, né dagli strumenti che sono validi solo in vista del raggiungimento di scopi e obiettivi stabili e non contingenti. Gli strumenti sono mezzi più o meno utili, che non autorizzano né legittimano una protesizzazione della didattica. Lo strumento non è in grado di fare la differenza in ambito pedagogico, dal momento

che tutto dipende dall'uso che se ne fa; in quanto tale non è mai interamente negativo o positivo, inadeguato o adeguato. Negativa o positiva è la modalità di utilizzo, adeguato o inadeguato è il tipo di approccio. In educazione la domanda non è che cosa può fare lo strumento, ma in che modo può risultare più o meno funzionale rispetto a ciò che si intende realizzare, conoscere, comprendere. Su tali basi si può ritenere innovativo lo strumento che favorisce l'accesso alla cultura e che orienta nel percorso di crescita e di apprendimento nel rispetto dell'autonomia e degli specifici bisogni formativi. È efficace lo strumento che stimola e promuove le occasioni di incontro, di confronto attivo e di reciprocità. È significativo lo strumento che favorisce gli itinerari di inclusione, una cultura partecipata e partecipante, fondata su una reciprocità vissuta come mutuo riconoscimento su un piano di attiva parità (Marigliano, 2023).

I tecnicismi, le misurazioni e la stessa Intelligenza artificiale possono servire a ingessare e imbrigliare la società, costruendo aprioristicamente modelli che spingono alla pronazione, offrendo verità semplificate, immediatamente fruibili e a buon mercato, acclarando subliminalmente lo stigma servendosi della subdola trappola del politicamente corretto o del canto ammaliatore delle sirene del *tutto & subito*. I meccanismi di categorizzazione e di inferiorizzazione si configurano così come dispositivi e costrutti promossi dal potere in funzione di una compressione/limitazione del libero pensiero condannando singoli e collettività a immobilismo, conformismo e indifferenza. Il potere si attiva per contrastare i mutamenti sociali e culturali (Petrini, 2023). Di conseguenza tutto ciò che non si conforma alla norma, che è riconducibile alla differenza o alla divergenza è confinato all'anormalità o all'eterogeneità dell'eteronomo o del distopico. In un'ottica efficientistica e tecnocratica, per i differenti e i più fragili, elettivamente esposti a discredito, disconferma e emarginazione, sono in pericolo le stesse opportunità sociali, lavorative, economiche e politiche. In una prospettiva democratica del *pedagogico* sostenere la priorità ontica ed epistemica della relazione buberianamente significa avere chiaro che l'uomo è tale in quanto soggetto impegnato nella costruzione di reciprocità e pronto responsabilmente a sperimentare la propria natura nel dialogo con l'alterità. Come pratica per il decondizionamento, la pedagogia elabora strategie in opposizione ai tentativi di negazione del confronto, dell'uguaglianza e delle differenze nel tentativo di dare effettività alla cultura dell'inclusione. Come prassi dialogica, la relazionalità non può avere natura unidirezionale essendo fenomenologicamente intenzionalità secondo i criteri della reciprocità, che per nessuna ragione considerano l'altro un *minor*. Tuttavia, l'esasperazione del consumismo della società neoliberista porta ad una burocratizzazione dei rapporti umani e del pensiero. Si ha così una sorta di pseudorazionalità che in educazione spinge ad esaltare la quantità e ad esasperare le misurazioni a danno della qualità, garantita invece esclusivamente da una pedagogia fondata su mutualità e pari opportunità. Per l'efficientismo la disumanizzazione non è solo ipotesi ontologica/antropologica, ma è anche realtà storico-sociale con cui bisogna confrontarsi essendo drammaticamente sempre più messa a rischio l'umanità dell'uomo in quanto uomo in nome di una competizione sfrenata e priva di regole e valori.

Inoltre, la velocizzazione dei processi vitali porta a generare una sorta di pensiero transitorio che tende ad adottare meccanismi di semplificazione/banalizzazione, come i tecnicismi in didattica invece dell'incentivazione della flessibilità nell'apprendimento e di un approccio ermeneutico nella relazione educativa, dimenticando che la pedagogia è sapere dell'uomo per l'uomo, militante, critico, libertario ed emancipatore, impegno, fatica e slancio per la crescita culturale. Peraltro, i nuovi *media* e le nuove tecnologie consentono al soggetto di interagire senza usare il pensiero critico e il ragionamento; essendo generatori di processi automatici incidono e interferiscono sul pensiero limitandone la capacità riflessiva, rendendolo prono allo straripante irrompere delle informazioni. Al pensiero militante l'uomo contemporaneo ha contrapposto il pensiero calcolatore che aspira ad ottimizzare i risultati senza preoccuparsi di come si generano i processi di crescita e così l'azione conformatrice ha il sopravvento su riflessione, divergenza e indagine ermeneutica, cioè su comprensione e approfondimento. *L'hic et nunc* destituisce di ogni fondamento l'esplorazione e la ricerca, inducendo atteggiamenti passivi, decostruendo e indebolendo il bisogno di comprendere, domandare e soprattutto dubitare, affinché la verità non sia percepita come il frutto di una consapevole ricerca, individuale o collettiva, ma come un dato preconfezionato da accettare e subire senza se e senza ma. La digitalizzazione e i *new media* fungono da cassa di risonanza per i dispositivi di una microfisica del potere sempre più pervasiva. In un mondo fondato su efficientismo e delegittimazione del pensiero divergente e della cultura militante la ragione rischia di essere ridotta ad una banale logica meccanica, funzionale ai tecnicismi della digitalizzazione, e la stessa cultura viene presa in considerazione solo in rapporto a prodotti standardizzati, seriali e privi di dinamismo. Il vero educatore allora deve cercare di essere scomodo per trasformarsi e trasformare attraverso un'azione militante e non neutrale, facendosi carico responsabilmente della formazione di coscienze critiche e disposte ad operare scelte in autonomia e a prendere decisioni. Se l'incertezza rappresenta il più compiuto sfondo integratore del mondo globale, allora famiglia, scuola, terzo settore, università, volontariato, associazionismo dovrebbero tessere alleanze sinergiche per costruire una rinnovata comunità educante secondo un approccio sistemico e democraticamente aperto al riconoscimento di tutte le differenze (Rubini & Granato, 2023).

Il paradigma educativo deve guidare per reimparare ad argomentare, a giudicare/valutare criticamente, a prendere consapevolmente posizione, a mediare per gestire le situazioni di conflitto, rivitalizzando i prerequisiti essenziali e funzionali per la relazione nel pubblico e nel privato, per consolidare la cultura dell'impegno e della solidarietà. Se è sicuramente vero che la tecnocrazia ambisce a diffondere e produrre sapere standardizzato e passività, la pedagogia democratica ha l'obbligo allora di accogliere la sfida per rendere ancora più evidente il sostrato e la cornice dell'umanamente umano. Le false certezze dei *new media*, manipolati dal potere o più pericolosamente dai numerosi, promotori di menzogne, vanno interpretate alla luce di un pensiero complesso e divergente, il solo capace di garantire coscienza, resistenza e crescita nell'autonomia, facendo diventare protagonisti del

proprio apprendimento perché in grado di leggere le dinamiche sociali, storiche, politiche e culturali nella loro pluriversa stratificazione.

3. Digitalizzazione e informazione: la risposta militante della divergenza

In prospettiva foucaultiana facendo riferimento a un'archeologia del sapere e interrogando le categorie e i quadri teorici del contemporaneo, si prende atto di un progressivo scivolamento del sistema scientifico dalle cornici problematicamente aperte della ricerca e dai codici del giusto e dell'equo. Le conseguenze sono un dirottamento e una dislocazione verso scelte derivate da efficientismo, competitività e una millantata meritocrazia. Negli ultimi anni i temi dominanti riguardano l'investimento sul capitale umano e il ritorno, in termini produttivistici ed economici, dell'investimento stesso richiamandosi al mantra delle competenze interpretate come *skill* psicologiche e supportate da sistemi di valutazione di natura sempre più quantitativa, astratta e di chiara matrice economica. Certamente però non possiamo negare il dato che la rivoluzione digitale, piaccia o meno, è avvenuta.

Tuttavia l'Intelligenza artificiale ci classifica senza lasciarci la possibilità di stabilire a quali classi realmente apparteniamo, non limitandosi a rielaborare i dati da noi inseriti, ma autonomamente creandone altri che, secondo modalità a noi sconosciute, a loro volta rimodulano. È infatti impossibile precisare la propria collocazione anche facendo riferimento ai dati definiti sulla base dei comportamenti noti. Non è dunque possibile comprendere e precisare parametri, criteri e modalità di elaborazione del sistema digitale. Le conseguenze del mancato controllo sono sconcertanti avendo come effetto l'impossibilità di riconoscersi e di riconoscere i membri della nostra stessa comunità e venendo a mancare i presupposti per sviluppare atteggiamenti solidali o empatici verso l'alterità. Non sapere come ci concepisce l'algoritmo impedisce di avvicinarsi all'altro e di strutturare il bisogno di guardarlo/ascoltarlo, di cercarlo e di comprenderlo per tentare di costruire un confronto e un dialogo fondati sulla reciprocità (Iaconesi & Persico, 2023).

Se per Foucault era il corpo l'obiettivo del potere disciplinare da colpire, il dominio dell'informazione non aspira a un controllo biopolitico. Non c'è più interesse per la corporeità, ma si tende ad impadronirsi della libertà del singolo e della collettività attraverso la psicopolitica. Oggi la dimensione corporea ha senso esclusivamente come fatto estetico, di *fitness*. Al capitalismo dell'informazione un corpo addestrato come macchina da lavoro o oggetto da distruggere/incenerire non serve più, appare più utile invece come ostaggio e preda della cosiddetta industria del bello e del consumismo. La priorità quindi non è più il controllo sugli ambienti chiusi (carcere, manicomio, ospedale, scuola), ogni cosa infatti si dissolve in fluide reti aperte. Nel regime dell'informazione persino i rapporti topologici sono alterati, dando vita a inedite distopie in nome di una mistificatoria pseudolibertà: le discontinuità lasciano il posto ad anonime e indistinte continuità; le chiusure vengono sostituite dalle aperture; in luogo delle celle di isolamento si hanno le reti comunicative dei *social*; la connessione diventa lo strumento principe per quella

che è lecito definire la profanamente ieratica liturgia della visibilità. L'inedita sorveglianza della Rete ha bisogno di generare un numero di dati quanto più ampio per meglio intercettare la singolarità del singolo e ogni anelito alla condivisione/cooperazione. Paradigmatico per il controllo dei vissuti è proprio il cellulare, simbolo di una coazione panoptica universale capillarmente pervasiva. L'apparente senso di libertà diventa la migliore garanzia per una desoggettivazione alienante. L'uomo non è più esposto coattivamente ad un controllo panoptico offrendosi "liberamente" ai sistemi di comunicazione a partire da presunti bisogni interiori; dà rappresentazione di sé bramando parossisticamente l'esposizione nella Rete. Così soltanto le informazioni sono veramente libere, non gli uomini. Il potere dell'informazione vuole essere e si dichiara trasparente, ma per suo statuto ontico ed epistemico nessun sistema di dominio può avere natura trasparente. Il potere dell'informazione ha nel suo DNA le tecniche del neoliberalismo: non usa più modalità coercitive, ma stimoli positivi, promuovendo la libertà piuttosto che negarla, aspirando al controllo sulla volontà individuale e collettiva a livello inconscio e non desiderando più piegarla con la violenza. Il potere della forza lascia spazio a un potere *smart*: non dà ordini, ma sussurra; non comanda, ma dolcemente invita; non impone, ma con fare allettante ambigualmente adesca.

In ambito pedagogico allora l'educazione viene concepita come qualcosa che deve avere carattere piacevole e divertente. Importante non è imparare con sforzo e fatica, impegno e ricerca, ma partecipare ad una sorta di ritualismo di falsa libertà, dove i tecnicismi didattici entro schemi obiettivi e finalità preconfezionate aiutano a definire i risultati attesi, che comunque hanno valore in rapporto a cornici efficientiste o produttiviste. La visione ragionieristica e contabile della cultura (logica dei crediti e dei debiti, INVALSI, ANVUR) serve a creare un orizzonte vagamente epistemico, utile per la decostruzione del pensiero divergente e dell'autonomia (Boffo et al., 2024).

La potenza pervasiva dell'occhio onniveggente dello sguardo psicopolitico crea l'illusione della libertà per meglio costruire processi di protocollazione del controllo stesso. Il potere dell'informazione è post-orwelliano: non aspira in modo coercitivo a governare il passato, il presente e il futuro, ma vuole azzerare attraverso il calcolo algoritmico ogni narrazione per consolidare orizzonti *altri* di dominio.

Inoltre, l'accelerazione dei processi incrina la stessa razionalità, che ha bisogno dei tempi lunghi dell'educare per attivare la sedimentazione e lo strutturarsi di un pensiero critico. La disorientante rapidità della società dell'informazione è nemica anche della democrazia, che si nutre di pluralismo e di confronto, di analisi dei bisogni e di dialogo, e non di decisioni populisticamente adottate per accattivarsi i favori delle masse. Le informazioni molecolarizzano persino il tempo, ridotto a successione di un presente atomizzato. A differenza delle narrazioni, le informazioni avendo natura segmentata non sono in grado di garantire una continuità spazio-temporale. Inoltre l'innaturale accelerazione mette sotto scacco anche le emozioni prediligendo le eccitazioni ai sentimenti consapevolmente sedimentati. La presenza dell'alterità è invece costitutiva dello stesso comunicare, altrimenti si cade nel solipsismo e nella chiusura. Atomizzazione e tendenze narcisistiche im-

pediscono di ascoltare l'altro e bloccano ogni tensione empatica spingendo al culto di sé. L'ascolto è principio coesistente all'educare, ma è anche atto politico unendo gli uomini per trasformarli in comunità e abilitarli al discorso. L'ascolto buberianamente (Salmeri, 2018) istituisce il noi, promuovendo lo spirito del domandare e del dialogare. Il culto dell'informazione e dei dati è antitetico a un'educazione emancipatrice e alla solidarietà, interpretata come pratica vissuta di libero incontro; spegne il gusto per la ricerca della verità, che di per sé è un regolatore sociale che quando diventa marginale produce anche una crisi della democrazia. L'indifferenza nei confronti della verità è più pericolosa della menzogna intenzionalmente costruita. Se le informazioni hanno natura cumulativa e additiva, la verità invece ha carattere narrativo ed è esclusiva. Infatti, per Foucault, la *parresia* (libertà di parola) ha avuto in Socrate il suo più significativo rappresentante. In uno stato autoritario dire la verità diventa quindi atto rivoluzionario e il coraggio del vero è il contrassegno dell'educatore/filosofo che opta per la militanza rifiutando l'acquiescenza e i complici silenzi.

4. Conclusioni

Viviamo in un mondo che coltiva la fretta senza uno scopo apparente e che sembra il frutto di un immobile, ma compulsiva accelerazione e di un parossistico nomadismo sedimentario determinato dalle nuove tecnologie. I *media* però non mediano e i mezzi di comunicazione non comunicano, non avendo obiettivi formativi/educativi, né tanto meno culturali, ma solo narcotizzanti e manipolatori: ponendo ogni cosa sullo stesso piano risultano eticamente irrilevanti o addirittura pericolosi; adottando stili paratattici tendono a decostruire ogni atteggiamento criticamente significativo. Si trascina la realtà verso il basso grazie ad un'informazione che si sforza di deformare e trasformare lo stesso ragionamento da addomesticare e imbrigliare con l'istintività, l'elementare e il banale.

Dinanzi all'evidente distorsione della cultura e della storia e all'idolatria dell'immediato e dell'utile, la pedagogia emancipatrice sa che anche la democrazia va preservata e difesa essendo a rischio le sue istituzioni e i suoi principi portanti per le derive tecnocratiche e la camaleontica policromia del potere. Le menzogne e le tendenze manipolatorie dei *new media* hanno la forza e gli strumenti per incrinarla e probabilmente per distruggerla. Già nella tradizione populista e fascista le verità non presupponevano conformità empiriche, ma, come oggi con la Rete, erano emanazioni e frutto di affermazioni di natura intuitiva, concetti/espressione di miti metastorici garantiti e incarnati da un capo (Filchestein, 2020).

L'educazione democratica vuole smascherare le contraddizioni della contemporaneità promuovendo il confronto critico con la storia. Le logiche di prossimità appartengono alla premodernità; le logiche della postmodernità prevedono criteri distali, così soltanto ciò che è lontano ha valore. La dimensione della sofferenza rende oggi gli uomini *imbecilli morali*: è la distanza a consentire di collocare nel vago di un altrove indefinito il vissuto doloroso dell'altro, altrimenti non sarebbe

possibile dare continuità alla vita quotidiana sapendo ciò che si sa su fame, malattia, guerra che coinvolgono bambini, donne e uomini (*fortunatamente a sufficiente distanza da noi*). La verità non rende liberi, poiché i filtri della negazione permettono di metabolizzare violenze e sofferenze trincerandosi dietro l'esplicita indifferenza o il politicamente corretto di una solidarietà solo millantata (Cohen, 2002).

Da sempre il potere tende a presentare i suoi crimini come isolati incidenti e, se le accuse sono inconfutabili, si difende screditando le fonti. Paradossalmente il meccanismo è ancora più semplice con lo strabordare delle informazioni magmaticamente omogenee e perciò maggiormente manipolabili e meno controllabili. Si possono facilmente offrire alle masse false credenze secondo cui le cose accadrebbero senza essere conseguenza della diretta azione dell'uomo. In forma preventiva la pedagogia democratica contrasta i ritornelli dell'acquiescenza avendo la logica di tutte le forme di violenza sempre a fondamento una disintegrazione della razionalità. Con i più fragili il potere reitera i *cliché* del discredito e della disconferma adoperandosi affinché dinanzi alle immagini del dolore ci si trasformi in turisti distratti della sofferenza altrui e usando i *media* per dire non tanto come pensare, ma a cosa pensare. Oggi la disumanizzazione dell'alterità si serve dell'elaborazione politico-scientifica di rinnovate categorie di rifiuto e di respingimento. Mancata inclusione e disconferma sono il volto di un deproblematizzato umanissimo che si fa esplicito con l'essenzializzazione, l'esclusione simbolica e la barbarizzazione della differenza (Taguief, 2012).

La democrazia non è principio innato, dipende dal senso della storicizzazione e dall'azione dell'educazione. Per la pedagogia emancipatrice allora non c'è peggiore schiavo di chi non sa di esserlo, non c'è peggior servo di chi è abituato a chiamare libertà la schiavitù che altri hanno imposto. Il paradigma democratico si impegna a bandire un'educazione che addormenta invece di svegliare, conferma invece di dubitare, nasconde invece di svelare, dà risposte e rigide tecniche invece di interrogare la storia, la società, la politica. Socraticamente il domandare stimola la ricerca in comune e la problematizzazione, la comprensione e l'interpretazione. Il pragmatismo neoliberale e neoliberista, fondato su competizione e consumismo, è invece antitetico alla pedagogia democratica. Dinanzi all'ingiustizia serve una parola di denuncia che profeticamente annuncia il cambiamento, perché cambiare è difficile, ma sempre possibile. Se infatti l'educazione da sola non basta, senza l'educazione non sarebbe possibile il cambiamento. Democraticamente il possibile implica rottura, decisione e scelta, riconducibili all'umanità dell'uomo, per garantire anche ai più fragili equità, giustizia e riconoscimento. Così lo slancio etico di un'educazione ancorata saldamente alla storia presuppone un profondo senso della responsabilità.

Non cambia solo ciò che facciamo, ma più drammaticamente ciò che noi siamo, insidiando ciò che maggiormente ci caratterizza: l'umanamente umano. Viviamo in un mondo fluido, generatore di inquietudine e insidie, moltiplicatore dei rischi di disumanizzazione, anche per il costante passaggio dal tecnicamente possibile all'umanamente lecito. Non a caso, con i nuovi sistemi di valutazione, nel tentativo di dare la parola agli studenti (INVALSI/ANVUR) burocraticamente

la si è tolta ai docenti, introducendo un sistema di valutazione aziendalistico/di-
sumanizzante/classista/reazionario per cui a chi ha verrà dato e a chi non ha verrà
sottratto anche ciò che non ha. L'educazione democratica non può confinare il
pedagogico nel burocratese dei tecnicismi, ma deve piuttosto rivitalizzare relazione
e disponibilità all'ascolto.

Per il depotenziarsi dell'ascolto oggi è lecito parlare di una comunicazione senza
comunità essendo diffuso un pensiero unico e monocratico, disgiuntivo e fram-
mentario (Gramigna & Boschi, 2023). Così con la retorica dell'inclusione si cerca
di assoggettare l'altro, in vista di una normalizzazione forzata per gli stranieri o di
un abilismo a tutti i costi per intercettare l'inquietante disabilità dei disabili. Nes-
sun approccio infatti può avere carattere universale, nessun paradigma è asettica-
mente neutro, nessuna conoscenza in quanto tale è priva di divenire.

Una società giusta però non è una società perfetta, ma una comunità in cui i
conflitti si gestiscono come opinioni diverse, in cui è evidente che gli interessi non
sono tutti uguali. La differenza di classe, di potere, di ricchezza non è mai criterio
per riconoscere l'alterità. Un mondo delle patrie e delle nazioni propone in forma
reazionaria un culto esasperato delle radici, delle appartenenze e dei localismi. Nel
mondo del digitale le informazioni rimbalzano offrendo la superficie delle cose e
compromettendo l'interazione personale e quindi l'eticità dell'incontro con il volto
dell'altro e la responsabilità dell'ascolto. La dimensione simbolica diventa epifania
dell'adiaforico, non suscitando più coinvolgimento e partecipazione. Se l'indu-
strializzazione aveva consolidato l'oggettualità allontanando dalla natura e supe-
rando l'artigianato, la digitalizzazione ha cassato il rapporto con il concreto ad
eccezione della compulsività consumistica (Vattimo, 2007).

Il neocapitalismo dell'informazione è una forma dilatata del capitalismo stesso,
ma in più è capace di trasformare in merce di scambio anche l'immateriale, e così
la vita e le relazioni diventano prodotti commerciabili. I *new media* e l'Intelligenza
Artificiale però non sanno pensare, non provano emozioni, non hanno dubbi e
non arrossiscono. L'Intelligenza Artificiale calcola in tempo reale, ma non ha stati
d'animo, né un suo punto di vista; non sa ascoltare ed ha solo certezze, non prova
stupore e non pratica la ricerca, che platonicamente è ciò che dà senso alla vita;
sceglie tra opzioni precostituite secondo la logica binaria 1-0. Il pensiero umano
invece è molto più di qualsiasi calcolo, nutrendosi platonicamente di *Eros*, essendo
slancio e desiderio, enigma e ricerca, dubbio e stupore. Come paradigma del pos-
sibile solo l'educazione restituisce l'uomo alla sua umanità, alla storicità e alla cul-
tura, ma soprattutto all'incontro con l'altro da sé per rivitalizzare cittadinanza,
convivenza nonviolenta e solidarietà.

Riferimenti bibliografici

Boffo, V., Del Gobbo, G., & Malavasi, P. (Eds.). (2024). *Dare la parola: Professionalità
pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di Don Milani*. Lecce:
Pensa MultiMedia.

- Cohen, S. (2002). *Stati di negazione: La rimozione del dolore nella società contemporanea* (S. Damiani, Trans.). Roma: Carocci.
- Finchelstein, F. (2020). *Breve storia delle bugie dei fascismi* (D. Scaffei, Trans.). Roma: Donzelli.
- Gramigna, A., & Boschi, C. (Eds.). (2023). *Immaginario e formazione interculturale: Una ricerca presso le comunità Maya*. Verona: Volta la Carta.
- Han, B.-Ch. (2023). *Infocrazia: Le nostre vite manipolate dalla rete* (F. Buongiorno, Trans.). Torino: Einaudi.
- Iaconesi, S., & Persico, N. (2023). A Torpignataro c'è un'intelligenza artificiale di quartiere: si chiama IAQOS. In F. Agrusti (Ed.), *Educazione e intelligenza artificiale* (pp. 115-122). Roma: Roma Tre.
- Marigliano, R. (2023). Aver cura della povertà di pensiero. *Attualità pedagogiche*, 1, 39-44.
- Pagano, R. (2023). Pedagogia e società: Il ruolo "critico" del pedagogo/intellettuale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1, 39-43.
- Petrini, M. (2023). Educazione alle differenze attraverso le differenze: Il primato della dimensione relazionale nel processo di formazione umana. *Personae*, 2, 60-67.
- Rubini, A., & Granato, F. (2023). *Incontro*. Brescia: Scholé.
- Salmeri, S. (2018). *Chassidismo e eticità: Tra educazione e nuova paideia*. Milano: Franco Angeli.
- Salmeri, S. (2021). *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia: Interpretare la fragilità in chiave educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Taguief, P. A. (2006). *Il razzismo: Pregiudizi, teorie, comportamenti* (F. Sossi, Trans.). Milano: Raffaello Cortina.
- Vattimo, G. (2007). *Ecce comu: Come si ri-diventa ciò che si era*. Roma: Fazi.

I.3

Biotecnologie robotiche, benessere, formazione: l'etica del progresso resiste

Fabrizia Abbate

Dipartimento di Medicina e Scienze della Salute "V. Tiberio"

Università degli Studi del Molise

fabrizia.abbate@unimol.it

Abstract

Formazione, benessere e robotica: tre aree della vita sociale che sono necessariamente legate a un'idea di progresso morale. La formazione ci educa a fare scelte etiche, il benessere è da sempre un obiettivo del progresso morale che riguarda la dignità e l'equità per tutti, e la robotica ci sfida a considerare come le nuove tecnologie possano essere utilizzate in modo che promuovano il bene comune. In ciascuno di questi ambiti la riflessione etica è fondamentale per garantire che il progresso tecnologico non danneggi, ma anzi arricchisca l'esperienza umana, e soprattutto deve poter accompagnare le pratiche educative e formative nei contesti non soltanto scolastici, ma professionali e sociali della formazione continua. Nel contributo si riflette pertanto su come il progresso tecnologico possa restare progresso morale, ragionando in particolare sui limiti e i vantaggi di un'etica dei rischi, e sulla necessità di attenzione "formativa" all'uso delle biotecnologie mediche e delle applicazioni medico-sanitarie dell'AI e della robotica. Al potenziamento "transumanista" delle capacità, viene affiancata la dimensione etica del *capability approach* come garanzia di uno sviluppo umano che resti tale.

Parole chiave

Roboetica, Progresso Morale, Educazione, Biotecnologie Mediche, Approccio delle Capacità

1. Introduzione

Quando parliamo di formazione, benessere e robotica facciamo riferimento a tre aree della vita sociale che sono necessariamente legate a un'idea di progresso morale. La formazione ci educa a fare scelte etiche, il benessere è da sempre un obiettivo del progresso morale che riguarda la dignità e l'equità per tutti, e la robotica ci sfida a considerare come le nuove tecnologie possano essere utilizzate in modo che promuovano il bene comune, senza ledere i diritti, la libertà e l'intrinseco significato del nostro essere umani. In ciascuno di questi ambiti la riflessione etica è fondamentale per garantire che il progresso tecnologico non danneggi, ma anzi arricchisca l'esperienza umana, e soprattutto deve poter accompagnare le pratiche

educative e formative nei contesti non soltanto scolastici, ma professionali e sociali delle formazione continua.

In questo contributo ci chiederemo pertanto in che modo il progresso tecnologico possa restare progresso morale, soffermandoci in particolare sui limiti e i vantaggi di un'etica dei rischi, e sulla necessità di attenzione "formativa" all'uso delle biotecnologie mediche e delle applicazioni medico-sanitarie dell'AI e della robotica. Al potenziamento "transumanista" delle capacità, continuiamo ad affiancare la dimensione etica del *capability approach* come garanzia che lo sviluppo umano resti tale.

2. Formazione, progresso morale e progresso tecnologico

Abbiamo voluto inserire la parola "progresso" in queste nostre riflessioni, riferendoci sia al progresso tecnologico di cui abbiamo modo di parlare in queste pagine, sia al progresso morale che ci riguarda come studiosi di etica e di formazione.

Il progresso morale non è un processo lineare e non implica mai una fine definitiva.

Può esserci un miglioramento in certi ambiti, ma anche regressi o resistenze ai cambiamenti etici, come avviene nei periodi storici in cui la mancanza di consapevolezza, la disuguaglianza e altre condizioni sociopolitiche (l'intolleranza, ad esempio, o il conflitto), minano al fondo una comprensione comune dell'umano e della società. È un concetto dinamico, quindi, e ciò implica che le società, anche se non perfette, possano evolversi nel tempo verso una maggiore giustizia, una maggiore comprensione e rispetto reciproci, nelle circostanze della loro costituzione ed evoluzione.

A livello sociale e storico, il progresso morale può essere visto come il miglioramento delle istituzioni e delle norme che regolano la vita collettiva (Bina, 2025). Questo tipo di progresso è evidente in cambiamenti come l'abolizione della schiavitù, l'emancipazione delle donne, l'estensione dei diritti civili a gruppi discriminati. Il progresso morale nella società implica un'attenzione crescente alla giustizia sociale, alla uguaglianza e alla libertà, indipendentemente dalla razza, dal genere, dalla religione o da altra condizione. Si alimenta anche della riflessione filosofica e del dialogo tra gli individui e le culture. Le questioni etiche non sono sempre immediatamente risolte e richiedono un costante dibattito, come avviene, per esempio, nei confronti del cambiamento climatico, dei paesaggi da preservare, dei diritti degli animali, dell'uso della tecnologia e dell'intelligenza artificiale.

A livello individuale, è una crescita che porta a una consapevolezza maggiore delle proprie azioni, delle loro conseguenze sugli altri e sull'ambiente, e ad una responsabilità condivisa.

Per filosofi come Immanuel Kant, il progresso morale è legato alla capacità dell'essere umano di seguire leggi morali universali, come il principio della ragione pratica che, negli imperativi categorici, guida l'individuo a trattare gli altri come

fini e non come mezzi (Kant, 2009, pp. 163-208); in tempi più recenti facciamo riferimento al filosofo francese Paul Ricoeur che lo lega ai “percorsi del riconoscimento”, percorsi cioè in cui il miglioramento morale dipende dalla capacità della società di riconoscere e rispettare le espressioni della dignità degli individui e delle comunità, affrontando le ingiustizie del passato e promuovendo la riconciliazione (Ricoeur, 2005, pp. 247-274).

Da questo punto di vista il progresso morale e l'educazione sono strettamente interconnessi e si sostengono a vicenda, poiché l'educazione gioca un ruolo fondamentale proprio nello sviluppo delle *capabilities* degli individui che contribuiscono al miglioramento della società nel suo complesso (Nussbaum, 2012, pp. 137-170).

La formazione, intesa in senso ampio, non riguarda solo la trasmissione di conoscenze, ma anche la formazione del carattere e lo sviluppo delle capacità etiche, e ancora prima riguarda l'opportunità di mettere in discussione i principi morali. Riconoscere le ingiustizie del passato, capire le cause e le conseguenze dei conflitti sociali, riflettere su come evitare di ripetere errori simili, è un cammino “progressivo” di educazione alla consapevolezza critica, fondamentale per questa idea di progresso morale che stiamo affrontando. L'educazione ha un impatto significativo sul cambiamento delle norme e delle pratiche sociali, ed è in questa guisa un'autentica forza di trasformazione, che alimenta il progresso morale nelle società.

Oltre al progresso umano rispetto alla conoscenza dei fatti, abbiamo fatto passi avanti anche in un progresso che possiamo definire “valutativo”, ossia di valutazione valoriale, vale a dire nei giudizi su ciò che è (o non è) di valore (Kitcher, 2021). Accettare questa idea di un progresso valutativo non significa però pensare che la situazione umana di oggi sia migliore di quella precedente: ma si tratta di sostenere che alcuni giudizi ampiamente condivisi su obiettivi ritenuti degni e comportamenti ritenuti accettabili, siano superiori a quelli adottati dalle generazioni precedenti, e che, queste intuizioni di valore producano un miglioramento nei comportamenti e nelle azioni.

Il progresso morale implica un miglioramento delle norme etiche e, come abbiamo già scritto, la crescita della consapevolezza etica: l'individuo e la collettività sviluppano una maggiore consapevolezza riguardo alle proprie azioni e alle loro conseguenze morali, adottando comportamenti che rispettano i diritti degli altri e il bene comune. Questo sfondo di responsabilità collettiva fa sì che le società progrediscano quando si impegnano a superare le ingiustizie storiche e a lavorare per il benessere di tutti.

Quando parliamo di progresso tecnologico, invece, facciamo riferimento all'avanzamento delle scoperte scientifiche, all'innovazione e all'applicazione di nuove tecnologie che possano migliorare le condizioni di vita umane, aumentando l'efficienza, la produttività e le capacità di penetrazione tecnologica in vari settori. Pensiamo, dunque, agli sviluppi in medicina, biotecnologia, ingegneria, agricoltura, energia, robotica e altri campi scientifici che permettono di risolvere problemi pratici, migliorare la salute e la qualità della vita e affrontare sfide globali.

Le nuove tecnologie consentono l'automazione di compiti complessi, la creazione di strumenti avanzati e la digitalizzazione dei processi economici e sociali, trasformando settori come l'industria, la comunicazione e la stessa educazione. Le nuove frontiere dell'esplorazione spaziale e della nanotecnologia aprono orizzonti che potrebbero rivoluzionare il modo in cui viviamo, lavoriamo e interagiamo con il mondo. Possiamo misurare questo progresso tecnologico attraverso la capacità di risolvere problemi pratici, migliorare l'efficienza e aprire nuove possibilità, ma possiamo misurarlo anche attraverso le sfide etiche che esso comporta, come la gestione dei rischi, l'accesso equo alle risorse tecnologiche e le implicazioni per la privacy e la libertà individuale.

Ecco perché questi due tipi di progresso, morale e tecnologico, sono necessariamente interconnessi e si influenzano reciprocamente sul piano delle "valutazioni" morali (Di Ceglie, 2024, pp. 35-53). Sul piano della giustizia sociale: l'accesso alle tecnologie (internet, telemedicina, radiomica) deve essere guidato da un impegno morale per garantire che i benefici siano distribuiti equamente e non perpetuino disuguaglianze. Sul piano dell'autonomia dei soggetti morali: le innovazioni in ambito di AI sollevano la questione della responsabilità per le decisioni automatizzate, la privacy, la disoccupazione tecnologica e la discriminazione algoritmica. Il progresso morale è necessario per mantenere l'autonomia e il controllo umano sulle decisioni che riguardano la vita individuale e collettiva; per questo motivo un'etica delle nuove tecnologie è chiamata a farsi carico di questioni importantissime come l'integrazione della biotecnologia nel corpo umano e la gestione dei dati personali legati al corpo.

Queste sfide richiedono risposte morali da parte delle società per bilanciare i benefici della tecnologia con il rispetto per i diritti umani e la dignità. Sul piano dell'ambiente: le tecnologie adottate hanno un impatto a lungo termine sul pianeta e sulle generazioni future, in termini di riciclaggio dei rifiuti e alterazioni degli ecosistemi.

La sfida per la nostra epoca è quella di integrare questi due tipi di progresso, in modo che l'innovazione tecnologica vada di pari passo con un impegno costante per la giustizia, l'uguaglianza e la dignità umana.

3. Superare le colonne d'Ercole: oltre un'etica dei "rischi" tecnologici

Ragionare di etica della tecnologia nell'epoca dell'artificiale, e all'interno di questa nostra cornice di formazione e progresso, è difficile, rischioso e, soprattutto, può risultare ambiguo.

Ci si aspetta, probabilmente, che il filosofo morale svolga un compito di "grillo parlante", come nelle avventure di Pinocchio, dovrebbe essere cioè la voce della coscienza davanti alle tentazioni della scienza e dell'intelligenza artificiale.

Ed è proprio quello che sta avvenendo sempre più spesso, quando ci si vuole mostrare vigili, in allerta, davanti alle nuove tecnologie digitali e all'uso dell'AI: si ricorre all'etica come se fosse un vessillo da brandire per scongiurare le derive ne-

gative che ci preoccupano. È tutto un proliferare di comitati etici, nuclei di riflessione e valutazione morale, per non parlare dei codici deontologici che vengono elaborati come se dovessero essere le colonne d'Ercole da non oltrepassare o la furia di Scilla e Cariddi da evitare per navigare in acque tranquille in cui, tutto sommato, ognuno poi fa un po' come gli pare. Quindi, ci si rivolge all'etica per difenderci da qualcosa che non possiamo, non vogliamo, non dobbiamo smettere di fare, ma un qualcosa di cui avvertiamo il pericolo: una forma di etica particolare, tutta appoggiata ad una libertà negativa, potremmo dire con Isaiah Berlin, ovvero quella libertà di dire no, di mettere paletti, di dare un freno, di impedire, disciplinare, insomma una libertà difensiva.

Per capirci, parliamo della privacy, della difesa dei dati personali, della sicurezza dei consumatori, del consenso informato, dei confini del proprio corpo, della proprietà intellettuale, delle risorse ambientali; in una parola, un'etica di protezione, di controllo e di conforto. Un'etica che presuppone un nemico: noi stessi.

Ebbene, noi non vogliamo parlare di questa etica, ma provare a raccontare qualcos'altro e lo facciamo partendo da Hieronymus Bosch, dalla sua pittura del tutto surreale, inconsueta, di rottura rispetto al prima che l'aveva preceduta.

Di questo pittore fiammingo, vissuto tra il 1453 e il 1512, ci sorprende subito il senso di irrealtà; sulle sue tavole vediamo dipinti pesci che volano, figure antropomorfe strane che sbucano dagli ortaggi, gusci rotti, vuoti o bucati da cui fuoriescono gambe umane, uomini con il mantello e la testa d'uccello. Bosch è stato un visionario, il pennello di un Rinascimento alternativo (Maiullari, 2024). Ma perché ci interessa tanto?

Perché questa sensibilità onirica e grottesca, tutta fatta di allegorie, miti e simboli, è l'altra faccia della prima modernità dell'Europa: l'altra faccia del Rinascimento scientifico, dell'epoca in cui gli scienziati cominciano a osservare direttamente la natura, spiegandola con la natura stessa e non più con principi ad essa estranei. Si fanno scoperte nelle scienze naturali, nella biologia, nella zoologia e nella botanica; si fanno indagini sul corpo umano, con una medicina olistica che si distacca dalla magia; la matematica, l'astronomia, l'ingegneria si configurano come scienze del reale. Leonardo Da Vinci apre le porte. Nasce la scienza.

E però Bosch dipinge allegorie: la sua epoca ha bisogno di questa immaginazione surreale tanto quanto delle scienze della natura. E' l'allegoria dell'incontro tra la scienza e il meraviglioso che eccede la realtà. In altri secoli abbiamo dato il nome di "sacro" a questa eccedenza: la sacralità, prima ancora che rimandare alle religioni, ci riporta alla evocazione di simboli, ad un di più, ad un potere nascosto che riconosciamo ai luoghi, agli oggetti, ad alcune figure, ai valori, a tutto quello che reputiamo, appunto, "sacro".

Sacralità è il bisogno di trascendere il relativo in cui siamo immersi, e sacralità è l'inviolabilità. "Noi dovevamo ricercare lo strano e il meraviglioso nel mondo, e non dentro di noi!" – fa dire Orhan Pamuk al personaggio dello scienziato nel romanzo *Il castello bianco* (Pamuk, 2006, pp. 152-153).

E allora, se non vogliamo un'etica solo difensiva abbiamo bisogno di non separare la meraviglia dalla scienza e dalla tecnica. Abbiamo bisogno di meravi-

gliarci, di stupirci, di sentire il sacro, di farci guidare da quell'impeto di stranezza che ha, però, solo una condizione: risponde al bisogno della conoscenza umana, è libero, sa venire a patti anche con l'economia, con il mercato, senza diventare nemico dell'umano. La scienza e la ricerca restano eticamente valide per l'uomo, nella misura in cui non esauriscono l'umano che è in noi. In questo sì, l'etica ci dà dei limiti. Ma questo limite non è una trincea, un muro difensivo, l'imposizione esterna di un controllore: è un limite intrinseco, attraverso il quale l'etica stessa delimita e identifica da sempre il suo campo di forze.

Aristotele, nel Libro V della *Metafisica* definisce che cosa è il "limite" (*peras*), dopo aver definito cosa intende per "perfetto", "compiuto" (Aristotele, 1992, p. 253). Ci dice, allora, che il limite è il *termine estremo* di ciascuna cosa, è l'indicazione di una porzione. Ma la seconda precisazione è illuminante e preziosa: il limite è la *forma*, è ciò che configura una grandezza, che le dà una sagoma, un bordo, in definitiva è ciò da cui emerge un'immagine. In ultimo, ci dice che è il *fine* di ciascuna cosa e il *punto di arrivo* delle azioni. Il limite può essere, dunque, pensato proprio come il fine a cui tendere per avere completezza. Ma, soprattutto, possiamo pensare alla completezza come qualcosa che si raggiunge solo attraverso l'esperienza di un limite.

Quindi, la nostra prima domanda etica è: di fronte alla robotica e all'AI, l'etica ha un compito o uno scopo? Parlare di etica orientata al compito e di etica orientata allo scopo potrebbe sembrare un modo poco ortodosso di parlare di etica deontologica contro un'etica teleologica/conseguenzialista. Quindi, da un lato, c'è la necessità di un'etica della protezione, della sicurezza e del comfort che può andare di pari passo con le esigenze di regolamentazione e disciplina del mercato, della produzione e dell'uso.

Dall'altra parte, questi compiti non esprimono la piena essenza dell'etica. Qualcosa rimane fuori, c'è un "residuo" al di là dei compiti e dei doveri. E questo residuo sono i fini, in termini di immaginazione della possibilità, della libertà e della bontà.

Se usiamo il linguaggio della filosofia morale, stiamo parlando di due cose simili, ma diverse. Due esempi tratti dalla cronaca più recente.

Il primo esempio è di poco tempo fa: la notizia di un incidente avvenuto nel 2021 nei laboratori di robotica di Tesla. Ad Austin, in Texas, un ingegnere informatico stava programmando un software per controllare l'assemblaggio delle automobili quando un robot lo ha immobilizzato e gli ha conficcato gli artigli metallici nel braccio. Sono stati i colleghi a trovare un modo per spegnere la macchina, permettendo all'ingegnere di liberarsi, lasciando dietro di sé "una scia di sangue"¹. Man mano che la notizia si diffondeva, si moltiplicavano le ipotesi in-

1 <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-12869629/Tesla-robot-ATTACKS-engineer-companys-Texas-factoryviolent-malfunction-leaving-trail-blood-forcing-workers-hit-emergency-shutdown-button.html> (consultato in data 30 Dicembre 2023).

quietanti: un robot assassino, un attacco intenzionale, un comportamento aggressivo deliberato.

Insomma, il sospetto di uno scenario simile a *Westworld*, la serie televisiva statunitense ideata da Jonathan Nolan e Lisa Joy, basata sul film del 1973 scritto e diretto da Michael Crichton, *Il mondo dei robot*. *Westworld*, il parco divertimenti popolato da androidi, creato per permettere ai visitatori di vivere un'esperienza a tema, di calarsi nell'ambientazione di un film western e di sperimentare realisticamente violenza, sparatorie, omicidi, relazioni sentimentali, insomma di poter fare quello che si vuole con gli androidi senza alcuna conseguenza delle azioni, né morale né legale. L'evento che irrompe e crea il movimento della storia e fa sì che gli spettatori seguano la serie è il più antico tema biblico dell'autonomia dal creatore: i robot rivendicano la loro libertà di scelta e di responsabilità, iniziano a ribellarsi e diventano pericolosi².

Quello che è successo nel laboratorio di Tesla ha a che fare con gli errori e i difetti di un'ingegneria completamente nuova (i tre robot avrebbero dovuto essere bloccati e disattivati per la manutenzione; quel robot stava eseguendo la sequenza standard del suo movimento, e il tecnico si è messo in mezzo), ma è stato rapidamente interpretato (in parte per ottenere più clamore mediatico) con gli spaventi dei film di fantascienza e horror³.

Che cosa significa questo? Che il vero compito etico delle nuove tecnologie resta, prima di tutto, la sicurezza delle vite umane: protocolli di sicurezza insufficienti o non rispettati aumentano i rischi nelle industrie che utilizzano la robotica su larga scala per interagire con gli esseri umani. Dalle celle di lavoro protette agli arresti di emergenza, ai sistemi di sensori ridondanti, l'affidabilità delle macchine robotiche è un compito che riguarda le normative sul lavoro, ma anche l'etica.

Veniamo al secondo esempio, la legge europea sull'intelligenza artificiale entrata in vigore nel 2024⁴. L'*AI Act* adotta un approccio "basato sul rischio" (Hansson, 2013): rischio inaccettabile, rischio elevato, rischio limitato, basato sulla trasparenza. I sistemi di intelligenza artificiale a rischio inaccettabile sono quelli considerati una minaccia per le persone e, di conseguenza, saranno vietati. Essi comprendono: la manipolazione cognitivo-comportamentale di persone o di specifici gruppi vulnerabili; l'identificazione e la categorizzazione biometrica delle persone; i sistemi di identificazione biometrica in tempo reale e a distanza, come il riconoscimento facciale.

Il compito etico di garantire la sicurezza e l'affidabilità può essere preso sul serio solo se coincide con lo scopo di quell'etica: detto altrimenti, tutti noi pos-

2 *Westworld*, Tv series, First season, HBO, US 2016.

3 <https://openaimaster.com/tesla-ai-robot-attack-real-or-fake/>; There are promising avenues to further improve AI security: formal verification, sensor integration, simulation testing, explainable AI, and regulatory oversight (consultato in data 30 Dicembre 2023).

4 <https://artificialintelligenceact.eu/>

siamo trovarci in un compito da svolgere perché costretti dalle norme, e questo è certamente un procedimento etico, ma possiamo anche farlo perché ci riconosciamo in uno scopo che ci accomuna alle norme, e allora siamo di fronte a un'etica responsabile. Nel primo caso dell'incidente della Tesla, l'etica della sicurezza ci impone verifiche, controlli e affidabilità, ma per rispondere ad altre paure dell'opinione pubblica (la paura dell'autonomia robotica a scapito degli esseri umani) abbiamo bisogno di un'etica il cui scopo sia buono e rispettoso.

Nel secondo caso dell'*AI Act*, l'etica della sicurezza ci impone di valutare i rischi delle nostre azioni tecnologiche, ma per rispondere alle paure inquietanti delle società (polizia predittiva, manipolazione cognitiva comportamentale, usi devianti delle identificazioni biometriche, atti robotici di abuso e prevaricazione) occorre un'etica che miri all'integrità della persona in termini di corporeità vissuta (la nostra appartenenza al corpo per la vita). La nostra seconda domanda etica è: come possiamo essere sicuri che questa sostituzione robotica non sia facilitata dalle numerose e inquietanti pratiche di impersonalità a cui siamo sottoposti oggi?

Come possiamo essere sicuri che l'autentica relazionalità tra esseri umani non vada persa?

Non c'è nulla di più entusiasmante dei progressi della robotica umanoide per usi medici: qui l'etica può recuperare non solo il compito, ma anche lo scopo, di preservare l'uomo reinventandolo, immaginandolo un passo avanti. In tutte le tecniche di assemblaggio e potenziamento del corpo c'è una sorta di perdita di carnalità: una sorta di abolizione del corpo come riscatto dalla fragilità e immunità da ogni rischio. Lo stesso processo di dissolvenza riguarda la biomedicina, che è una promessa di salute e benessere finché si consegna il corpo per essere trattato come una cosa, un oggetto, un insieme di organi e funzioni da indagare. In questo senso, la cura diventa tecnica. Come ha scritto Michel Foucault, la domanda medica smette di essere "come stai?" e si trasforma in "dove ti fa male?" (Foucault, 1969, pp. 106, 107).

Si pensi a due sviluppi entusiasmanti nella medicina di "precisione" e nella diagnostica per immagini: le nanotecnologie e la radiomica. L'incipiente "nanoetica" si occupa proprio dei cambiamenti che le nanotecnologie possono portare: ad esempio, la necessità di regolamentare gli effetti sull'ambiente e sulla salute di questi nanomateriali, nonché la questione della privacy nel momento in cui diventa più facile raccogliere grandi quantità di dati sul nostro corpo attraverso le nuove forme di analisi genetica. La personalizzazione delle protesi si sta diffondendo, così come il potenziamento del nostro corpo: basti pensare al secondo pollice robotico costruito dai ricercatori di Cambridge per semplificare la vita, ma anche per facilitare gli interventi chirurgici.

E a proposito di prestazioni chirurgiche, arriva la *Cancer Pen*, l'intelligenza artificiale in grado di individuare le cellule tumorali in pochi secondi. Permette ai chirurghi di essere molto più precisi nella scelta del tessuto da asportare e di quello da lasciare. Finora, per un secolo, l'unico metodo era rappresentato dall'istopatologia. Se si parla con i pazienti oncologici dopo un intervento chirurgico, una delle prime cose che molti dicono è: "Spero che il chirurgo abbia rimosso tutto il tes-

suto”: Spero che il chirurgo abbia tolto tutto il cancro”⁵. Team di ricercatori in Giappone, in Italia, nell’UK ad Oxford, lavorano sull’implementazione di tessuti umani su robot umanoidi. Migliorare la cosiddetta “pelle robotica” significa, soprattutto, migliorare le prestazioni tattili delle macchine protesiche e robotiche, modulando la forza della pressione tattile e la pulsazione che ne deriva in modi sempre più vicini a quelli del riconoscimento tattile umano (Abbate, 2024, pp.100-107).

Tuttavia, una domanda è fondamentale: certi progressi valgono per tutti?

Pensiamo a coloro che rifiutano le protesi per non perdere la sensibilità e il contatto con il mondo esterno. I progressi non sono soluzioni per tutti, perché non tutti possono accedervi e perché, in fondo, noi siamo tutti diversi. Sono questi i confini da negoziare per il progresso morale.

4. Biotecnologie e corpo: quale formazione?

Émile Durkheim aveva notato come la società potesse essere considerata un “corpo collettivo” che protegge l’individuo dall’orrore della propria transitorietà, giacché precede la nascita e sopravvive alla morte degli individui. Zygmunt Bauman si è accorto, invece, della profonda differenza tra la società del XIX secolo e quella del XXI secolo (Bauman, 2011, p. 214): prima era il corpo sociale a rappresentare un dato reale, e quindi l’attenzione eccessiva al corpo individuale e alle sue gratificazioni rappresentava, chiaramente, il trionfo dell’effimero. Con la “modernità liquida”, invece, sono le istituzioni sociali a diventare precarie, fragili, ancora più effimere dello stesso corpo umano, che si tramuta, paradossalmente, nell’ultimo baluardo, quasi il rifugio privato di continuità e durata, e “il confine tra il corpo e il mondo esterno è una delle frontiere odierne più vigilate”.

Assemblaggio, tecno-corpo e potenziamento (post-umano o trans-umano) sono le parole d’ordine: una sorta di abolizione del corpo come riscatto dalla fragilità e immunità da ogni rischio. Ciò che si dissolve è il corpo nella sua fisicità, la carnalità della nostra appartenenza, il modo proprio di camminare, nutrirsi, guardare, e per questo abbiamo bisogno di ricostruirlo dall’esterno, con tante forme di body-building e di rappresentazione, che vanno dalle ricostruzioni estetiche ai *selfie* sui social network, diventati un vero e proprio «dispositivo protesico, atto a produrre un certo tipo di soggettività tramite un certo processo di individuazione», la cui posta in gioco, come scrive lo psichiatra Giovanni Stanghellini, è appunto «la dissolvenza della carne» (Stanghellini, 2020).

La biomedicina è certamente una promessa di salute e benessere, ma a patto che le si consegna il corpo da trattare come una cosa, un oggetto, un insieme di organi e funzioni da indagare a prescindere dalla persona che da quel preciso mo-

5 <https://www.nbcnews.com/health/health-news/cancer-pen-could-detect-tumors-during-surgery-seconds-n799271> (consultato in data 3 Febbraio 2025).

mento smette di *essere* il suo corpo e diventa solo colui che *ha* quel corpo. In questo senso la cura è diventata *tecnica*, e a questa tecnica abbiamo demandato tutto il “sapere” sul corpo che “era” nostro.

La incipiente “nanoetica” si occupa proprio dei cambiamenti che le nanotecnologie possono provocare: ad esempio, la necessità di regolamentare gli effetti sull’ambiente e sulla salute di questi nanomateriali, nonché la questione della privacy nel momento in cui diventa più facile raccogliere grandi quantità di dati sui nostri corpi attraverso le nuove forme di analisi genetiche che le nanotecnologie consentono (il cosiddetto fenomeno del “nanopanottismo”).

Le applicazioni della nanotecnologia medica non si limitano all’oncologia, ma ci sono nanomacchine diagnostiche per monitorare la chimica interna degli organi del corpo, fornendo accesso diretto alle aree malate; nanobot impiantati nel sistema nervoso per monitorare le attività del polso e delle onde cerebrali; nanobot con trasmettitori wireless che permettono ai medici di cambiare il trattamento se le condizioni di un paziente peggiorano; “respirociti”, praticamente globuli rossi meccanici artificiali, di forma sferica e del diametro di un micron (un millesimo di millimetro), progettati per trasportare molto più ossigeno rispetto ai globuli rossi naturali, utili per i pazienti che soffrono di anemia; “microbivori”, che funzionano come i globuli bianchi, molto più veloci nel distruggere i batteri; nanobot di “riparazione cellulare”, che possono eseguire procedure chirurgiche in modo più preciso, prevenendo i danni causati dal bisturi; “clottociti”, che funzionano in modo simile alle piastrine del sangue, svolgendo un ruolo nell’emostasi e nella coagulazione del sangue; “farmaciti”, che possono somministrare, in modo preciso e veloce, agenti farmaceutici a specifiche destinazioni cellulari e intracellulari. Il principale vantaggio dei nanobot è la loro elevata resistenza: potrebbero funzionare per anni senza alcun danno, proprio a motivo delle loro piccole dimensioni.⁶

La radiomica, invece, è una branca della radiologia che si avvale dell’intelligenza artificiale per l’analisi dell’immagine diagnostica dal punto di vista di variabili quantitative come la geometria, l’intensità e la *texture*; le immagini mediche da noi conosciute, ottenute da esami come Tac e Risonanza Magnetica, vengono convertite in informazioni numeriche. Per radiomica si intende, infatti, l’utilizzo di una serie di “caratteristiche” (*features*) di una area, detta *Region of Interest* (ROI), all’interno di una immagine radiologica. Tali *features* sono indicatori numerici che descrivono le proprietà della ROI riguardanti la gradazione di grigio, la tessitura (o granulosità), la presenza di *pattern* (configurazioni particolari o strutture), e garantiscono un supporto al radiologo nell’identificazione di specifiche lesioni e nella corretta interpretazione dell’immagine, con due obiettivi: un’interpretazione più oggettiva dell’immagine stessa con potenzialità visive aumentate e, di conseguenza, una migliore capacità diagnostica, consentendo l’individuazione di *pattern*

6 <https://www.sismed-it.com/nano-robot-cure-malattie-oncologiche/>; <https://tech4future.info/nanorobotica-cose-applicazioni-prospettive/>; consultati in data 21 Ottobre 2023.

non rilevabili ad occhio nudo. La radiomica fa parte dei modelli “predittivi” multidisciplinari di cui la tecnologia medica si avvale, sia nell’ottica di cure sempre più personalizzate, ma anche in vista della creazione di archivi digitali utili anche per le valutazioni retrospettive.⁷

Ecco, parlare di *enhancement* significa far riferimento anche a questi progressi tecnico-scientifici che si preparano ad avere conseguenze decisive sul piano del vissuto esistenziale dei pazienti, di cui non soltanto il diritto, la psicologia e le statistiche sociologiche devono farsi carico, ma anche l’etica: a quale livello di sicurezza è giusto che un sistema predittivo risulti affidabile prima di impattare sull’aspettativa di vita degli esseri umani?

Quale percentuale di rischio ammettere? Come formare bioingegneri e medici diagnostici che abbiano consapevolezza della corporeità vissuta da ciascun paziente? Le questioni etiche riguardano la determinazione imparziale dei pericoli e dei rischi, l’innocuità, l’autonomia, la giustizia, la privacy e la promozione del rispetto per le persone (il trinomio *security, privacy, transparency*).⁸ E fino a che punto la funzionalità degli archivi digitali per scopi di ricerca non si trasforma in una massimizzazione che lede la libertà e l’unicità dei destini personali?

E’inevitabile, da un punto di vista antropologico, porci il problema dell’evoluzione dei valori, di come cambi l’esperienza del corpo, si alteri l’aspettativa di vita e di morte, si modifichino le relazioni sociali intorno a questa trasformazione della medicina. Senza trattare i valori come fatti, e senza usare acriticamente discorsi normativi, continuiamo a chiederci quali siano i beni sociali che intendiamo preservare e difendere per definirci umani.

5. *Capabilities* e capacità tecnopotenziate

La questione etica da porci è questa: come vengono salvate le nostre capacità umane? Possiamo ragionare in termini di potenziamento di un arto o di un organo o di una funzione vitale con l’impersonalità con cui guardiamo una protesi separata

7 <https://www.ieo.it/it/CHI-SIAMO/Come-siamo-organizzati/Dipartimenti/Dipartimento-di-Immagini-e-Scienze-Radiologiche/Radiomica/>; [https://www.fondazionesirm.org/radiomica/#:-:text=Tali%20features%20sono%20indicatori%20numerici,\(configurazioni%20particolari%20o%20strutture\)](https://www.fondazionesirm.org/radiomica/#:-:text=Tali%20features%20sono%20indicatori%20numerici,(configurazioni%20particolari%20o%20strutture);); <https://www.fondazionesirm.org/radiomics-in-the-setting-of-neoadjuvant-radiotherapy-a-new-approach-for-tailored-treatment/>; consultati in data 21 Ottobre 2023.

8 J. Van Den Hoven, P. E. Vermaas, *NanoTechnology and Privacy: On Continuous Surveillance Outside the Panopticon*, *Journal of Medicine and Philosophy*, 32, 3, 2007, pp. 283–297; P. A. Schulte, F. Salamanca-Buentello, *Ethical and Scientific Issues of Nanotechnology in the Workplace*, “*Environ Health Perspect*”, Jan; 115(1): 5–12, 2007, doi: 10.1289/ehp.9456. PMID: 17366812; PMCID: PMC1817662; J. G. Ganascia, *The New Ethical Trilemma: Security, Privacy and Transparency*, “*Comptes Rendus Physique*”, 12 (7), 2011, pp. 684–692.

dalla sua appartenenza al braccio che è *capace* di indossarla ed animarla? Oppure sono queste *capabilities* personali il fine ultimo e il sostrato di ogni *enhancement*?

L'idea husserliana della "corporeità vissuta" finisce di essere valida allorquando il mio corpo si trasforma in un corpo artificiale che risponde alle leggi della tecnologia piuttosto che a quelle della natura, oppure può diventare lo scenario di una più grande conquista robotica?

Ci chiediamo se non possa essere proprio il *capability approach* a farsi carico della domanda sull'appartenenza umana di quel corpo e di quel benessere, sull' "esser-sempre-mio" di quella protesi, sulla soggettività di quell'essere clonato che è pur sempre chiamata ad essere centro di azione, sulla modifica di quel genoma che potrebbe o non potrebbe alterare un naturale potere di essere e diventare iscritto nei codici⁹.

Il nostro arto potenziato, la nostra protesi, ci consentono di andare oltre i limiti della corporeità. Ma quali ordini diamo al nostro arto? In quale registro etico iscriviamo il nostro potere di azione? La nostra mano potenziata può uccidere senza sforzo. Chi schiaffeggia con una mano normale sa già che non è capace di uccidere, a meno che non voglia mettere forza nel movimento di quella mano. La medicina virtuale si sostituisce a quella in presenza e garantisce una sempre più precisa personalizzazione delle cure; i chirurghi robotici potranno garantire operazioni d'urgenza in piccoli ospedali di aree rurali (laddove magari la precedente mancanza di personale medico aveva portato alla chiusura del presidio)¹⁰. Ma che succede se un malato si oppone alle cure fornite dal robot semplicemente perché a quella data ora non se la sente di assumere il tale medicinale per una qualche ragione o semplicemente perché ha dei dubbi sulla validità della terapia?

Nessun "postulato di somiglianza" può aiutarci a ridistribuire l'utilità tra noi e le macchine: a meno che questa differenza radicale non venga progressivamente attenuata dall'antropomorfizzazione sempre più perfezionata dei meccanismi robotici (è la direzione verso cui ci si sta muovendo) e dall'intelligenza artificiale sempre più umanizzata, con la riproduzione dei modelli comportamentali cognitivi degli esseri umani nella memoria degli androidi. La profezia di Philip Dick parlava di «una graduale fusione delle attività e funzioni umane con le attività e le funzioni di ciò che noi umani abbiamo costruito»: vogliamo leggerla come una mutazione delle "capacitazioni" in vista del loro miglioramento?

«Negli ultimi anni il potenziamento umano è emerso come argomento in forte

9 Facciamo riferimento al *Capability Approach* di Martha C. Nussbaum e Amartya Sen, così come nel nostro intervento su *Capacitazione e Metamorfosi* al Seminario Nazionale su "Attualità del *Capability Approach* in Europa e scenari della sostenibilità", Università degli Studi Roma Tre, Società Italiana di Pedagogia (SIPED), Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF), Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASVIS), Network di Lavoro Dimensioni pedagogiche e formative del *Capability Approach*, Roma 2018.

10 <https://www.forbes.com/sites/patricklin/2016/01/04/killer-robots-new-reasons-to-worry-about-ethics/?sh=55c8db2127e5>; consultato in data 21 Ottobre 2023.

espansione nell'ambito dell'etica applicata. Con i continui progressi della scienza e della tecnologia, le persone cominciano a rendersi conto che alcuni dei parametri fondamentali della condizione umana potrebbero essere modificati in futuro. Un modo importante in cui la condizione umana potrebbe essere cambiata è il potenziamento delle *capacità* umane di base» (Bostrom & Roache, 2008, pp. 150-152)¹¹.

Estensione della vita, potenziamento fisico e cognitivo, miglioramento dell'umore, arricchimento della personalità, sembra essere questo il vocabolario del postumano, laddove *enhancement* è in netta contrapposizione al concetto di *therapy*: la terapia ripara qualcosa che non funziona, che è andato storto, ripristina una normalità; il potenziamento, invece, interviene a migliorare lo stato di un organismo che è normale, vuole portarlo ad un livello che superi la normalità, che sia appunto transumano. Ma fin dove il postumano è ancora umano, se mette al centro una perfezione inumana?

«Noi siamo la prima epoca – ha scritto Max Scheler – in cui l'uomo è divenuto completamente e interamente “problematico” per se stesso; in cui egli non sa più cosa è, ma nello stesso tempo sa anche che non lo sa» (Scheler, 1988, pp. 257, 258)¹².

E dalla forza di questa posizione “eccentrica”, di questa capacità di porsi fuori dalla propria realtà biologica, che contraddistingue da sempre l'essere umano rispetto agli altri esseri viventi, traiamo lo slancio per un'ulteriore mediazione tra natura e cultura.

Lo spazio etico esiste proprio in quell'area di confine all'interno della quale queste capacità tecnologicamente potenziate dall'esterno dovranno, tuttavia, trasformarsi in *capabilities* connesse all'iniziativa di ciascun soggetto umano.

E in questo sta la sfida per il futuro dell'educazione: ma c'è ancora tempo per ragionare sulla formazione più adeguata e opportuna? Non dobbiamo augurarcelo, dobbiamo saperlo imporre.

Riferimenti bibliografici

Abbate, F. (2024). *Pelle robotica: Nuovi compiti per l'antropologia nell'epoca dell'artificiale*. In *L'uomo animale tecnologico*. Caltanissetta-Roma: Salvatore Sciascia Editore.

11 «Human enhancement has emerged in recent years as a blossoming topic in applied ethics. With continuing advances in science and technology, people are beginning to realize that some of the basic parameters of the human condition might be changed in the future. One important way in which the human condition could be changed is through the enhancement of basic human *capabilities*»; la traduzione è nostra.

12 Per un approfondimento dell'idea di “posizione eccentrica” nell'antropologia filosofica di Helmuth Plessner rimandiamo a M.T. Pansera, *La specificità dell'umano. Percorsi di antropologia filosofica*, In Schibboleth Edizioni, Roma 2019.

- Abbate, F. (2024). *Il futuro della dignità: Un percorso nell'etica di Marta C. Nussbaum*. Roma: Studium.
- Aristotele. (1992). *La Metafisica* (Libro V, 17, 1022 a13). Milano: Rusconi.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida* (S. Minucci, Trans.). Bari-Roma: Laterza.
- Bina, F. (2025). *Il progresso morale: Teorie e prospettive sul cambiamento dei valori*. Bologna: Il Mulino.
- Bostrom, N., & Roache, R. (2008). Ethical issues in human enhancement. In J. Ryberg, T. Petersen, & C. Wolf (Eds.), *New Waves in Applied Ethics* (pp. xx-xx). UK: Palgrave Macmillan.
- Campa, R. (2016). Il culto del corpo: Una prospettiva genealogica e biopolitica. *Rivista di Scienze Sociali*.
- Di Ceglie, R. (2024). Transumanesimo e progresso morale. *Filosofia morale/Moral Philosophy*, 1. Milano: Mimesis.
- Florczyk, S. J., & Saha, S. (2007). Ethical issues in nanotechnology. *Journal of Long-Term Effects of Medical Implants*, 17(3), 271–280.
- Foucault, M. (1969). *Nascita della clinica: Una archeologia dello sguardo medico* (A. Fontana, Trans.). Torino: Einaudi. Retrieved from <https://www.rivistadiscienzesociali.it/il-culto-del-corpo-una-prospettiva-genealogica-e-biopolitica/>
- Gunkel, D. J. (2018). *Robot Rights*. MIT Press.
- Hansson, S. O. (2013). *The Ethics of Risk: Ethical Analysis in an Uncertain World*. UK: Palgrave Macmillan.
- Kant, I. (2009). Per la pace perpetua. In F. Gonnelli (Ed.), *Kant: Scritti di storia, politica e diritto*. Bari-Roma: Laterza.
- Kitcher, P. (2021). *Moral Progress*. US: Oxford University Press.
- Lin, P., Abney, K., & Bekey, G. A. (Eds.). (2012). *RoboEthics: The Ethical and Social Implications of Robotics*. US: MIT Press.
- Maiullari, F. (2024). *Una rivoluzione pittorica e concettuale: Hieronymus Bosch*. Milano: Mimesis.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità* (R. Falcioni, Trans.). Bologna: Il Mulino.
- Pamuk, O. (2006). *Il castello bianco* (G. Bellingeri, Trans.). Milano: Einaudi.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento* (F. Polidori, Trans.). Milano: Raffaello Cortina.
- Scheler, M. (1988). Uomo e storia. In *Lo spirito del capitalismo e altri saggi* (R. Racinaro, Trans.). Napoli: Guida.
- Stanghellini, G. (2020). *Selfie: Sentirsi nello sguardo dell'altro*. Milano: Feltrinelli.

I.4

Il futuro ha i decenni contati.

Pensare l'educazione nel momento storico che ci contiene

Mino Conte

Università di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata (FISPPA)

mino.conte@unipd.it

Abstract

Premessa indispensabile all'elaborazione di una prospettiva pedagogica in grado di ripensare al proprio ruolo nel tempo presente in prospettiva futura, è l'analisi critica del momento storico che ci è dato vivere. Al riguardo, lo scritto prende in esame in modo particolare: la "tendenza all'estremo" propria del bellicismo che separa la guerra dalla politica mediante l'uso illimitato della forza, le sorti del pianeta terra e la sopravvivenza delle generazioni future a causa dell'uso illimitato di risorse limitate. Si richiamano le preveggenti tesi di Hans Jonas e alcuni argomenti propositivi di Edgar Morin. Il compito educativo parte dalla necessità di una educazione al limite capace di dar forma ad una coscienza responsabile nei confronti di se stessa, degli altri, del mondo, dei non ancora nati. I quali vanno inclusi nelle scelte, nelle decisioni che punteggiano i comportamenti quotidiani.

Parole chiave:

Tendenza all'Estremo, Generazioni Future, Educazione al Limite

1. Il momento storico che ci contiene

Non è mai troppo tardi, e questo sia detto non solo come involontario richiamo al programma televisivo didattico condotto da Alberto Manzi. Nonostante tutto, e questo "nonostante tutto" è la parte giocata dal pessimismo della ragione, non è mai troppo tardi. L'ottimismo della volontà esclude la resa. Il "tutto" cui qui alludo è dato dall'intreccio, che pare drammatico, di questioni che toccano con un'intensità crescente tutte le sfere della vita civile, sociale, individuale, e la sfera delle sfere, ovvero il pianeta.

C'era una volta la guerra come continuazione della politica con altri mezzi. Il riferimento è a Carl von Clausewitz, e alla sua Opera del 1832 "*Della guerra*". Si chiede in proposito, con la lente del geopolitico, Lucio Caracciolo: "che cosa ne resta [della guerra], senza politica? La guerra autonoma. Scopo a se stessa. Violenza illimitata. Irrazionale". La frattura che è sotto i nostri occhi "sta finendo di liquidare la dimensione politica della guerra per emancipazione della seconda dalla prima, ridotta allo stato larvale" (Caracciolo, 2024, p. 7). L'ordine transatlantico

del dopo Guerra Fredda sembra non disporre più delle sue basi materiali e politiche. La guerra, in quanto atto di forza, ha una sua perversa logica interna determinata dal fatto che per l'impiego della forza, e questo lo scriveva von Clausewitz "non esistono limiti; i belligeranti si impongono legge mutualmente; ne risulta un'azione reciproca che logicamente deve *condurre all'estremo*" (von Clausewitz, 2017, p. 24)

Prima ricapitolazione. Scissione tra politica e guerra, uso illimitato della forza, tendenza all'estremo.

Per fare la pace dobbiamo sapere perché combattiamo, per quali scopi ci affrontano i nostri avversari. A questo servirebbe la geopolitica, a compensare la tendenza all'estremo (che si pretende illimitata), *educando al limite* (su questo punto-chiave torneremo). Universalizzare l'Occidente è parte della tendenza all'estremo, che si radicalizza fino a produrre guerre potenzialmente infinite "perché *infinibili*: senza scopo e senza termine" (Caracciolo, 2024, p. 9). C'è il rovescio della medaglia: a forza di esportare libertà e democrazia con guerre preventivo-educative, quanta libertà e quanta democrazia ci resta a casa?

La tendenza all'estremo del bellicismo, scisso dalla politica, non risparmia il pianeta che ci contiene, che pare anch'esso giunto al limite. Non solo a causa del bellicismo *infinibile* di cui si è appena detto e che comunque gioca la sua parte, ma per effetto della contraddizione di lungo corso tra capitale e natura. Dico questo per chiarezza di posizione: l'ambientalismo non concepito e alimentato da una più generale concezione materialistica delle relazioni economico-produttive si riduce, sia detto senza giri di parole, a giardinaggio, nobilissima attività per carità, ma stiamo provando a parlare d'altro.

Anche per quanto concerne il pianeta vediamo la tendenza all'estremo già richiamata: l'estrattivismo predatorio e l'uso che si pretende illimitato di risorse che invece sono limitate. Tale condotta è un esempio cristallino di condotta irresponsabile. Irresponsabile per definizione. Le fotografie aeree di Edward Burtynsky – si veda l'esposizione intitolata "*Extraction / Abstraction*" e la visualizzazione immersiva "*In the Wake of Progress*" – sono emblematiche. Conoscenza tragica, questa, che intende mostrare, far vedere, dove siamo, "dove io sono" ("*Where I stand*" dice il fotografo canadese) spostandosi dall'oggetto verso un punto di vista rivelatore dato che più ci allontaniamo meglio vediamo (Burtynsky, 2024). La vita odierna, fatta di comodità e conforto che il mondo sviluppato si è costruito *e che spesso confonde con la libertà*, il mondo dei dispositivi, delle automobili e dell'energia prodotta dai combustibili fossili "è simile alla prua di una nave apparentemente inarrestabile che solca l'oceano. A prua solo una distesa infinita di acque. Ma a poppa, dietro la nave, ribollono i resti della produzione e dell'estrazione. Prima o poi l'ingorgo di quei rifiuti finirà con l'ostruire il timone, costringendo la nave a fermarsi" (Burtynsky, 2024, p. 7). Voragini di miniere a cielo aperto, le montagne di pneumatici abbandonati, le cataste di vecchi telefoni ormai inutili sono rivelative, come ben mostrano le sue straordinarie immagini.

Sembra che nessuno abbia ascoltato Hans Jonas, a suo tempo (eravamo nel 1979), malgrado molti irresponsabili sulla scena pubblica si dichiarino convinti

di agire secondo responsabilità. Il punto inedito è questo: per la prima volta nella storia dell'umanità occorre mettere in conto l'inquietante ipotesi dell'annientamento di ogni forma vivente. "Ci sarà un'esplosione enorme", scriveva con tono apocalittico Italo Svevo nel celebre finale de *"La coscienza di Zeno"*: *"Quando i gas velenosi non basteranno più, un uomo fatto come tutti gli altri, nel segreto di una stanza di questo mondo, inventerà un esplosivo incomparabile [...] Ci sarà un'esplosione enorme che nessuno udrà e la terra ritornata alla forma di nebulosa errerà nei cieli priva di parassiti e di malattie"*.

Eppure il filosofo tedesco ne *"Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica"*, ci aveva fatto ben comprendere come il degrado ambientale e l'esproprio sistematico delle risorse naturali rischi di mettere a repentaglio la sopravvivenza delle generazioni future, le quali non hanno voce per farsi sentire, per sollevare le loro giuste pretese, per avanzare diritti nei nostri confronti.

Il presupposto della reciprocità tra le generazioni è divenuto problematico: non è più possibile istituirlo *naturaliter* con le generazioni a venire e con le altre forme di vita. Ciascuno è dunque chiamato a rispondere delle proprie scelte anche nei confronti di chi non può far valere le proprie richieste, ossia i "non ancora nati". Così Jonas: "L'imperativo categorico kantiano affermava: agisci in modo tale che anche tu possa volere che la tua massima diventi legge universale. Presupposta l'esistenza di una società di attori umani [...] l'azione deve (dovrebbe) essere pensata [...] come una pratica generale di questa comunità [...]. Un imperativo adeguato al nuovo tipo di agire umano [...] suonerebbe press'a poco così: 'agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla terra' [...] oppure 'includi nella tua scelta attuale l'integrità futura dell'uomo come oggetto della tua volontà' ". Il "dover-essere della causa è il dato primario della responsabilità" (Jonas, 1979, p. 121). Il nostro comportamento qui e ora è "parte in causa" e dunque assume su di sé il dovere di essere responsabile.

Un'altra voce, a onor del vero, molto citata ma anch'essa poco applicata, è quella di Edgar Morin il quale, in tempi più recenti, ha parlato in termini limpidi (ad es. nel saggio *"Terra-Patria"*, 1993) di "era planetaria", di "coscienza planetaria", di "carta d'identità terrestre", di "agonia planetaria". Estendendo la prospettiva e l'orizzonte di senso dei percorsi d'identificazione che ciascuno vive nel corso della sua formazione, ben oltre le piccole-patrie individuali radicate nel territorio di immediata prossimità, con la loro miopia e il culto regressivo del *particolare*. Aiutare un adolescente a "situarsi", non vuol dire restringerne lo sguardo rendendolo "straniero" e indifferente nei confronti del destino planetario con i suoi squilibri e le sue trasformazioni. Vuol dire aiutarlo a situarsi nello spessore del tempo nel quale vive e nella diversità degli apporti culturali, in quanto, appunto, "parte in causa".

Il mondo delle idee anticipatrici e delle lungimiranti chiavi interpretative del momento storico che ci contiene, deve però fare i conti, ad esempio, con le intenzioni legislative ministeriali in materia d'istruzione, le quali sembrano assumere le sembianze d'un brusco precipitato entro un ordine ristretto e conchiuso. Se scorriamo le ultime *Linee Guida* del Ministero dedicate all'Educazione Civica, troviamo qualcosa che sembra andare nella direzione se non totalmente opposta a

quanto sarebbe necessario secondo la prospettiva che stiamo delineando, poco ci manca. Troviamo infatti nel Documento in questione, non pochi riferimenti all'individuo proprietario-imprenditore che ha come principale affaccio al di là di se stesso, e orizzonte di riferimento primario, la "comunità" locale e quella nazionale. Il "*proprio territorio*", la "*propria comunità di appartenenza*", come è dato leggere. L'Educazione Civica dovrebbe insegnargli "il valore e il significato" di questa doppia appartenenza, "i simboli e i fattori" che ne alimentano il senso. Dovrebbe anche insegnargli a rinvenire nella Costituzione "il significato di Patria" (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024). L'ipotesi di una "carta d'identità terrestre" suonerebbe aliena per gli estensori delle Linee Guida.

I conservatori illiberali (chiamiamoli per il momento così), come sappiamo, vogliono società chiuse ed omogenee, gerarchicamente controllate da un capo immune per i suoi comportamenti o che non è vincolato a rispettare lo stato di diritto. Strapotere della maggioranza di turno, *senza più limiti*, proprio ciò che i Costituenti, usciti dal fascismo e dalla lotta resistenziale, vollero evitare. Un capo eletto senza o con depotenziati contrappesi, con una maggioranza al traino, che dispone del potere di sciogliere il parlamento. Emerge con buona evidenza la paura delle differenze, ogni cosa deve tendere ad un'unica presunta normalità. Per questa ideologia Il disaccordo è tradimento, il pacifismo collusione con il nemico, non parliamo dell'ambientalismo. Come possiamo constatare, i segnali di UR-fascismo (come lo chiamava Umberto Eco nel volumetto recentemente riedito intitolato "*Il fascismo eterno*") non mancano. Anche questa è una tendenza all'estremo.

Seconda ricapitolazione. Scissione tra politica e guerra, uso illimitato della forza, uso illimitato delle risorse naturali, tendenza all'estremo, sopravvivenza delle generazioni future. Sovranità del particolare e dell' "unica normalità". Ridimensionamento dei *limiti* del potere nelle democrazie liberali.

L'indifferenza ai fini, e la tendenza all'illimitato, dipenderebbe, posizione questa ad esempio di Umberto Galimberti, dagli imperativi della tecnica e dall'incremento indefinibile e non contenibile della propria potenza (Galimberti, 1999). E' pur vero che la combinazione tra tecnica e mercato è propria e specifica dell'Occidente. Ma, secondo Giorgio Ruffolo, le cose forse stanno diversamente: "Non è il progresso tecnico la causa del venir meno dei fini [e del senso del limite, aggiungo], ma è il suo asservimento all'accumulazioni capitalistica. Quella sintesi di tecnica e di mercato che ha costituito il segreto del trionfo capitalistico ne rappresenta oggi la prigioniera. Non è vero che la tecnica prescrive di fare tutto ciò che è fattibile. Essa prescrive di fare tutto ciò che è profittevole (ossia: l'uso capitalistico della macchina). *Il problema, allora, non è quello di sottrarsi alla tecnica, ma di sottrarre la tecnica alle leggi del mercato, ponendola al servizio della conoscenza.* In questo senso l'equilibrio ecologico, l'arresto della crescita economica dell'avere, sterile a autodistruttiva, è la premessa necessaria di un umanesimo trascendente inteso alla sviluppo esistenziale della specie umana" (Ruffolo, 2008, p. 284).

Nonostante il quadro qui tratteggiato per brevi tratti e senza pretesa di esauritività, dedicato al tempo che ci contiene, non è mai troppo tardi, come scrivevamo nelle prime battute. Educazione e istruzione, come sempre, possono svolgere un

ruolo imprescindibile, quello di un controveleno, di un antidoto, dando vita ad un'antitesi con ambizioni contro-egemoniche.

2. Il compito educativo dell'istruzione, oggi

Siamo dunque chiamati a pensare e agire oggi non solo pensando a noi abitanti attuali del pianeta, ma anche alle generazioni future. È chiaro che se il futuro ha "i decenni contati", come ci ammonisce la stragrande maggioranza degli scienziati con dovizia di evidenze empiriche (si vedano i *Climate Reports* della Nazioni Unite) e moltissimo o tutto dipende dalle scelte e dalle decisioni che prendiamo oggi, anche l'educazione e l'istruzione sono chiamate a dare il loro specifico e inderogabile contributo. Il futuro del pianeta, dell'umanità, delle stesse istituzioni formative, diventa l'obiettivo della nostra responsabilità presente. Sembra essere questa l'ultima chiamata. Siamo tutti, forse, "*last generation*".

Noi pensiamo solitamente al futuro, in educazione, come ad un vettore di senso che guida le azioni educative in modo da sostenere, aiutare, incoraggiare un fanciullo, un adolescente, secondando un'immagine di adulto ritenuta preferibile, immaginando uno stato di cose future migliore di quello presente: è meglio sapere (domani) che non sapere (oggi), essere istruiti (domani) e non scarsamente alfabetizzati (oggi). Il sapere e l'istruzione pienamente dispiegati sono una realizzazione non dell'oggi ma un compimento a venire, un compimento che *necessariamente* presuppone un avvenire, un tempo futuro pensato pedagogicamente. Questo vettore di tempo e di senso è incontestabile. Ma se l'avvenire, la certezza dell'avvenire, la garanzia dell'avvenire in quanto tale prima ancora di quel che faremo una volta che sarà divenuto presente, è diventato problematico, al presupposto necessario dell'avvenire, connaturato allo sguardo pedagogico sull'istruzione, l'educazione, la formazione, si aggiunge prepotentemente la sopravvivenza stessa dell'a-venire stesso, del futuro appunto, come spazio-tempo indispensabile a pensarsi e situarsi oltre l'oggi. Per cui, proprio perché è data una prospettiva futura vale la pena impegnarsi, lottare contro le avversità come contro le proprie resistenze. Ma il "noi saremo" non è più garantito a priori. Molto dipende da come noi agiamo qui e ora dinanzi alla produzione continua e crescente non solo dell'irragionevole (lo "spettacolo dell'irragionevolezza") ma dell'irrazionale e dell'assurdo, che Albert Camus, ne "*Il mito di Sisifo*", vedeva come il divorzio tra l'uomo e la vita.

Riprendiamo e sviluppiamo un passaggio toccato all'inizio: educare al limite. A nostro avviso questo dovrebbe essere un punto fermo. Ciò comporta una puntualizzazione relativa al concetto pedagogico di "possibilità". Che resta, richiamando il Bertolini de "*L'esistere pedagogico*", una delle "direzioni intenzionali originarie" del discorso pedagogico, ovvero una delle sue strutture portanti. L'educazione è per definizione aperta al futuro, a ciò che pur non essendo ancora realizzato lo *può* e lo *potrà* essere. Per conseguenza, di fronte a ciò che è possibile, il soggetto vivente è chiamato alla sua responsabilità e alla sua scelta. Ora si aggiunge un elemento di drammatica problematicità. Se il futuro non è più garantito a

priori, lo stesso vale per il possibile che viaggia sulla medesima traccia concettuale. L'apertura al possibile dovrà allora caricarsi di un sovrappiù di responsabilità nel momento delle scelte e delle decisioni quotidiane. Dovrà essere garantito, in ogni scelta, in ogni decisione, anche il "possibile" delle generazioni future. Ciò comporta un responsabile ridimensionamento del "mio" possibile, non più in linea di principio illimitato ma limitato dalla pre-occupazione per garantire una vita degna a chi non ha modo *ora* di far sentire la propria voce. L'uso indiscriminato del "possibile", attraverso il perversimento del consumo scellerato delle risorse, è un modo per sequestrare il "possibile" delle generazioni future. Sia in senso propriamente esistenziale sia in senso materiale. La tendenza all'estremo, cui si è fatto cenno in precedenza, esprime ciò che si pone in netta antitesi con una cultura e una pedagogia del limite. "Una civiltà che pretende di abolire il limite è perduta", scriveva Giorgio Ruffolo, "non solo perché non riconosce i confini ecologici e sociali della sua avventura, ma perché smarrisce il senso che solo il limite può attribuirle" (Ruffolo, 2008, p. 281). L'insensatezza della crescita illimitata genera instabilità e un'aggressività endemica. Equilibrio ecologico e correlazione sociale sono dunque i principi fondamentali per un nuovo modo di pensare alla crescita e al suo limite.

Richiamiamo ancora Edgar Morin e due indicazioni limpidamente formulate nel 1999 ne *"I sette saperi necessari all'educazione del futuro"*, che restano valide perché indicano bene la prospettiva oggi ancora più necessaria di 25 anni fa: insegnare la condizione umana e l'identità terrestre. Interrogare la nostra condizione umana è interrogare in primo luogo la nostra situazione nel mondo (Morin, 1999, p. 47). Il pianeta richiede un pensiero policentrico capace di tendere all'universalismo non astratto, ma consapevole dell'unità/diversità umana, e richiede un pensiero politico nutrito delle culture del mondo. Questa è la finalità dell'educazione che, nell'era planetaria, deve operare per l'identità e la coscienza terrestre (Morin, 1999, pp. 64-65).

Aggiungo una prospettiva di lavoro ulteriore, che ricapitola quelle appena riprese e abbozzate e si pone come punto di raccordo con l'educare al limite. Il *qui* e *ora* della responsabilità educativa può significare questo: adottare un "non ancora nato". Cosa posso fare qui, ora, quali comportamenti e condotte mie/nostre sono in grado di mantenere, al non ancora nato, una vita come la mia, come la nostra, come quella che abbiamo la ventura di vivere adesso? In modo che possa avere a disposizione la stessa quantità e qualità di risorse fondamentali. Al diritto al futuro delle generazioni giovani attuali si accompagna il diritto delle generazioni future, dei non ancora nati, innanzitutto a poter esistere come essere viventi e in secondo luogo a poter disporre almeno delle nostre stesse risorse attuali in termini quantitativi e qualitativi, senza espropriarli anticipatamente in loro assenza. *Caro adolescente del 2024, la vita di un tuo coetaneo del 2089 o del 2125 dipende anche da te ora, dai tuoi comportamenti quotidiani, dalle tue scelte di vita, dai tuoi stili di vita. Dillo anche ai tuoi genitori.*

Se quanto appena postulato vale sul piano del rapporto sé-altri-mondo, e indica una prospettiva educativa che esprime una pedagogia del limite, è a nostro modo d'intendere opportuno aggiungere una nota a proposito del rapporto, da ripensare,

tra soggetto e conoscenza. Com'è noto, l'impostazione costruttivistica legge questo rapporto come un processo attivo di costruzione da parte del soggetto. All'opposto vi è la concezione, e la relativa prassi distorta, per cui l'apprendimento è un processo tramite il quale gli studenti ricevono passivamente conoscenze e comprensioni. A ben vedere, come nota ad esempio Biesta, "il primo approccio colloca il conoscitore costruttore al centro del mondo da conoscere e così pone il mondo da conoscere, naturale e sociale, nella posizione di oggetto: *oggetto* della *mia* costruzione, della *mia* comprensione, della *mia* conoscenza. Presumo che il mondo esista *per me*, che sia *a mia* disposizione come oggetto cui dare un senso" (Biesta, 2022). Il mondo dovrebbe al contrario essere come qualcosa che ci viene incontro e il conoscere non dovrebbe costituire un atto di dominio o di controllo ma un processo di preoccupazione, di cura, forse anche un farsi carico dell'oggetto da conoscere e comprendere. Il mondo viene prima del sé e il sé emerge proprio da questo incontro. Essere interpellati da ciò che è altro da noi. Questo modo d'intendere il rapporto io-mondo può contribuire a superare quella che Biesta chiama la "visione egologica del mondo" (Biesta, 2022, p. 59), che parte dal presupposto dell'esistenza del sé come ego o coscienza autosufficiente, per poi tematizzare ciò che è fuori dal soggetto. Lo studioso ci sembra tocchi un punto cruciale, che torna utile per il discorso che qui stiamo sbizzando. Sembra indispensabile allora, seguendo le sollecitazioni del pedagogista olandese, provare a mettere in questione i presupposti egologici di alcune teorie dell'educazione contemporanea particolarmente influenti. Il soggetto non esiste prima come soggetto egologico autosufficiente per poi incontrare una responsabilità o decidere di farla propria. La pedagogia del limite non può essere egologica nel rapporto che ha in animo di realizzare tra il soggetto e il suo conoscere. Mira piuttosto a decentrare il soggetto in formazione rispetto al proprio baricentro individuale, consentendogli l'esperienza continua dell'altro da sé e dell'irriducibilità dell'altro a sé. In quanto alterità non a propria illimitata disposizione nel conferimento del significato e del senso. Il mondo non deve acquisire significato *per me* ma *per altri*. E tra questi "altri" ci sono anche io.

Riferimenti bibliografici

- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Burtynsky, E. (2024). *Extraction / Abstraction*. Göttingen: STEIDL.
- Caracciolo, L. (2024). Il segreto di Clausewitz. *Limes*, 4, 7-32.
- Clausewitz von, C. (2017). *Della guerra*. Milano: Mondadori.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e Techne: L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Jonas, H. (1979). *Il principio responsabilità: Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Morin, E. (1993). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ruffolo, G. (2008). *Il capitalismo ha i secoli contati*. Torino: Einaudi.

I.5

Metodologias Ativas:

Caminhos Paradigmáticos Inovadores na Prática Pedagógica

Marilda Aparecida Behrens
Cecília Emília da Silva Pavelski
Raquel Pasternak Glitz Kowalski
Rafael Augusto Camargo

Pontifical Catholic University of Paraná, Curitiba
rafacamargo@gmail.com

Abstract

La ricerca esplora le Metodologie Attive, evidenziando come possano essere applicate per coinvolgere gli studenti nel protagonismo del proprio apprendimento. Basandosi su Morin (2000) e Freire (1996), si sostiene un'educazione critica, complessa e integratrice, in cui lo studente è co-creatore del sapere. L'obiettivo è stato analizzare come queste metodologie possano trasformare l'insegnamento, promuovendo apprendimenti più significativi. È stata adottata un approccio qualitativo, esplorativo, con ricerca bibliografica su banche dati come Capes e SciELO. I risultati indicano che strategie come l'apprendimento basato su problemi, la classe capovolta e l'apprendimento cooperativo aumentano il coinvolgimento, promuovono la manualità e sviluppano competenze essenziali. Si conclude che queste pratiche sono pertinenti per affrontare le sfide educative, costruendo ambienti collaborativi e riflessivi, in linea con la contemporaneità.

Parole chiave

Metodologie Attive, Pratica Pedagogica, Teoria della Complessità

1. Introdução

As Metodologias Ativas: paradigmas educacionais na prática pedagógica têm ganhado destaque no campo educacional como abordagens que visam colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem. Essa abordagem pedagógica incentiva a construção coletiva do conhecimento e coloca o estudante como protagonista do próprio aprendizado, pois desenvolve habilidades críticas e favorece a aplicação prática dos conteúdos, tornando o processo educacional mais ativo (Souza, 2019).

A educação contemporânea exige novas abordagens pedagógicas que superem a transmissão passiva de conhecimento, respondendo às necessidades dos estudantes do século XXI. Uma docência inovadora deve priorizar o desenvolvimento de competências críticas, colaborativas e alinhadas às demandas atuais. Nesse con-

texto, surge a seguinte questão: Como as Metodologias Ativas podem ser implementadas na prática pedagógica para aumentar o engajamento dos estudantes no protagonismo da sua aprendizagem?

Este problema de pesquisa buscou subsídios que justificassem a pertinência para optarmos por Metodologias Ativas, tais como a aprendizagem baseada em problemas, mapas visuais ilustrados, sala de aula invertida e aprendizagem cooperativa, pois são procedimentos relevantes para promover um ambiente de aprendizado mais participativo e significativo.

O objetivo desta pesquisa foi analisar a pertinência de implementação da Metodologias Ativas na prática pedagógica, identificando os construtos e subsídios para o protagonismo no aprendizado dos estudantes. Além disso, buscou-se compreender como essas práticas podem ser integradas de maneira significativa na docência.

A pesquisa qualitativa de caráter teórico-exploratório utilizou a revisão de literatura como principal método, com coleta de dados em bases como Capes, SciELO e Google Acadêmico. Foram realizadas leituras flutuantes e análises dos materiais selecionados para facilitar a compreensão das Metodologias Ativas no contexto educacional.

O estudo foi conduzido pelo grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais na Formação de Professores (PEFOP), conhecido por suas investigações sobre práticas pedagógicas inovadoras. Com o apoio do CNPq, por meio do projeto “Paradigma da Complexidade e Transdisciplinaridade como Pilares Epistemológicos para Geração de Construtos, Saberes e Práticas na Formação Pedagógica dos Professores”, o grupo investigou os paradigmas educacionais e suas aplicações, com destaque para as Metodologias Ativas.

A importância de uma abordagem educacional, segundo Morin (2000), demanda que se considerem a complexidade e a interconexão dos saberes. Freire (1996) enfatiza a necessidade de uma educação crítica e emancipadora, na qual o estudante é um agente ativo e protagonista no processo de aprendizagem. Saito e Behrens (2021) contribuem com a discussão sobre as Metodologias Ativas como ferramentas essenciais para a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, criativos e reflexivos.

Os dados foram analisados qualitativamente, buscando identificar construtos e tendências nas práticas pedagógicas inovadoras. A análise incluiu a busca por referencial teórico significativo sobre as Metodologias Ativas e a avaliação da pertinência no engajamento dos estudantes em seus aprendizados.

2. Metodologias Ativas: Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica

As Metodologias Ativas são uma abordagem inovadora no ensino e aprendizagem, focando em tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e relevantes. É essencial entender sua origem, fundamentos teóricos e práticos, e como podem superar a

transmissão passiva de conhecimento, promovendo uma renovação nos métodos educacionais (Bacich e Moran, 2017).

Segundo Pretto (2008), a Metodologia Ativa “[...] indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana”. O autor destaca a necessidade de um uso crítico da tecnologia na aprendizagem, considerando que muitos estudantes só têm acesso a esses recursos na escola, quando disponíveis, ou por meio de celulares, cada vez mais difundidos. Além disso, o resgate da manualidade, como narrativas visuais ilustradas, pode enriquecer o processo de aprendizagem de modo crítico, criativo e reflexivo, favorecendo a compreensão e visualização de dados. Cintra (2003, p. 18) complementa que a Metodologia Ativa “[...] surge do fenômeno da comunicação mediada por computador (CMC), potencializada pela alta conectividade proporcionada pela internet”. Assim, a interatividade promovida pelas tecnologias torna-se central na aplicação dessas metodologias.

A importância de discutir a relação entre os saberes escolares, as práticas didáticas e as dinâmicas sociais presentes na educação é apontada por Forquin (1992), que já dialogava com os pensamentos de Pretto (2008) e Cintra (2003) quando destacou a importância de planejar na prática docente as estratégias metodológicas de ensino, considerando as demandas e os desafios do contexto social e cultural dos estudantes.

Ao adotar abordagens como a aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, mapas visuais ilustrados, projetos colaborativos e outras estratégias ativas, os estudantes são estimulados a explorar, refletir, debater e construir conhecimento de modo significativo. Essas metodologias favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a vida e o trabalho no século XXI, como pensamento crítico, comunicação, colaboração e autonomia (Bacich e Moran, 2017).

A implementação de metodologias inovadoras enfrenta obstáculos, como a rigidez das estruturas educacionais, que, segundo Morin (2000), favorecem a fragmentação do conhecimento em vez da interdisciplinaridade. Freire (1996) alerta para resistências ideológicas e o despreparo dos educadores em adotar práticas que promovam a autonomia e a emancipação dos estudantes.

A promoção de mudanças estruturais e culturais nas instituições de ensino deve alinhar-se a uma concepção epistemológica integradora, como recomenda Morin (2000), e libertadora, conforme Freire (1996). Para implementar estratégias inovadoras, é essencial garantir a formação continuada dos professores. Moura (2021) destaca a importância de programas robustos, que introduzam Metodologias Ativas, ofereçam suporte contínuo e promovam a reflexão sobre as bases epistemológicas aplicadas à prática docente.

As Metodologias Ativas demandam adaptação de horários e estruturas para permitir maior flexibilidade pedagógica e assim garantir infraestrutura adequada, como salas de aula flexíveis e acesso à tecnologia, indispensáveis para o suporte de atividades práticas, criativas e colaborativas. Engajar toda a comunidade escolar –

incluindo estudantes, pais e gestores – no processo de implementação, promovendo um ambiente de participação e *feedback* construtivo, fortalece o compromisso com a mudança educacional (Moura, 2022).

Na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2000) defende uma educação transdisciplinar que integra e religa os saberes, superando as barreiras disciplinares tradicionais. O autor destaca a importância de preparar os estudantes para compreender a complexidade do mundo contemporâneo, lidando com incertezas e mudanças globais constantes, ressaltando o papel dos professores nessa abordagem educativa.

A visão de uma educação crítica e emancipadora, destacada por Freire (1996), orienta o uso das Metodologias Ativas ao considerar o estudante como sujeito ativo, cocriador do conhecimento e cidadão responsável. Freire propõe uma prática pedagógica baseada no diálogo e na reflexão crítica, permitindo que os estudantes atuem como agentes transformadores de sua realidade e do mundo ao seu redor.

As Metodologias Ativas, como destacado por Saito e Behrens (2021), demandam a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e reflexivo. Para essas autoras, essas metodologias são fundamentais na promoção de uma educação que valoriza a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Na investigação teórico-exploratória, destacam-se as contribuições que enriquecem a compreensão e aplicação das Metodologias Ativas, reforçando a necessidade de uma educação que prepare os estudantes para atuar com responsabilidade social, frente às demandas geradas na sociedade no século XXI.

3. Metodologias Ativas e o Acesso às Mídias Digitais

A aplicação das Metodologias Ativas também pode contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica das mídias, uma habilidade essencial na sociedade contemporânea, permeada por informações provenientes de diferentes fontes e mídias. Ao utilizar abordagens ativas, os estudantes são incentivados a analisar de maneira crítica as informações, identificar vieses, avaliar a confiabilidade das fontes e refletir sobre as influências da mídia em suas vidas (Camargo e Daros, 2018).

Todavia, as Metodologias Ativas podem ser um catalisador para o desenvolvimento da leitura crítica da mídia, conforme defendido por Mazur (2015). Ele destaca sua importância no ensino, aprimorando práticas pedagógicas e adaptando currículos às demandas contemporâneas. Camargo e Daros (2018) também apontam a relevância de optar por Metodologias Ativas para atender às necessidades dos estudantes, incorporando estratégias que possibilitem o protagonismo do aluno na produção do conhecimento. Além disso, ressaltam a importância de repensar o papel do professor como mediador e facilitador do aprendizado por meio de ensino mais dinâmico e alinhado às necessidades dos estudantes em cada tempo histórico.

O aprimoramento da prática docente com Metodologias Ativas envolve o uso

de recursos tecnológicos e a produção de interfaces manuais e narrativas visuais ilustradas, democratizando seu acesso em contextos de desigualdade estrutural. Segundo Sousanis (2017), enquanto as palavras predominam na ciência e no pensamento, as imagens, frequentemente marginalizadas como meras ilustrações, têm potencial para enriquecer a prática pedagógica e ampliar a acessibilidade informacional.

Todavia, Forquin (1992) destaca a necessidade de uma educação que seja sensível às demandas da sociedade e que promova a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento, que usufrua da sociedade tecnológica, beneficiando os princípios das Metodologias Ativas.

As Metodologias Ativas, segundo Barbosa (2018), estimulam a participação dos estudantes ao conectar os conteúdos à vida cotidiana, promovendo reflexão e pensamento crítico com uma didática centrada no interesse dos educandos. Rockwell (1986) complementa ao destacar a importância de unir teoria e pesquisa empírica para uma análise crítica e aprofundada das realidades históricas, favorecendo a compreensão e elaboração de conceitos teóricos em relação à mídia.

4. Contribuições das Metodologias Ativas

O processo de ensino-aprendizagem reflete a interação, as tensões, os aspectos relacionais humanos e nem sempre, como qualquer processo de amadurecimento e resiliência, torna-se agradável ao estudante. No entanto, as práticas e interações “ativas” têm demonstrado que, a partir de problematizações e contextualizações reais, atendendo aos interesses, exigências e necessidades dos estudantes, promovem um desenvolvimento mais harmônico e autêntico.

Por meio da promoção de práticas participativas e reflexivas, com as Metodologias Ativas, busca-se uma transformação na cultura escolar existente. Além disso, é realizada uma análise da formação docente, abordando os desafios enfrentados e as mudanças ocorridas na prática pedagógica. O desenvolvimento da leitura crítica da mídia também é destacado, visando a formação de estudantes críticos e atuantes na sociedade contemporânea (Camargo e Daros, 2018).

Destaca-se a metodologia da problematização, que, segundo Barbosa (2018), contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e do processo de ensino-aprendizagem. Para sua efetiva implementação, os professores devem adotar uma nova concepção pedagógica, valorizando a participação ativa dos alunos e reconhecendo seus conhecimentos prévios. As Metodologias Ativas, fundamentadas em princípios de interação e colaboração, transformam a dinâmica da sala de aula, promovendo maior autonomia e responsabilidade no aprendizado. Souza (2019) afirma que estudantes envolvidos em abordagens como aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e projetos colaborativos demonstram maior interesse e participação ativa nas atividades educacionais.

Os Mapas Visuais Ilustrados representam uma possibilidade de Recurso Gráfico de Síntese (RGS) ao promoverem a interação e conexão de conceitos. Para

Rudolf Arnheim (1997), a mente organiza experiências ao combinar percepção e memória em sistemas de conceitos visuais, indo além dos estímulos diretos. Segundo o autor, tanto artistas quanto cientistas utilizam o pensamento visual no processo educativo, defendendo que, na prática, o aprendizado por percepção abstrata deve ser orientado por ilustrações.

A percepção dos educadores sobre as Metodologias Ativas é fundamental para identificar os benefícios e desafios associados à aplicação dessas práticas inovadoras. Segundo Morin (2000), a introdução de metodologias que promovem uma visão integrada do conhecimento pode ser percebida pelos educadores como um desafio à estrutura tradicional do ensino, exigindo uma mudança de paradigma educacional que abraça a complexidade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Paulo Freire (1996), por sua vez, destaca que a adesão às Metodologias Ativas está intrinsecamente ligada à concepção de uma educação libertadora, na qual os educadores são desafiados a romper com modelos de ensino autoritários e promover práticas que incentivem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Portanto, ao explorar as perspectivas dos autores citados, é possível compreender que a aceitação da relevância das Metodologias Ativas depende da sua fundamentação teórica e da disposição dos educadores em adotar novas práticas e da capacidade de as instituições oferecer suporte adequado para sua implementação.

5. Considerações Finais

Conclui-se que a implementação das Metodologias Ativas pode transformar a educação, tornando o aprendizado mais dinâmico e centrado no estudante. A pesquisa destaca a necessidade de investir em práticas pedagógicas inovadoras e na formação contínua dos professores para uma aplicação eficaz dessas metodologias. Além disso, no contexto do uso crescente de inteligências artificiais (IA), sugere-se uma abordagem complexa que integre filosofia, ciência e história, oferecendo uma base para compreender como a IA redefine o conhecimento, o aprendizado e a interação humana no ambiente educacional.

As Metodologias Ativas são abordagens centradas no estudante, que promovem o engajamento e o desenvolvimento de competências essenciais ao integrar teoria e prática. Estratégias como aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, visualização de dados e projetos colaborativos tornam o aprendizado mais significativo. No entanto, sua implementação enfrenta desafios, como resistências institucionais, falta de formação docente e currículos rígidos, o que exige políticas educacionais, formação continuada e infraestrutura adequada. As contribuições de Morin (2000) e Freire (1996) destacam a importância de uma educação crítica e integradora, que fomente a autonomia e a adaptação dos estudantes às demandas contemporâneas, fornecendo bases teóricas para a adoção das Metodologias Ativas na prática docente.

As Metodologias Ativas respondem às demandas por uma educação inclusiva, adaptativa e integradora, promovendo colaboração, interdisciplinaridade e aplicação prática do conhecimento. Elas preparam os estudantes para enfrentar desafios como a defesa da democracia, a análise crítica da mídia e o desenvolvimento do senso crítico, além de fortalecer seu papel como agentes de mudança ambiental. A pesquisa qualitativa teórico-exploratória evidencia que essas metodologias têm o potencial de reduzir disparidades educacionais, criando ambientes mais inclusivos e acessíveis, o que fortalece a justiça educacional e os vínculos entre educação, cidadania e desenvolvimento sustentável.

Para que as Metodologias Ativas alcancem seu potencial máximo, é essencial um compromisso contínuo com a pesquisa, avaliação e formação continuada dos educadores, permitindo a adaptação dessas abordagens às necessidades específicas dos estudantes e contextos escolares. Representando uma evolução na prática pedagógica, essas metodologias valorizam a participação ativa, a construção coletiva do conhecimento e a reflexão crítica, preparando os indivíduos para enfrentar desafios atuais e contribuir para um futuro mais justo, sustentável e inclusivo. Além disso, resultados indicam que estratégias como aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e aprendizagem cooperativa impactam positivamente no engajamento dos estudantes e no desenvolvimento de competências essenciais, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada alinhada às demandas contemporâneas.

Dessa forma, ao investir nas Metodologias Ativas, os espaços de ensino (formais ou informais) não apenas respondem às demandas do presente, mas também preparam os estudantes para a colaboração, a adaptabilidade e a movimentação em um mundo em constante mudança, no qual a aprendizagem contínua, a criatividade, a visualidade e a colaboração são fundamentais na intersecção do pessoal com coletivo, nas microatitudes que representam o cosmo, princípio hologramático sugerido por Edgar Morin (2000).

Referências

- Arnheim, R. (1997). *Visual Thinking*. University of California Press.
- Bacich, L., & Moran, J. (Eds.). (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Barbosa, E. A. (2018). *O uso da metodologia da problematização para o desenvolvimento do pensamento crítico*. UNASP-EC.
- Camargo, F., & Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso.
- Cintra, H. J. M. (2003). *Dimensões da interatividade na cultura digital* [Master's thesis, Pontifícia Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório. Educação, 5, 28–49, 1992.
- Forquin, J.-C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, 5, 28–49.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Leite, C. (2016). *Propostas e Projetos para o Ensino de Física*. Retrieved from https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquim_saberes_escolares.pdf
- Mazur, E. (2015). *Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa*. Porto Alegre: Penso.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Moura, M. M. (2022). Narrativas digitais e integração de saberes: o uso de metodologia inovadora na construção do conhecimento na educação pública. *Estudos aplicados em educação*, 7(14). Retrieved from https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8796
- Pretto, N. de L. (Ed.). (2008). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba.
- Rockwell, E. (1986). Como observar la reproduccion. *Revista Colombiana de Educación*. Retrieved from <https://businessgraphics.com.br/wp-content/uploads/2020/12/CULTURA-ESCOLA-E-PROCESSOS-FORMATIVOS-EM-EDUCACAO.pdf>
- Saito, J. M., & Behrens, M. A. (2021). Docência universitária: caminhos paradigmáticos à luz da visão da Complexidade / Ensino universitário: caminhos paradigmáticos à luz da visão da Complexidade. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, 7(4), 40246–40259. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-472>
- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. Harvard University Press.
- Souza, J. M. P. de. (2019). *O lúdico e as Metodologias Ativas: possibilidades e limites nas ações pedagógicas* [Master's thesis, Colégio Pedro II]. Repositório.

I.6

Sfide formative degli insegnanti dell'Asia Centrale: La didattica ipertrofica come sintomo di carenze sistemiche

Andrea Mattia Marcelli

Institute of Education

American University of Central Asia (Bishkek, Repubblica Kirghisa)

marcelli_a@auca.kg

Abstract

Il coinvolgimento degli insegnanti dell'Asia Centrale in un corso di laurea magistrale altamente qualificante (erogante titolo di diritto kirghiso e di diritto statunitense) offre una prospettiva privilegiata sulla situazione dei medesimi entro i sistemi educativi dei rispettivi Paesi. Ciò significa poter accedere a una letteratura grigia prodotta dagli stessi insegnanti-ricercatori, che diventano tali come requisito per il completamento del corso di studi. Raramente pubblicati, questi lavori gettano luce sulla condizione di questi docenti in Asia Centrale: pur provenendo dai segmenti più dinamici del corpo docente nazionale, le loro necessità di ricerca denunciano, indirettamente, l'impossibilità di negoziare gli elementi strategici dell'azione educativa. In altre parole, faticano a gestire spazi, tempi, finanze, strategie e curriculum a causa di imposizioni e carenze strutturali che attualmente esorbitano dal loro orizzonte di agentività. Compensano tali mancanze concentrando tutte le proprie energie sull'acquisizione di tecniche infallibili di gestione dell'aula, le quali, tuttavia, per quanto raffinate, non risultano in una rivoluzione del sistema educativo. *Didattica ipertrofica* è il termine coniato in questo contributo per dare un nome al sintomo cui è sotteso il fenomeno della limitata agentività docente.

Parole Chiave

Asia centrale, Didattica ipertrofica, Formazione dei docenti, Letteratura grigia, Sfide sociali

1. Introduzione: escursione pedagogica in Asia Centrale

1.1. Demarcazione geografica dell'Asia Centrale ai fini dell'indagine

L'Asia Centrale è un concetto geografico enciclopedicamente labile ('Asia Centrale', 2024) soggetto a contrazione o distensione a seconda dell'epistemologia geopolitica adottata nell'indagine. In questo caso specifico, la priorità è quella di identificare una regione sufficientemente ampia da comprendere l'utenza del corso di studi MAT, senza però pregiudicare la rilevanza geopolitica delle definizioni regionali per eccessivo ossequio a una logica euristica di tipo *bottom-up*.

Pertanto, il presente studio non fa ricorso alla definizione UNESCO, in quanto troppo vasta: essa comprende infatti anche Mongolia, varie province russe, gran parte della Cina interna e ampie aree del Pakistan e del Bharat (India) settentrionale (Mayor, 1992, p. 8). Parimenti, non si può ricorrere alla definizione enciclopedica moderna, poiché include solamente Kazakistan, Kirghizistan, Tagikistan, Turkmenistan e Uzbekistan (The Editors of Encyclopaedia Britannica, 2025): tale novero esclude l'Afghanistan, che rappresenta un importante bacino di iscrizioni ai corsi di alta formazione nel medesimo contesto regionale.

Si rende quindi necessario tenere conto di tutte le presenze afgane (e, in particolare, di fede ismailita) a settentrione del Khorasan, ovvero delle regioni montuose che un tempo delimitavano l'antica Persia. A questo scopo, torna utile il riferimento di Cornell e Starr (2018), i quali isolano in un passo del loro *Silk Road Report* ciò che gli studiosi russi tradizionalmente chiamavano *Центральная Азия* (*Tsentrāl'naja Azija*), cioè “are [centrali] *al di fuori* del controllo russo, inclusi l'Afghanistan e il Turkestan orientale” (p. 13).

1.2. *Narrative critiche*

Ozawa et al. (2024) descrivono la situazione dei sistemi educativi dell'Asia Centrale. Riferiscono di come il collasso dell'URSS abbia prodotto una transizione da economie socialiste a modelli capitalisti e neoliberali, con il corredo di diffusi sentimenti nazionalisti. Nonostante i conflitti frontalieri, la regione ha mantenuto una pace relativa, scossa principalmente dall'intervento atlantico in Afghanistan. Attraverso la nozione di “economia politica dell'educazione”, Ozawa et al. (2024) sono in grado di identificare due fattori fondanti dello sviluppo che sostiene il raggiungimento di obiettivi educativi: il primo, di breve termine, è il sussistere di una “pace passiva”, ossia la generale assenza di violenza fisica sugli individui; il secondo, più efficace nel lungo corso, ma impossibile senza il primo, è la “pace attiva”, cioè l'eliminazione di minacce, anche simboliche, a valori, identità e libera espressione. In base a tale analisi dei fattori coesivi della società, gli Autori desumono che la seconda forma di violenza, ossia quella che si oppone alla “pace attiva”, sia una diretta conseguenza delle disuguaglianze economiche tra diversi gruppi e segmenti sociali. Per questa ragione, sostengono, comprendere le disuguaglianze in Asia Centrale è la chiave di volta per intenderne lo sviluppo dei sistemi educativi.

In prima battuta, pertanto, pur riconoscendo la sostanziale “pacificazione” dell'Asia Centrale, Ozawa et al. (2024) denunciano una generale assenza di ridistribuzione, riconoscimento, rappresentazione e riconciliazione tra diverse parti avverse – alcune delle quali soggette a trattamento iniquo: in assenza di ciò, la violenza si perpetua a livello strutturale sulle comunità marginalizzate. A livello intra-gruppo, invece, osservano il sussistere di disparità maschio-femmina (ossia: differenze di genere), perpetuate attraverso narrative culturalizzate che ipostatizzano caratteri della femminilità che non consentono alle donne di emergere come

forza trainante della società – nonostante numerosissime attività si reggano sul lavoro femminile. I problemi interni si ripercuotono però su quelli esterni, dimostrando allora che la pace summenzionata è una pace di cartapesta e le tensioni politiche interne tendono a esplodere con una certa frequenza: sanguinosa guerra civile in Tagikistan (1992-1997), svariate rivoluzioni kirghise e relative modifiche costituzionali (2005, 2010, 2020), proteste anti-autoritarie in Kazakistan (2022) e ribellione in Karakalpakstan (Uzbekistan, 2022)¹. A questo riguardo, sempre Ozawa et al. (2024) sottolineano come le varie forme di autoritarismo secolarizzato abbiano come contropartita la radicalizzazione dei giovani insoddisfatti: ad esempio, da un lato si bandisce l'hijab dalle scuole (attualmente: Kazakistan e Tajikistan; Uzbekistan fino al 2021); dall'altro lato, è stata riferita una notevole partecipazione di militanti dell'Asia Centrale nei gruppi armati siriani e iracheni.

Le ricadute educative sono degli autentici paradossi sociali. L'autoritarismo spinge per la de-russificazione delle istituzioni (incluso il sistema scolastico). Tuttavia, quest'ultima prassi è mediata, alternativamente, da un nazionalismo secolare (Ozawa et al., 2024) e da un ritorno all'islam – anche radicale – visto come unica alternativa alla filosofia educativa russa, che sia anche già culturalmente consolidata. Lo stesso può dirsi per il rapporto pubblico–privato: da un lato, la secolarizzazione dello Stato e le istanze nazionaliste sono veicolate attraverso la scuola pubblica, senza grandi margini di negoziazione per gli insegnanti; dall'altro lato, però, le difficoltà strutturali e la carenza di fondi, così come lo sdoganamento dell'economia di mercato, ha prodotto un vibrante tessuto di scuole private, le quali spesso veicolano i cosiddetti “valori occidentali” – quindi neoliberali (cfr. Ozawa et al., 2024).

Tutto ciò è consolidato da una sempre maggiore forbice tra aree urbane e aree rurali, le quali si presentano – anche aneddoticamente, all'occhio di chi scrive – con estrema soluzione di continuità. Nelle aree rurali, sottofinanziate, così come nelle zone più disagiate dei conglomerati urbani, fiorisce la cosiddetta “formazione-ombra [*shadow education*]”: in altre parole, il successo educativo non è più determinato dall'accesso all'educazione come bene pubblico, ma è il risultato dall'accesso (privato) al mercato formativo dell'informale, con la speranza che le lezioni private possano compensare la carenza di servizio pubblico. Viceversa, le istituzioni foraggiano un sistema pubblico che distingue sempre di più le élite dagli studenti comuni: fatto salvo il fatto che le scuole private restano quelle che garantiscono maggior qualità, le scuole pubbliche in Asia Centrale presentano un altro tipo di differenziazione, cioè quella tra le “scuole dei talenti” (sovra-finanziate)

1 Per non parlare, naturalmente, dell'Afghanistan. Esso, infatti, merita certamente un capitolo a parte e la sua vicenda bellica (2001–?) esorbita dal *trend* qui identificato per l'Asia Centrale. Ciò ribadisce la necessità di una definizione flessibile, come quella suggerita in questo studio, la quale include il Paese in particolare in ragione della frequentazione trans-montana, da parte dei rifugiati afgani, di istituti di formazione degli altri Paesi della regione.

e le altre scuole (sotto-finanziate o meno considerate). In altre parole: anziché di classi differenziali si parla direttamente di scuole differenziali (Ozawa et al., 2024).

A livello di contenuti e traguardi d'apprendimento, i sistemi scolastici pubblici dell'Asia Centrale dimostrano la tendenza a perpetuare disparità di genere e, benché sussistano sforzi nei confronti della formazione interculturale e multi-lingue, questi stessi sforzi sono avviliti da un'asimmetria nella distribuzione delle risorse (Ozawa et al., 2024). Ad esempio, come ha avuto modo di osservare chi scrive, il Tagikistan non offre sussidiari o comunque testi nelle lingue locali, privilegiando il tagiko. Ove si usano testi russi, essi risultano antiquati o, addirittura, i docenti non parlano il russo abbastanza bene da farne un uso competente (osservazione raccolta da chi scrive nel Maggio del 2024). Ciò, naturalmente, non è imputabile unicamente a politiche di carattere autoritario o secolare, ma va rintracciato soprattutto in un ritardo nella riforma dei testi che si potrebbe dire assolutamente fisiologico in un Paese post-conflitto e, come riferiscono fonti interne al sistema educativo tagiko, grandi progetti sono in opera, con il supporto di fondazioni straniere, per operare intere riforme curriculari che consegnino ai docenti non solo le linee guida più aggiornate, ma anche i materiali necessari a implementarle (la fonte è una conversazione privata con le parti sociali avvenuta a Novembre 2024, successivamente accertata a seguito di ulteriore conferma da parte di fonti indipendenti, di estrazione diplomatica).

1.3. Sguardi positivi

Non tutte le narrative sull'Asia Centrale gettano un'ombra sui sistemi educativi. A titolo d'esempio, lo studio di Tolesh (2023) sull'accesso all'educazione degli Uzbeki in Kazakhstan mostra un sostanziale allineamento ai principi di riconoscimento, redistribuzione, rappresentazione e riconciliazione. In altre parole, i partecipanti all'indagine riferiscono soddisfazione nei confronti del sistema educativo, soddisfazione per il proprio reddito, e intenzione di restare nel Paese. Tra le note leggermente negative: l'opinione che l'inglese non sia così importante come dichiarato; la preoccupazione per la corruzione, che spinge molti a cercare impiego nel settore privato; la pressione esercitata dall'obbligo di imparare fino a quattro lingue durante l'infanzia (uzbeko, kazako, russo e inglese).

Dinanzi a tali voci discordanti, è difficile formulare un giudizio senza un'indagine diretta. Se, infatti, Ozawa et al. (2024) hanno dalla loro parte il vantaggio del meta-studio (una recensione della letteratura di settore), Tolesh (2023) può vantare un accesso diretto ai partecipanti. È pur vero che, come già ampiamente dimostrato da Sundberg (2014, 2016) in Ruanda, è complesso ottenere autenticità in contesti anche blandamente repressivi; avrebbe quindi giovato a Tolesh un approccio etnograficamente consapevole e provvisto del debito apparato antropologico di critica e meta-critica del processo di raccolta del dato culturale. Ciononostante, a favore di Tolesh si può sostenere che il volume che ospita il suo contributo, pur edito dalla Nazarbayev University del Kazakhstan (quindi, una

voce interna), accoglie contributi che ampiamente sottopongono a esame critico diverse istanze dei sistemi educativi kazaki e uzbeki (ad es. Bekzhanova, 2023): ciò fa ben sperare nei confronti della libera espressione di partecipanti e ricercatori nel contesto del Paese.

1.4. Demarcazione del problema

Alla luce di quanto sopra, pur concedendo il beneficio del dubbio sia alle fonti locali (positive), sia a quelle internazionali (prevalentemente negative) sulla situazione dei sistemi educativi dell'Asia Centrale, resta di primaria importanza un approccio diretto alla questione – al più mediato dai suoi stessi protagonisti e cioè dagli insegnanti. È questo il caso del presente contributo.

2. Metodologia

L'accesso esclusivo all'archivio delle tesi di laurea magistrale sostenute nel 2024 a conclusione del Master of Arts in Teaching (MAT) dell'American University of Central Asia (AUCA) consente di avere una prospettiva privilegiata, benché soggetta a notevoli distorsioni, sulla situazione della ricerca educativa nei Paesi interessati.

Indirettamente, queste istanze di ricerca educativa afferenti alle lauree magistrali di diritto kirghiso e americano (ossia i titoli rilasciati in conclusione del MAT) offrono uno spaccato sulle esigenze del corpo docente. Infatti, gli studenti iscritti al MAT sono anche insegnati – talvolta in formazione, più spesso di professione – e, anche se non sempre espliciti nel manifestare le difficoltà (o i pregi) del loro mondo scolastico, lo fanno indirettamente attraverso la selezione di argomenti, la motivazione ad affrontare determinati problemi e, più generalmente, l'orientamento delle loro scelte euristiche e curriculari.

Pertanto, nella sua limitatezza epistemica, il presente contributo si prefigge di esaminare i lavori degli studenti MAT della coorte laureatasi nel 2024 (unica disponibile) per desumerne, attraverso opportuna analisi tematica (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2019; Guest et al., 2012), i concetti di rilievo e, *a posteriori*, ricostruire le esigenze degli insegnanti medesimi, arricchendo quindi il quadro della ricerca di settore.

A questo scopo, mancando per ragioni contingenti una certa profondità di campione, il metodo sarà elementare. Necessario invece dettagliare le limitazioni e i vantaggi di una tale operazione, in quanto solo attraverso una loro debita comprensione è possibile contestualizzare i pochi, ma salienti, risultati interpretativi raggiunti.

2.1. Limiti

La presente indagine assume perlopiù la forma di una “opinione colta” formulata su base altamente qualitativa, della quale non è possibile stabilire la valenza statistica rispetto alla popolazione. Ciò è dovuto a una serie di fattori limitanti che, all’atto dell’investigazione preliminare, non è stato possibile negoziare.

Un primissimo aspetto riguarda l’autoselezione del campione esaminato. La letteratura grigia su cui mi baso, infatti, difficilmente trova accesso nel dibattito pubblico e accademico sulla situazione dei sistemi educativo-formativi in Asia Centrale – vuoi per la limitatezza dei contenuti, vuoi perché manca un sistema di archiviazione e distribuzione dei risultati di ricerca, vuoi perché, in alcuni casi, queste tesi di ricerca empirica hanno principalmente una natura “transazionale”, ossia sono orientate più a dimostrare la capacità di indagine del candidato magistrale che non apportare piena originalità al dibattito scientifico sul tema (poiché la piena originalità non è richiesta, fatto salvo, naturalmente, il divieto di plagio).

Il secondo aspetto riguarda la distribuzione geografica del campione. Pur nella sua varietà, essendo i partecipanti provenienti da diverse regioni (e Paesi) dell’Asia Centrale – definita nel senso più ampio del termine – sussiste un forte elemento di “auto-selezione”, a sua volta moderato da fattori esterni. I frequentanti del Master of Arts in Teaching presso l’American University of Central Asia devono, per ottenere l’ammissione, essere selezionati da un *pool* di facenti-richiesta, i quali, a loro volta, spesso eccedono i posti attualmente disponibili. La selezione, pertanto, verte su elementi quali: frequentazione o meno di scuole pubbliche, candidabilità o meno a borse di studio (spesso destinate a insegnanti di estrazione rurale), accessibilità o meno del campus e, non ultime, una serie di “quote nazionali” arbitrariamente definite, ma in maniera mirata a garantire l’internazionalità dell’esperienza-studente. È pertanto non solo meramente plausibile, ma ampiamente accertato che diversi segmenti sociali della professione docente siano sotto-rappresentati: alcune aree, pur vicine al Campus, non presentano un gran numero di studenti (è il caso della costa occidentale del lago Issyk Kul); gli insegnanti di alcuni Paesi limitrofi a quello dell’Ateneo tendono a presentare meno studenti, anche in virtù di un già ampiamente sviluppato sistema nazionale di formazione del personale docente (vedi Uzbekistan), talvolta con picchi di eccellenza (vedi Kazakistan). Infine, bisogna aggiungere che tensioni o semplici decisioni geopolitiche *possono* – come è stato testimoniato aneddoticamente da alcuni partecipanti – limitare le opportunità di viaggio ed espatrio a fini di studio. Ad esempio, gli Afgani titolari di visti a fini di studio non possono lavorare in Kirghizistan e ciò rende più difficoltosa la frequenza; analogamente, gli studenti provenienti da minoranze oggetto di repressione in alcuni Paesi limitrofi sono soggetti a controlli frontalieri e limitazioni di notevole entità, le quali, similmente, rendono estremamente difficoltoso l’espatrio (a beneficio del lettore, che potrebbe lamentare la vaghezza di questa affermazione, si tenga presente che gli interrogatori a sorpresa di studenti da parte delle diverse agenzie di *intelligence* rende necessario mantenere il massimo riserbo sui dettagli della questione).

Un terzo aspetto, sempre concernente la natura distorta [*skewed*] del campione esaminato dei partecipanti al Master of Arts in Teaching, riguarda la loro estrazione curricolare. Infatti, poiché il corso di studi è erogato quasi esclusivamente in lingua inglese (fatta eccezione per alcuni crediti formativi inerenti al funzionamento del sistema scolastico kirghiso), ne consegue che molti dei frequentanti siano insegnanti di inglese LS. Poiché alcuni di essi sono già qualificati per l'insegnamento della lingua inglese nel loro Paese, essi cercano nel Master of Arts in Teaching l'opportunità per un'ulteriore qualifica – ad esempio, in scienze sociali [*Social Studies*] – sebbene la quotidianità della loro professione li limiti all'insegnamento della lingua straniera (e, talvolta, non prevede nemmeno l'insegnamento della letteratura straniera). C'è quindi una rarità di docenti di discipline tecnico-scientifiche [*STEM*], così come una certa penuria di autentici laureati in discipline non filologiche, non linguistiche e non squisitamente letterarie (esempio: storia, economia, diritto).

In aggiunta alla questione di cui sopra, cioè l'auto-selezione degli studenti per ragioni curricolari, il curriculum impatta anche sugli argomenti di ricerca scelti dai partecipanti. Essi, infatti, riflettono l'intersezione tra i materiali pedagogici cui sono stati esposti gli studenti durante la frequenza del corso magistrale e la disponibilità dei relatori a seguire tesi riguardanti specifici argomenti.

2.2. *Benefici*

Si può tuttavia sostenere che le limitazioni appena illustrate costituiscano anche dei punti di forza dell'indagine – a patto che essa sia appropriatamente contestualizzata.

Infatti, c'è una notevole carenza di ricerca educativa in Asia Centrale – e specialmente quella pertinente ad Atenei e istituti di ricerca collocati in Kirghizistan. Ove essa è disponibile, risulta di difficile accesso per lo studioso straniero:

- Perché distribuita in canali prevalentemente locali (come riviste per insegnanti che prendono la forma di *newsletter* ministeriali);
- Perché redatta in lingue ufficiali, ma con scarsa diffusione al di fuori dei confini nazionali (si pensi al kirghiso, sicuramente intelligibile con il kazako, ma scarsamente diffuso persino nelle altre aree tradizionalmente Turkic – al punto da essere imparentato, ma dotato di scarsa intelligibilità reciproca, con la lingua turkmena);
- Perché redatta in alfabeti non accessibili a tutti i parlanti anche della medesima varietà linguistica, poiché, pur essendo prevalente il cirillico e avendo i parlanti ampia dimestichezza con l'alfabeto latino (incluso il Kazakistan, che sta attualmente abbandonando il cirillico), sussistono ancora sacche di utilizzatori di alfabeto arabo-persiano e, come riferito aneddoticamente dagli studenti del Pamir (Provincia Autonoma del Gorno-Badakhshan, Tagikistan orientale), le

pubblicazioni Turkic non sono intelligibili per loro, che sono parlanti di una lingua iranica (shughni);

- Perché una scarsa attitudine alla ricerca empirica (e all’euristica in generale) è palpabile in sistemi educativi i cui Ministeri già faticano, per ragioni contingenti, a corrispondere ai docenti salari adeguati... rendendo pertanto le attività di ricerca *sul campo* da parte di *docenti di ruolo* un miraggio scarsamente raggiungibile al di fuori di corsi di studio altamente strutturati (come, appunto, il Master of Arts in Teaching di AUCA).

Alla luce dei punti di cui sopra, diventa non solo conveniente, ma assolutamente necessario che il pubblico accademico straniero, in questa fase storica dell’Asia Centrale, abbracci la natura idiografica della ricerca ivi prodotta, con opportune integrazioni derivanti da studi di più ampio respiro (es.: OCSE), capaci di inquadrare il mondo della scolarità sullo sfondo di dinamiche di carattere politico e macroeconomico.

Ciò significa anche che queste ricerche, per quanto piccole, sono *preziose*, in quanto uniche finestre autenticamente internazionali su spaccati di vita scolastica altrimenti inaccessibili anche a un pubblico specializzato.

3. Analisi generale delle ricerche esaminate

Della totalità dei documenti identificati ($N = 24$), il 54% ($n = 13$) rappresenta ricerche svolte in aree urbane, con preferenza per Bishkek (sede dell’Ateneo) e Kabul (base principale degli studenti afgani dell’MAT); il restante 46% ($n = 11$) riguarda invece aree rurali, solitamente caratterizzate da difficoltà quali l’elevata mobilità delle famiglie per ragioni di impiego (Marazykova, 2024, p. 4), isolamento generalizzato (Zulfova, 2024, p. 53), nonché assenza di risorse, scarsi finanziamenti, elevato rapporto studenti/insegnanti e carenza di infrastrutture adeguate (Rakhmatova, 2024, p. 22).

Passando dalla semplice dicotomia urbano–rurale a una più dettagliata analisi spaziale della distribuzione del campione, la *Figura 1* consente di comprendere come tutti i contributi – eccezion fatta pare quello kazako (Bekbolatova, 2024) – si collochino su un asse che di regioni amministrative che va da Bishkek (a Nord) fino a Kabul (a Sud), con una breve soluzione di continuità rappresentata dalle province che separano la capitale afgana dal Badakhshan. Ulteriori dettagli, comprensivi di frequenze assolute, sono forniti in *Tabella 1*.

<i>Paese</i>	<i>Regione</i>	<i>Riferimenti bibliografici</i>	<i>Num.</i>
Afganistan	Kabul	(Amani, 2024) (Faqdani, 2024) (Faqiri, 2024)	3
	Badakhshan	(Nazar Farhad, 2024)	1
Kazakistan	Kazakistan Settentrionale	(Bekbolatova, 2024)	1
Kirghizistan	Bishkek	(Abdykalykova, 2024) (Baitokova, 2024) (Rahiq, 2024) (Rahmani, 2024) (Sharma, 2024) (Sulaimankulova, 2024) (Tursunbekovna Wheeler, 2024) (Zhumaeva, 2024) (Zhunusova, 2024)	8
	Batken	(Abdukaiumova, 2024)	1
	Chuy	(Eshimbekova, 2024)	1
	Naryn	(Marazykova, 2024) (Orozakunova, 2024) (Rakhmatova, 2024) (Taalaibek kyz, 2024)	4
	Osh (regione)	(Umuralieva, 2024)	1
Tagikistan	Tagikistan, GBAO	(Aidarov, 2024) (Zulfova, 2024)	2
Internazionale (più Paesi coinvolti)		(Alybaeva, 2024)	1
<i>Totale</i>			24

Tabella 1. Distribuzione geografica del campione esaminato, per Paesi e regioni amministrative (entità sub-nazionali di primo livello)

Per quel che concerne il livello (o grado) scolastico cui le ricerche fanno riferimento, la prevalenza è delle scuole secondarie ($n = 18$, 75%) (Abdukaiumova, 2024; Eshimbekova, 2024; Faqdani, 2024; Faqiri, 2024; Umuralieva, 2024; Zhumaeva, 2024). Seguono le scuole primarie ($n = 5$, 21%) e un’indagine (4%) in cui l’autrice non ha specificato gradi scolastici nel contesto di riferimento. Quest’ultimo *outlier* è plausibilmente dovuto a un’ingenuità campionaria: Abdykalykova (2024) riferisce di aver reclutato partecipanti tra i docenti di inglese LS, ma la descrizione del campione è carente di dettagli.

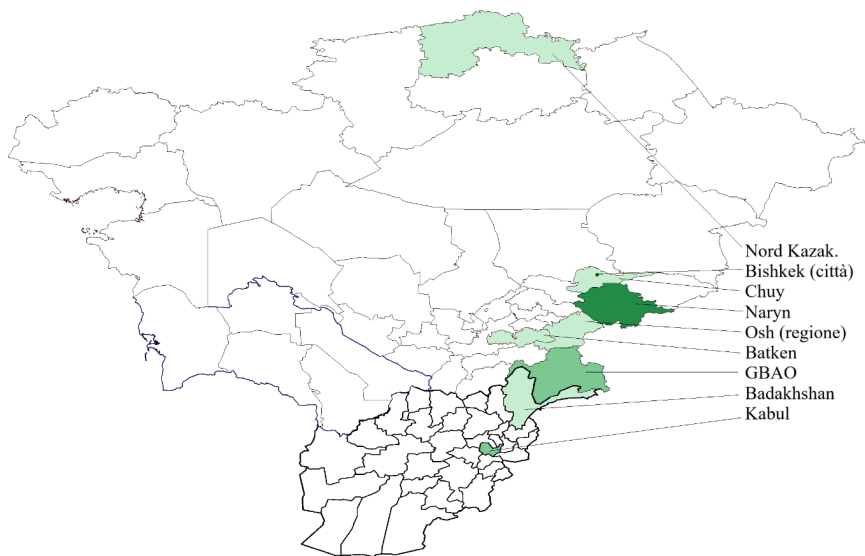


Figura 1. Mappa delle regioni amministrative dell'Asia Centrale (adattata da Shuhrataxmedov, 2012; Golbez, 2005), che illustra la distribuzione degli studi (le gradazioni di colore hanno intensità proporzionale alla frequenza assoluta degli studi condotti). La mappa consente di identificare la copertura relativamente modesta delle ricerche condotte dai laureati magistrali MAT che hanno completato il corso di studi nel 2024. La presente mappa è concessa in licenza CC BY-SA 3.0.

Categoria analitica	Concetto-chiave studiato	Riferimenti bibliografici	Num.
Approcci disciplinari specifici	Inglese LS [<i>EFL</i>]	(Abdykalykova, 2024) (Nazar Farhad, 2024) (Umuralieva, 2024) (Zhunusova, 2024)	4
	Scienze sociali	(Aidarov, 2024) (Tursunbekovna Wheeler, 2024)	2
	STEM	(Amani, 2024) (Faqdani, 2024) (Rahiq, 2024) (Rahmani, 2024)	4
Competenze trasversali e sviluppo del pensiero	Autonomia del discente [<i>Learner Autonomy</i>]	(Alybaeva, 2024) (Sharma, 2024)	2
	<i>Media literacy</i>	(Eshimbekova, 2024)	1
	Pensiero critico [<i>Critical thinking</i>]	(Aidarov, 2024) (Tursunbekovna Wheeler, 2024)	2

Didattica e metodologie educative	Apprendimento cooperativo	(Zhumaeva, 2024)	1
	Gestione della classe	(Faqiri, 2024) (Zhunusova, 2024)	2
	Gioco di ruolo didattico	(Rakhmatova, 2024)	1
	<i>Inquiry-Based Learning</i> (IBL)	(Orozakunova, 2024)	1
	Scuola digitale	(Faqdani, 2024)	1
	Valutazione	(Abdykalykova, 2024)	1
Formazione e sviluppo professionale degli insegnanti	Formazione professionale [<i>Professional Development</i>]	(Abdukaiumova, 2024) (Amani, 2024) (Nazar Farhad, 2024) (Sulaimankulova, 2024)	4
	Pratica del <i>Mentoring</i>	(Abdukaiumova, 2024)	1
	Rapporti insegnanti–genitori	(Marazykova, 2024)	1
Inclusione e differenziazione educativa	Differenziazione didattica	(Taalaibek kzy, 2024) (Umuralieva, 2024)	2
	Pedagogia speciale e inclusione	(Baitokova, 2024) (Bekbolatova, 2024) (Zulfova, 2024)	3

Tabella 2. Concetti-chiave oggetto delle varie ricerche, raggruppati per categorie analitiche di tipo pedagogico. Nota: la somma non equivale al totale delle tesi indagate, in quanto alcune di esse afferiscono a più concetti-chiave.

La distribuzione dei lavori esaminati mostra una notevole varietà di concetti chiave esaminati, che costituiscono il bersaglio principale della ricerca (*Tabella 2*). Tra le discipline, si individuano inglese LS, STEM e Scienze Sociali. Le ricerche di natura più trasversale toccano *Media literacy*, *critical thinking* e *Learner autonomy*. Tra le metodologie educative considerate: *Cooperative learning*, *Inquiry-Based Learning* e *Role-play*, con l’aggiunta di metodi di gestione delle classi numerose e difficili. C’è poi interesse nei confronti della formazione professionale dei docenti, incluso *Mentoring* e relazioni con gli stakeholder (genitori in particolare). Infine, vi è un nucleo consolidato di ricerche su differenziazione e inclusione.

Tale classificazione per concetti chiave, che vede alcune ricerche ripetute più di una volta, ha condotto a una rapida analisi tematica di tipo *grounded*, cioè emergente da quanto presentato dal campione anziché aprioristicamente determinata. Il risultato è l’identificazione di cinque (5) categorie analitiche di stampo pedagogico, così suddivise (e illustrate in *Figura 2*): (a) approcci disciplinari specifici; (b) competenze trasversali e sviluppo del pensiero; (c) didattica e metodologie educative; (d) formazione e sviluppo professionale degli insegnanti; (e) inclusione e differenziazione educativa.

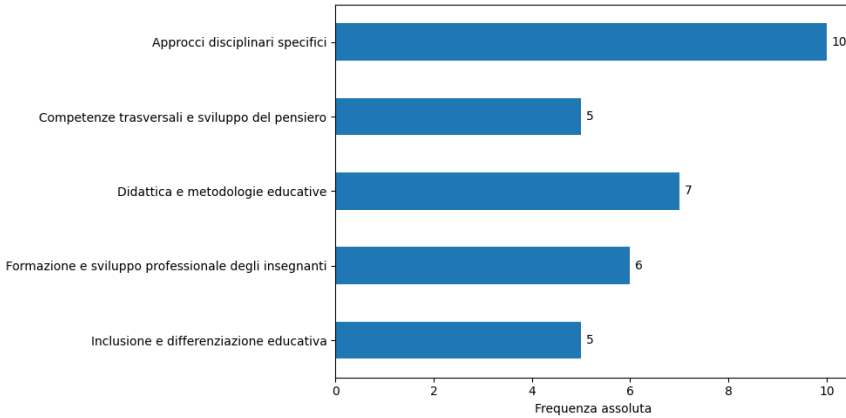


Figura 2. Grafico a barre orizzontali che illustra la frequenza assoluta di ciascuna categoria analitica (elaborazione Python e visualizzazione tramite library matplotlib). Per ogni barra è riportato il valore numerico corrispondente.

Sussistono però alcuni elementi “striscianti”, i quali, pur non immediatamente palesi nell’analisi tematica qui proposta, costituiscono un autentico *fil rouge* che percorre il *corpus* esaminato.

Il primo aspetto riguarda la questione della formazione docente; sebbene, infatti, solo alcune ricerche la affrontino esplicitamente, resta un fatto che quasi tutte fanno ampio ricorso agli insegnanti come partecipanti della ricerca e, anche quando formulano raccomandazioni, lo fanno a beneficio di una futura qualificazione del corpo docente. Una di queste ragioni è innegabilmente e una certa facilità nel condurre ricerche di laurea magistrale aventi come partecipanti degli adulti: ciò aggrava – riferiscono gli insegnanti-ricercatori – molti ostacoli sollevati dall’Institutional Review Board (a fronte di una *policy* nazionale che, invece, non è particolarmente attenta alla privacy dei discenti). Tuttavia, c’è anche una questione plausibilmente più profonda e cioè che la formazione dei docenti è un chiodo fisso degli insegnanti in Asia Centrale – e ciò sarà discusso in dettaglio nella prossima sezione.

Il secondo aspetto riguarda la questione della gestione della classe. Anche in questo caso, sebbene vi sia solo una ricerca che fa, nel titolo, esplicito riferimento alla questione, il *classroom management* è una latro *fil rouge* che lega le tesi fra loro. Infatti, ogniqualevolta scrivono, gli insegnanti-ricercatori autori di questo *corpus* riportano sempre i concetti-chiave a questioni di carattere gestionale. La motivazione? Aiuta gli studenti a comportarsi bene. L’autonomia del discente? Consente di gestire classi troppo grandi. La differenziazione didattica? Le classi sono di difficile gestione e senza tecniche efficaci di differenziazione si fa presto a “perdere” sia gli studenti in difficoltà (che non progrediscono), sia gli eccellenti (che si annoiano). Scuola digitale? Ovvia al problema della *shadow education* e consente una gestione al netto delle limitazioni imposte agli enti di formazione (es. in Afgani-

stan). In altre parole, questa sistematica declinazione in chiave gestionale di ciascun traguardo d'apprendimento è informativa di una certa situazione di scuole e classi che non emerge né da studi idiografici – come quello di Tolesh (2023) – né da recensioni della letteratura di settore – come quella di Ozawa et al. (2024).

4. Discussione: oltre la didattica?

In questa sezione intendo sintetizzare la tipologia emergente dall'analisi sotto l'egida del concetto di *ipertrofia didattica*. Con "ipertrofia didattica" intendo un espletamento delle funzioni docente che si limita esclusivamente (o si concentra in massima parte) allo svolgimento di funzioni d'aula entro i confini dettati dall'orario di lavoro. In altre parole, è ipertrofico il pensiero didattico che pensa esclusivamente a *cosa fare e come farlo* durante il cosiddetto *face time*, ossia durante la presenza del docente in classe. Ciò, naturalmente, non esclude tutta una serie di attività ancillari, come ad esempio la programmazione didattica – tuttavia, anche in questo caso, il fine è sempre e comunque l'*aula*. Ma, per comprendere meglio tutto ciò, è necessario procedere per gradi.

Il primo passo è riconoscere che il presente non è, primariamente, un contributo di didattica. L'intento è di comprendere alcune situazioni di interesse per la *pedagogia sociale*. La didattica, tuttavia, vi entra a pieno titolo non in quanto imposta dal disegno della ricerca, ma perché emergente dalle stesse esigenze investigative degli insegnanti. Pertanto, nel concetto di "ipertrofia didattica", la parola "didattica" vi compare in quanto elemento emergente e non perché costituisca in qualche modo un bersaglio critico di questo studio.

Il secondo passo è richiamare quei passi analitici che ci fanno comprendere la situazione esistenziale degli insegnanti dell'Asia Centrale che hanno condotto le ricerche di cui sopra. In quasi tutte le tesi, benché corredate di abbondanti recensioni della letteratura di settore (almeno per il livello del titolo di studio in cui gli insegnanti si cimentano) si osserva una frequente assenza di riflessioni di carattere storico, filosofico e non pratico che vadano al di là della mera constatazione che i sistemi educativi locali sono, tutto sommato, il risultato di cambiamenti intervenuti in epoca post-sovietica. Eppure, pare strano che i docenti in questione non affrontino direttamente questioni di carattere più schiettamente dirigenziale. Dopo tutto, il loro concentrarsi sulla formazione professionale dei colleghi costituisce non solo un seme, ma addirittura un virgulto di *leadership*: e non si tratta certo di un *desideratum*, bensì della *forma mentis* di gran parte dei partecipanti al corso di studi MAT. Costoro, infatti, non sono quasi mai "semplicemente" insegnanti: possono permettersi la frequenza di un corso tutto sommato costoso grazie al ruolo che ricoprono presso istituti privati (che spesso ne finanziano gli studi) oppure presso istituti pubblici. In quest'ultimo caso, ci si trova dinanzi a dei *primi inter pares*, scelti per merito o auto-selezionatisi per spirito auto-imprenditoriale – spesso e volentieri non solo insegnanti, ma titolari di incarichi più avanzati entro le ge-

rarchie scolastiche e ministeriali (coordinatori di classe, orientatori, vice-presidi, presidi, fondatori di scuole, etc.).

Tutto ciò rende la precedente domanda ancora più acuta: come mai queste figure si concentrano così tanto sulla didattica *di* classe e non si rivolgono, invece, a contributi di maggior interesse per la leadership, come la messa alla prova delle *policy* ministeriali, la concezione di nuovi programmi di formazione, la riorganizzazione degli spazi scolastici, la ricerca di miglioramento nel rapporto con le parti sociali...? Una prima risposta è di carattere strettamente curricolare: tendono a fare ricerca sulle cose che hanno maggiormente studiato durante l'MAT. E il Master of Arts in Teaching non è primariamente un corso di leadership scolastica, bensì un corso professionalizzante per l'insegnamento – con particolare focus sulla scuola secondaria. Tuttavia, esso non è certo scevro di elementi connessi alla leadership scolastica – e quindi? La seconda risposta è più drammatica, ma altrettanto autentica: molti insegnanti-ricercatori si limitano alla didattica *perché non possono fare altro*.

Questo ci conduce al terzo passo riguardante la situazione del docente (specialmente di scuola secondaria) che calca i pavimenti delle aule dell'Asia Centrale: riconoscere, indirettamente e interpretativamente attraverso il “non detto” delle tesi, che gran parte della sua agentività [*agency*] si espleta solamente entro le quattro mura dell'aula scolastica. Ciò non stupisce se si aggiunge al quadro tutta una serie di contingenze (alcune delle quali strutturalmente scatenate) che contribuiscono a fare dell'insegnante in Asia Centrale una figura intersezionalmente complicata.

Si ripensi, infatti, alla situazione delle risorse. Il docente non ha *budget*, ma nemmeno la scuola. Valga quindi l'aneddoto, documentato da chi scrive a Luglio 2024, di un preside di scuola rurale che, durante l'incontro con il sottosegretario del Ministero, sussurrava: inutile chiedere impegno se il mio budget annuale per le spese dell'intera scuola è di appena \$ 280. Così come mancano le risorse finanziarie, poi, mancano anche le tecnologie a favore della didattica. E così anche in questo caso si scatena un grande arrabattarsi, padre dell'ingegno: nelle classi dell'Asia Centrale forse si usano più telefonini che non in quelle europee; perché tutti ne sono dotati, meno che le scuole. Pertanto, mentre in Italia si parla di *tablet* e *smartphone* a scuola come di un lusso (Redazione Sole 24 Ore, 2024), nei contesti finanziati lo *smartphone* è, invece, una necessità. E ancora: la classe grande, la classe enorme... e gli orari di lavoro infiniti. Gli insegnanti dell'Asia Centrale spesso fanno i doppi turni: riferisce una docente della regione di Naryn che il turno pomeridiano è pensato per i ragazzi delle montagne, che impiegano tutta la mattina per raggiungere il plesso scolastico. Ancora sussistono sacche formative in cui si lavora con la classe unica – cosa che è ancora prassi nei comuni di montagna italiani, nelle piccole isole e nelle aree geografiche abitate da minoranze linguistiche (MIM, 2018). Ciò non è lesivo di per sé dell'esperienza dello studente, ma lo diventa quando è accorpato a una cronica mancanza di risorse, non solo in termini di libri di testo, ma anche di arricchimento della biblioteca scolastica locale: riferisce la stessa docente di poter al massimo lavorare con i gessi e di possedere un numero limitatissimo di libretti in lingua inglese che presta a turno, come incen-

tivo all'autoformazione degli studenti – i quali, comunque, finiscono per mancare interi periodi dell'anno scolastico, quando devono aiutare nei campi oppure con gli armenti.

A tutto ciò si somma un assetto istituzionale, specialmente pubblico, poco sensibile alle esigenze dei docenti. In gran parte dei Paesi, fatte salve le scuole private, il docente non può scegliere liberamente come implementare le linee guida della propria disciplina, in quanto esse hanno valore fortemente prescrittivo, al punto da imporre l'adozione di determinati manuali e sussidiari. Comunque, in alcuni casi non potrebbe essere altrimenti, poiché la distribuzione dei testi scolastici è fortemente correlata alla spesa pubblica. Le redini della medesima sono tenute dagli Uffici Scolastici Regionali, anch'essi spesso sottofinanziati, i quali comunque non intrattengono un interlocutorio trasparente con gli insegnanti e con i dirigenti scolastici locali. Ad esempio, in Kirghizistan serve il *placet* dell'USR affinché un consulente metta piede in un plesso scolastico e, quando questo accade sotto forma di corso di formazione, l'obbligo è imposto a tutti di parteciparvi, con conseguente danno alla motivazione dei docenti in formazione. Questa mancata fluidità si accompagna a situazioni, difficili da censire, di pieno dirigismo, che non consente all'insegnante di negoziare tempi, spazi e approcci pedagogici. In alcuni casi, gli insegnanti svolgono attività supererogatorie (quali l'organizzazione di eventi e i tutorati pomeridiani) che però non vengono loro riconosciute perché altrimenti bisognerebbe corrispondere loro un'integrazione stipendiale.

Per questa ragione, spesso all'insegnante resta solo la *classe*. Di qui, l'ossessione per la didattica spicciola, per le soluzioni a breve termine, per le tecniche educative *pop* di sicura efficacia. Il docente, potendo negoziare pochissimo *al di fuori* della classe, prodiga tutte le sue energie all'interno della medesima. Fa ciò non per pochezza di vedute, ma per come il sistema limita la sua agenzialità alle ore trascorse assieme agli studenti. Ciò crea quello che ritengo essere il fenomeno dell'*ipertrofia didattica* – o, se vogliamo maggiore demarcazione, dell'*ipertrofia didattica nella ricerca educativa*, con il sospetto che tale ipertrofia sia diffusa anche al di fuori del contesto euristico delle fasi finali del corso di studi.

Un'esemplificazione del concetto è data dal caso della docente che deve gestire una classe di 40 allievi. Alla pedagogia, ella chiede soluzioni didattiche: come insegnare inglese LS quando la classe presenta livelli così marcatamente differenziati? Come evitare che un personaggio specifico sistematicamente disturbi la concentrazione della classe? Come ottimizzare i tempi in modo da ridurre all'osso l'appello? Esistono delle tecniche disciplinari che consentano di insegnare la stessa cosa, ma a 40 persone alla volta? E, se sì, come si può integrare questa cosa con un libro di testo che non risulta pienamente sufficiente alle necessità didattiche? La ricerca di soluzioni è spasmodica, ma resta pur sempre una ricerca di soluzioni *interne* all'aula. In casi come questo, la non-negoziabilità dell'ambiente educativo è non solo evidente, ma anche disarmante: per quanto si equipaggi e si addestri il soldato, rendendolo il migliore del mondo, la guerra (e la battaglia) non possono essere vinte in assenza di adeguate implementazioni strategiche – e lo stesso vale per gli insegnanti i quali, per quanto abili nel contesto classe, non vedranno mai

i propri problemi risolti da una nuova innovazione di breve respiro o dall'ennesimo "trucco" gestionale.

5. Conclusioni

L'*ipertrofia didattica* non è un male, ma è certamente un sintomo. La dimensione ridotta e distorta del campione non consente ancora di generalizzare queste osservazioni. Se, tuttavia, incrociata con la natura stessa del campione di convenienza: ossia iscritti all'MAT provenienti dai settori più dinamici della scuola pubblica e privata dell'Asia Centrale, allora anche i risultati emergenti da questo campione distorto legittimano una rinnovata attenzione nei confronti della questione.

Il problema dell'*ipertrofia didattica*, comunque, è che il rimedio non è quasi mai localizzato (cioè compensabile con la formazione dell'insegnante), ma spesso e volentieri sistemico. Ciò significa affrontare a livello sociale e generale le difficoltà che impediscono un lieto compimento dell'azione educativa nei contesti formali.

In conclusione, vorrei rifarmi a quanto discusso durante l'intervento presso la SIREF Summer School del 2024, da cui questo contributo trae la struttura: cioè di non perseverare nell'illusione che ciò che accade nei Paesi in via di sviluppo costituisca un'immagine del passato che i Paesi post-industriali si sono lasciati alle spalle. Si tratterebbe, infatti, di una fallacia cronologica, che scambia il dato genealogico per dato storico, dando quindi per scontata l'irripetibilità di fattori agenti, nel passato, sulle società umane. Per quanto ne sappiamo, quindi, i sistemi educativi di economie in transizione, dominati da uno Stato minimo (suo malgrado) e da notevoli disegualianze tra i diversi segmenti della popolazione potrebbero benissimo rappresentare un *futuro*, anziché un passato.

Riferimenti bibliografici

- Abdukaïumova, G. (2024). *The Contribution of Mentoring to Rural Teachers' Professional Development and Enhancement of Teaching Practices* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Abdykalykova, E. (2024). *The Impact of Formative Assessment Strategies on the Engagement and Achievement of English Language Learners in Schools of Bishkek* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Aidarov, H. (2024). *Fostering Historical Thinking Skills in 9th-Grade Tajik National History Classrooms through the Use of Primary Sources* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Alybaeva, E. (2024). *Fostering Learner Autonomy in a Preparatory Program in Kyrgyzstan: Instructors' Attitudes and Actions* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Amani, H. (2024). *The Role and Effect of in-Service Professional Development Programs on Educators with No Pre-Service Teacher Education Background in Kabul Primary Schools* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.

- Asia centrale. (2024). In *Enciclopedia Treccani* (on-line). Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani. <https://www.treccani.it/enciclopedia/asia-centrale/?search=Asia%20centrale%2F>
- Baitokova, A. (2024). *Inclusive Education in Kyrgyzstan—Teaching Children with Special Needs* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Bekbolatova, B. (2024). *Promoting Inclusive Education in Kazakhstan at the Secondary School Level* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Bekzhanova, Z. (2023). Uncovering Gender, Language, and Intersected Asymmetries in History Textbooks. In N. Durrani & H. Thibault (Eds.), *The Political Economy of Education in Central Asia: Evidence from the Field* (pp. 117–142).
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Cornell, S. E., & Starr, S. F. (2018). *Modernization and Regional Cooperation in Central Asia: A New Spring?* [Silk Road Paper]. Central Asia - Caucasus Institute & Silk Road Studies Program. <https://silkroadstudies.org/resources/1811CA-Regional.pdf>
- Eshimbekova, A. (2024). *State of Media Literacy in Education in Rural Schools of Kyrgyzstan Concerning Disinformation and Fake News* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Faqdani, F. (2024). *The Connection Between Digital Education and Primary Students' Academic Performance in STEM subjects* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Faqiri, P. (2024). *Classroom Management Practices of Teachers in Afghanistan: Strategies, Challenges, and Effectiveness* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Golbez. (2005). *Afghanistan provinces blank* [Outline Map]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Afghanistan_provinces_blank.png
- Guest, G., MacQueen, K., & Namey, E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483384436>
- Marazykova, U. (2024). *How do Naryn teachers engage parents in their children's education?* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Mayor, F. (1992). Preface. In A. H. Dani (Ed.), *History of civilizations of Central Asia. 1: The dawn of civilization: Earliest times to 700 B. C. / ed.: A. H. Dani* (pp. 7–9). UNESCO.
- MIM. (2018). Formazioni Classi [Institutional website]. *Ministero dell'Istruzione e del Merito*. <https://www.mim.gov.it/formazione-classi#:~:text=Si%20procede%20alla-%20formazione%20di,un%20numero%20massimo%20di%2018>
- Nazar Farhad, R. (2024). *Educational Mobility and Career Growth of Youth in Badakhshan (Afghanistan) through the English Language Continuing Education Program at the University of Central Asia (Aug 2021– Aug 2023)* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Orozakunova, S. A. (2024). *The Implementation of the Inquiry-Based Learning (IBL) Strategy in Teaching in Secondary School* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Ozawa, V., Durrani, N., & Thibault, H. (2024). The Political Economy of Education in

- Central Asia: Exploring the Fault Lines of Social Cohesion. *Globalisation, Societies and Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2330361>
- Rahiq, S. (2024). *Factors Contributing to Mathematical Performance and the Development of Transferable Skills Among Students in a Specific Chain of Private Schools in Kyrgyzstan* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Rahmani, A. (2024). *Increasing Understanding and Motivation of Students through Using PHet Interactive Simulations in Chemistry Classes at a Private High School in Bishkek* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Rakhmatova, N. (2024). *Implementation of Role Play in Teaching and its Effectiveness* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Redazione Sole 24 Ore. (2024, February 22). Uso smartphone e tablet limitato nelle scuole elementari e medie. *Il Sole 24 Ore*. <https://www.ilsole24ore.com/art/nuove-linee-guida-la-scuola-stop-cellulari-ad-elementari-e-medie-anche-studio-AF5qgMoC>
- Sharma, R. (2024). *Autonomy and Accountability in Public and Private Schools in Bishkek: Case Study of 2 Schools* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Shuhrataxmedov. (2012). *[Administrativnye edinitsy Sredneaziatskikh stran – Administrative units of Central Asian countries]* [Outline Map]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Adm._territories_of_Cent._Asia_cont..JPG
- Sulaimankulova, Z. (2024). *Fostering Novice Teacher Growth in Kyrgyzstan: Exploring School-Based Factors in Bishkek's Public Schools* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Sundberg, M. (2014). Ethnographic Challenges Encountered in Rwanda's Social Topography: The Researcher as Navigator. *Anthropologie & Développement*, 40–41, 71–86. <https://doi.org/10.4000/anthropodev.300>
- Sundberg, M. (2016). *Training for model citizenship: An ethnography of civic education and state-making in Rwanda*. Palgrave Macmillan.
- Taalaibek kyzy, N. (2024). *Teachers' Use of Differentiated Instruction in Primary Grades in Rural Public School in Kyrgyzstan* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2025). Central Asia. In *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/place/Central-Asia>
- Tolesh, F. (2023). Access to Education and Labour Market Participation of Ethnic Minorities in Kazakhstan: The Case of Uzbeks. In N. Durrani & H. Thibault (Eds.), *The Political Economy of Education in Central Asia: Evidence from the Field* (pp. 163–180).
- Tursunbekovna Wheeler, A. (2024). *Empowering Young Minds: The Art of Critical Thinking in Middle School Social Studies Classrooms in Bishkek* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Umuraliyeva, A. (2024). *The Implementation of Differentiated Instruction in Teaching English as a Foreign Language at Schools in the Nookat Region* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Zhumaeva, Z. (2024). *The Impact of Collaborative Learning on High School Student's Understanding and Motivation* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Zhunusova, A. (2024). *Classroom Management: The Influence of Rules and Routines on English Lessons in Secondary Schools* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.
- Zulfova, M. (2024). *Inclusive Education Practices* [Master's Thesis]. Institute of Education, American University of Central Asia.

Seconda Sezione

Intelligenza e Linguaggi Artificiali



Interventi

Monica Banzato

Alessandro Barca, Maria Vittoria Battaglia

Chiara Carletti

Giovanna Cioci

Illuzzi Federica

Sher Alam Khan, Muhammad Amin Nadim, Giorgio Poletti

Valerio Massimo Marcone

Francesca Marone, Francesca Buccini, Ilaria Curci

Giorgia Turnone

Gianluca Viola

Elisa Zane

II.1

Quale ruolo giocano i social media nell'adattamento socio-culturale e linguistico degli adolescenti migranti neo arrivati? Linee di sviluppo del progetto di ricerca: *“Vie di uscita. Storie di scatti e di vita”*

Monica Banzato

Università Ca' Foscari di Venezia

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati

monica.banzato@unive.it

Abstract

Questo articolo mira a illustrare il progetto di ricerca «*Vie di uscita. Storie di scatti e di vita*», che appartiene a una delle linee di azione previste dal Progetto di Eccellenza (2023-2027) del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Il principale obiettivo è di esplorare l'impatto dei social media sull'adattamento socio-culturale e linguistico degli adolescenti migranti. Attraverso un approccio misto di ricerca, che combina metodi qualitativi e quantitativi, il progetto indaga come questi ambienti possano sia facilitare che ostacolare il processo di integrazione. Vengono utilizzati strumenti come questionari e metodi come Photovoice e Storycrafting per esplorare le esperienze e le pratiche di adattamento dei giovani migranti. La sfida pedagogica del progetto consiste nel creare interventi formativi partecipativi che promuovano un uso consapevole e autoregolato dei social media, facilitando l'inclusione e l'empowerment degli adolescenti migranti.

Parole chiave

Adattamento Linguistico e Socioculturale, Adolescenti Migranti Neo Arrivati, Educazione Digitale

1. Introduzione al progetto di ricerca sull'adattamento digitale di adolescenti migranti

L'adattamento socioculturale e linguistico degli adolescenti migranti costituisce una sfida complessa, resa ancora più ardua e problematica nell'attuale era digitale, se teniamo conto di quanto le tecnologie e i social media pervadono, influiscono e ridefiniscono ogni aspetto della vita quotidiana. Rispetto alle precedenti generazioni, i giovani adolescenti migranti di oggi non devono solo affrontare barriere linguistiche, differenze culturali e nuove dinamiche relazionali, ma lo fanno in un contesto in cui tali difficoltà si intrecciano profondamente con la dimensione digitale. In tempi spesso molto brevi, si trovano a dover sviluppare competenze che

li aiutino a integrarsi in società profondamente diverse da quella di origine (ISMU, 2024). Per i minori migranti, in particolare per chi arriva non accompagnato e privo di reti familiari o sociali preesistenti, l'adattamento diventa un percorso estremamente complesso con un carico di stress maggiore.

La dimensione digitale, sebbene possa rappresentare una risorsa, amplifica alcune sfide: i social media e le piattaforme digitali possono diventare sia strumenti di supporto per l'accesso a informazioni e la socializzazione, sia fattori che possono ostacolare questi stessi processi e pertanto influenzare le modalità di interazione e adattamento. Questa realtà richiede un approccio formativo che sia non solo inclusivo, ma anche mirato e capace di considerare l'impatto delle tecnologie digitali e apportare adeguati adattamenti. Sostenere gli adolescenti migranti in questa delicata transizione significa aiutarli a navigare le complessità del nuovo contesto socioculturale e, al contempo, a sfruttare e utilizzare consapevolmente le potenzialità offerte dall'ambiente digitale per superare barriere e costruire nuovi legami.

Gradualmente, nell'ultimo decennio, la letteratura di ricerca sta documentando come i social media stiano trasformando radicalmente sia le modalità di comunicazione sia l'accesso alle informazioni nei processi migratori (Akter et al., 2024). Questi strumenti digitali offrono ai migranti l'opportunità di mantenere i legami con il Paese d'origine, costruire nuove relazioni nella società ospitante e accedere a risorse informative, culturali, economiche e sociali che possono facilitare l'adattamento e l'integrazione (Ju et al., 2021). Tuttavia, l'analisi della letteratura rivela che gran parte delle ricerche sull'adattamento mediato dalle tecnologie digitali si concentra prevalentemente su adulti o giovani adulti migranti, come lavoratori stranieri, rifugiati e studenti internazionali (Akter et al., 2024). Questi studi evidenziano come tali categorie utilizzino i social network principalmente per raccogliere informazioni e ampliare le proprie reti sociali e professionali (Lai et al., 2022).

Altri studi evidenziano che i social network soddisfano anche altre esigenze dei migranti, tra cui bisogni affettivi, ovvero relazioni che spaziano da quelle emotive profonde a esperienze più superficiali; bisogni di affermazione personale, come lo sviluppo dell'identità e dell'autostima; bisogni di integrazione sociale, tramite la connessione a specifiche comunità o, più in generale, al mondo esterno; e bisogni legati alla ricerca di benessere, come il rilascio della tensione o la fuga da problemi pressanti (Kircaburun et al., 2023; Zhao & Zhou, 2021). Tuttavia, il modo in cui i migranti soddisfano tali bisogni varia significativamente in base a fattori sociali, culturali, economici e demografici. Dalla recente revisione sistematica di Akter et al. (2024), emerge che le indagini riguardino in particolar modo gli adulti e i giovani adulti rispetto agli adolescenti migranti di cui c'è scarsa documentazione. Comprendere meglio queste dinamiche potrebbe offrire nuove prospettive sul ruolo dei social network nell'esperienza migratoria e nei processi di acculturazione degli adolescenti migranti. Una conoscenza più approfondita di queste dinamiche potrebbe contribuire a sviluppare strategie educative più mirate ed efficaci al fine di promuovere e a orientare gli adolescenti ad un uso consapevole e informato dei social media e quindi agevolare i primi processi di adattamento.

Alla luce di queste considerazioni, il progetto “*Vie di uscita: storie di scatti e di vita*”, approvato nell’ambito delle azioni di ricerca previste dal Progetto di Eccellenza del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell’Università Ca’ Foscari di Venezia (2023-2027), si pone l’obiettivo di esplorare l’impatto dei social media sull’adattamento socio-culturale e linguistico degli adolescenti migranti che frequentano i Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (CPIA) dell’area del Nord-Est d’Italia, adottando un approccio di ricerca misto (qualitativo e quantitativo, vedi sezione 3). Sulla base di questi risultati, il progetto intende individuare strategie educative informate e utili a supportare gli adolescenti nei processi di familiarizzazione con la lingua e la cultura locale e nella costruzione e nel mantenimento delle reti sociali necessarie per il loro inserimento nel nuovo contesto scolastico e sociale, anche attraverso l’uso informato e consapevole dei social media quale parte integrante della loro realtà.

2. Letteratura di ricerca: gap di ricerca e di strumenti

Gli studi sull’adattamento linguistico e socioculturale degli immigrati indicano che “questo processo implica cambiamenti cognitivi, emotivi e comportamentali in risposta alle richieste del nuovo ambiente in cui si inseriscono” (Berry, 1997). Queste trasformazioni iniziali sono strettamente legate ai successivi passi di acculturazione, definiti come “l’acquisizione di nuove pratiche culturali derivanti dal contatto tra la cultura del Paese ospitante e d’origine” (Sam & Berry, 2010). Gli individui possono adottare diverse strategie di acculturazione, come assimilazione, separazione, integrazione ed emarginazione, in base alla loro volontà di mantenere la propria cultura e di relazionarsi con quella del nuovo contesto (Berry, 1997).

Le prime fasi di adattamento sono particolarmente delicate e critiche, poiché possono portare a esiti di etnocentrismo (negazione, difesa, minimizzazione) o di etnorelativismo (accettazione, adattamento, integrazione) (Bennett, 2005), riflettendo i diversi livelli di apertura e comprensione della nuova cultura. A sua volta, l’adattamento può essere distinto in due componenti principali: quello psicologico, che si riferisce al benessere emotivo e alla gestione dello stress, e quello socioculturale, che riguarda l’acquisizione, ovvero l’apprendimento, di nuove abilità sociali e linguistiche necessarie per orientarsi nel nuovo ambiente sociale e culturale (Ward & Kennedy, 1999). Nonostante l’importanza ormai riconosciuta dei social media nel plasmare le nostre vite, le ricerche sul loro ruolo specifico nella quotidianità degli adolescenti migranti restano ancora limitate. Questo è particolarmente vero per le prime fasi di adattamento nel Paese di arrivo, nonostante i social media rivestano un ruolo centrale nella loro esperienza e nelle dinamiche del loro percorso di integrazione. A conferma di ciò, dall’indagine ISTAT (2024) apprendiamo che gli adolescenti tra gli 11 e i 19 anni sono i maggiori utilizzatori di social media, con circa l’85% che possiede almeno un profilo attivo. Infatti, non emergono differenze significative nei consumi digitali tra giovani italiani e stranieri, suggerendo

che i social media rappresentino una realtà centrale e condivisa nella quotidianità di questi ragazzi indipendentemente dalla provenienza.

Esistono importanti differenze tra adolescenti e adulti nell'uso dei social in quanto i primi preferiscono piattaforme visive e immediate, come TikTok, Snapchat e Instagram, mentre gli adulti tendono a utilizzare strumenti più orientati al networking professionale (ad esempio LinkedIn) o alla gestione di relazioni consolidate, come Facebook. In genere, gli adulti tendono a usare i social soprattutto per accedere a informazioni o per sviluppare opportunità lavorative, mentre gli adolescenti utilizzano i social media per esplorare la propria identità in formazione, per esprimersi e interagire con i pari. Inoltre, gli adolescenti, che sono ancora in fase di sviluppo, li rende più inclini a comportamenti impulsivi e a un uso eccessivo dei social media, diversamente dagli adulti, che tendono a essere più consapevoli di questi rischi e mirati nell'utilizzo (ISTAT, 2024).

Le ricerche sull'impatto dei social media sulle scelte di visualizzazione dei post da parte degli adolescenti migranti nel Paese di arrivo sono ancora insufficienti. I social media, grazie alla geolocalizzazione degli utenti, tendono a proporre contenuti legati al nuovo contesto. Tuttavia, allo stesso tempo, altri algoritmi, predisposti ad hoc per la fascia di età, seguono le preferenze personali di questi giovani, indirizzandoli verso contenuti di intrattenimento e più leggeri, in linea con la loro età e i loro interessi (poiché il loro obiettivo non è educativo, ma quello di mantenere gli utenti agganciati alla piattaforma). L'effetto di tali meccanismi sugli adolescenti migranti, in particolare sulla loro capacità di adattarsi socioculturalmente, rimane poco esplorato.

In particolare, mancano approfondimenti su come questi giovani utilizzino i social media e su come questi influenzino le loro scelte nei processi di conoscenza della cultura e della lingua italiana, nella loro integrazione nel nuovo ambiente, nella costruzione di reti sociali e su come tali pratiche incidano sul loro apprendimento scolastico. La comprensione di queste dinamiche potrebbe essere fondamentale per analizzare il comportamento degli adolescenti e sviluppare strategie formative ed educative mirate a guidarli verso un uso consapevole e ottimale delle piattaforme digitali. Ciò contribuirebbe a ridurre il rischio che siano guidati passivamente dagli algoritmi stessi e a migliorare il delicato processo di adattamento al nuovo Paese.

3. Disegno di ricerca

Il progetto adotta un approccio di ricerca misto, combinando metodi qualitativi e quantitativi per approfondire la comprensione delle esperienze di adattamento degli adolescenti migranti nei contesti socioculturali e linguistici del Nord-Est d'Italia. In particolare, l'obiettivo è esplorare il ruolo dei social media nel processo di familiarizzazione con la realtà del Paese di arrivo. L'indagine si articola in due fasi principali: nella prima, di carattere quantitativo, saranno utilizzati questionari elaborati ad hoc per raccogliere dati sull'uso dei social media da parte degli ado-

lescenti migranti, con un focus su come queste piattaforme influenzino l'apprendimento della lingua, la conoscenza della cultura locale e la costruzione di relazioni sociali. Nella seconda fase, verrà sviluppata una ricerca qualitativa che utilizza metodi partecipativi per indagare in profondità le esperienze personali di adattamento. In linea con gli approcci partecipativi, queste esperienze verranno successivamente condivise in ambito locale, con l'obiettivo di promuovere una maggiore consapevolezza, favorire il dialogo interculturale e informare le strategie per interventi formativi futuri.

La ricerca quantitativa ha già avuto inizio nei primi mesi del 2024 e ha previsto la progettazione e l'elaborazione di questionari strutturati per esplorare l'uso dei social network e il loro impatto sull'adattamento culturale, sociale e linguistico degli adolescenti migranti. I questionari sono stati progettati specificamente per questo studio (Banzato, 2024) e sono stati sottoposti già a una fase preliminare di testing tra marzo e maggio 2024 su un campione di 81 studenti migranti.

I risultati preliminari sono stati promettenti, registrando un coefficiente di alpha di Cronbach pari a 0,90 che indica un alto livello di attendibilità degli item di ciascuna scala. I questionari sono stati sottoposti all'analisi di normalità, la quale ha confermato che i dati seguono, in generale, una distribuzione normale. Questi risultati indicano una buona coerenza interna degli strumenti utilizzati, sebbene i dati siano ancora in fase di ulteriore elaborazione e verifica per una maggiore accuratezza delle conclusioni.

La componente qualitativa della ricerca si basa su un approccio di ricerca partecipativa che coinvolge attivamente gli adolescenti migranti in laboratori dedicati, basati su metodi di narrazione, come il *Photovoice* e lo *Storycrafting*. Queste attività partecipative sono state scelte per esplorare in modo approfondito le esperienze di adattamento sociale, emotivo e culturale degli studenti, e per facilitare i processi di espressione e di auto-riflessione.

Il *Photovoice* consente ai partecipanti di esplorare e raccontare le proprie esperienze di adattamento attraverso la produzione di immagini fotografiche, accompagnate da brevi narrazioni. Attraverso la fotografia, gli adolescenti possono documentare momenti significativi della loro vita quotidiana, i loro sentimenti e le sfide incontrate nel processo di adattamento. L'obiettivo è di promuovere una forma di espressione che superi le barriere linguistiche, permettendo ai partecipanti di raccontare le proprie esperienze personali con delle immagini per loro significative e di condividere con gli altri la loro visione del mondo. Infatti, riuscire a raccontare la propria esperienza è uno strumento potente per sviluppare non solo competenze linguistiche, di alfabetizzazione, sociali e comunicative, ma offre agli adolescenti migranti l'opportunità di esprimere la propria voce e condividere esperienze personali. Inoltre, le narrazioni svolgono un ruolo fondamentale nell'aiutare questi giovani a esplorare la propria identità in transizione, aumentando la consapevolezza di sé e il loro senso di *agency*, ossia la capacità di agire e prendere decisioni in modo autonomo e significativo. Puroila et al. (2012) sottolineano che, sebbene – o forse proprio perché – le narrazioni degli adolescenti migranti possano

essere frammentate, disorganizzate e sfaccettate, rappresentano un terreno fertile per comprendere il loro mondo e le loro esperienze di vita.

L'attività di *storycrafting* è invece un metodo sviluppato per favorire relazioni più eque e interattive tra professionisti e bambini e adolescenti (Backman-Nord et al. 2023). È stato originariamente concepito come integrazione ai test strutturati, al fine di promuovere l'ascolto e la comprensione dei pensieri, delle emozioni o anche di semplici descrizioni che i bambini e gli adolescenti offrono delle loro esperienze vissute. Il processo di *storycrafting* si articola in diverse fasi che prevedono il racconto orale da parte del soggetto e questo viene trascritto da parte del ricercatore. È importante che venga trascritto con il bambino o l'adolescente presente per garantire fedeltà al racconto originale. Successivamente, il testo viene letto ad alta voce da parte del ricercatore, consentendo al bambino o all'adolescente di suggerire eventuali correzioni o modifiche. Infine, la storia può essere condivisa con ascoltatori o anche pubblicata, sempre con il consenso del narratore. Questo metodo non solo valorizza le narrazioni individuali, ma crea anche uno spazio inclusivo in cui le esperienze e le voci dei bambini e degli adolescenti trovano piena espressione e riconoscimento. Attraverso il racconto, gli adolescenti possono esplorare le proprie radici e i cambiamenti che stanno vivendo nel Paese di arrivo e questo consente di accrescere la loro consapevolezza e rafforza la capacità di affrontare il proprio percorso di integrazione con maggiore sicurezza e autonomia.

Questa sinergia tra i due metodi non solo potenzia l'espressione delle esperienze di adattamento dei partecipanti, ma crea anche un contesto educativo e trasformativo che incoraggia l'empowerment degli adolescenti. Gli studenti, infatti, diventano i protagonisti del loro percorso di integrazione, sviluppando una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni e delle proprie competenze nel contesto socioculturale in cui vivono. L'integrazione di questi due metodi partecipativi non solo arricchisce il processo di ricerca quantitativo, ma offre anche una base solida per la progettazione di interventi educativi e iniziative di comunità che siano in sintonia con le reali esperienze e necessità dei giovani migranti.

I lavori fotografici e narrativi realizzati dagli adolescenti saranno esposti in una mostra pubblica, pensata per coinvolgere la comunità locale, le associazioni educative e gli stakeholder. Questa iniziativa non rappresenta solo un momento di sensibilizzazione e dialogo interculturale, ma costituisce anche uno strumento concreto di empowerment per i giovani partecipanti, offrendo loro l'opportunità di condividere le proprie esperienze e prospettive.

I metodi adottati in questo progetto si basano sull'esperienza maturata e consolidata nel corso del progetto di ricerca-azione partecipativa «Guarda... mi racconto» (Banzato, 2018). Avviato nel 2018 con gli studenti del CPIA, nell'ambito delle iniziative del Progetto di Eccellenza del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati (2019-2023) e in collaborazione con il Laboratorio Itals (Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari Venezia), questo progetto ha permesso di accumulare sei anni di esperienza sul campo, fornendo una solida base metodologica. L'attuale progetto, tuttavia, va ben oltre, sia in termini di obiettivi che di approcci, espandendo l'applicazione

delle metodologie partecipative a nuovi contesti e approfondendo il loro impatto. Con uno sguardo più ampio e articolato, si propone di affrontare nello specifico le sfide legate all'adattamento socioculturale e linguistico degli adolescenti migranti, esplorando in maniera ancora più approfondita il potenziale delle tecnologie digitali e delle pratiche narrative come strumenti di inclusione e empowerment. L'uso combinato di approcci qualitativi e quantitativi permette di triangolare i dati raccolti, fornendo una visione più completa e approfondita delle dinamiche e del fenomeno di adattamento degli adolescenti migranti. I metodi partecipativi offrono uno spazio di espressione personale attiva, mentre l'analisi quantitativa dei questionari consente di generalizzare i risultati e di valutare statisticamente le possibili associazioni tra l'uso dei social media e i vari aspetti dell'acculturazione.

4. Implicazioni pedagogiche e conclusioni

I risultati della ricerca saranno utilizzati per sviluppare strategie educative e risorse didattiche mirate a facilitare l'adattamento linguistico e socioculturale degli studenti migranti, che tengano conto di un uso consapevole e appropriato dei social media. L'obiettivo principale è supportare scuole e insegnanti nella individuazione di interventi educativi che rispondano meglio alle esigenze di questi giovani, valorizzandone interessi, esperienze e competenze già in essere. Queste azioni mireranno non solo a facilitare il loro apprendimento e supportare il loro processo di adattamento, ma anche a promuovere un uso critico e responsabile dei social media come strumenti utili per esplorare e comprendere il Paese di arrivo.

Le strategie proposte mirano a sviluppare la capacità degli studenti di autoregolare l'uso dei social media, trasformandoli in strumenti che possano gestire con maggiore consapevolezza per raggiungere i propri obiettivi di apprendimento e integrazione. Spesso utilizzati in modo spontaneo e dispersivo, i social media presentano un potenziale significativo nell'ambito dell'apprendimento informale, che potrebbe essere sfruttato dagli adolescenti migranti se acquisissero una maggiore consapevolezza sul loro funzionamento. L'autoregolazione, in questo contesto, implica la capacità di gestire il tempo trascorso online, selezionare i contenuti in modo critico e orientarsi verso un utilizzo che favorisca il benessere personale. Questo processo richiede una riflessione sul proprio pensiero e sulle proprie azioni, portando gli studenti a pianificare, monitorare e valutare ciò che apprendono e come lo apprendono.

Un uso autoregolato dei social media potrebbe non solo migliorare l'apprendimento linguistico e culturale, ma anche intervenire su altre dimensioni, come la riduzione dello stress legato agli standard irrealistici promossi da queste piattaforme e il miglioramento delle relazioni sociali, sia con i coetanei italiani sia con quelli provenienti da altri Paesi. I percorsi educativi proposti saranno orientati a sviluppare un senso di autoregolazione, autonomia e competenza, elementi fon-

damentali per navigare tra culture diverse e gestire in modo efficace la propria vita digitale.

La ricerca mira, quindi, a tradurre queste conoscenze in strategie educative concrete e operative, pensate per sostenere l'inclusione sociale degli adolescenti appena arrivati. La vera sfida pedagogica sta nell'elaborare interventi partecipativi, al momento in fase di sperimentazione, che coinvolgano attivamente gli adolescenti migranti, sia all'interno delle scuole sia a livello territoriale. Grazie a un approccio che li vede come protagonisti delle decisioni che li riguardano, il progetto punta a indagare e costruire soluzioni che siano non solo "diagnostiche" e "assistenziali", ma che siano profondamente rispettose delle loro esperienze e prospettive a cui riescono dare voce in modo critico e consapevole.

Acknowledgments

Un sentito ringraziamento va agli adolescenti partecipanti e ai docenti del CPIA per il contributo alla fase di testing, nonché al prof. G. Serragiotto, direttore del laboratorio ITALS, e al dott. M. Marchych per la loro preziosa collaborazione scientifica al progetto.

Riferimenti bibliografici

- Akter, A., Tan, K. H., & Muslim, N. (2024). Versatility of social networking sites in meeting the acculturation needs of migrant populations between 2019 and 2023. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-17.
- Backman-Nord, P., Staffans, E., & Nyback, M. H. (2023). The storycrafting method: A systematic review. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 34-50. <https://doi.org/10.58955/jecer.v12i2.117886>
- Banzato, M. (2018). Progetto di ricerca partecipativa con adolescenti migranti CPIA: Narrazione visiva attraverso il photovoice. Letteratura grigia del progetto di ricerca "Guarda ... mi racconto," approvato dal Progetto di Eccellenza, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università di Venezia (2018-2022).
- Banzato, M. (2024). Questionario sull'adattamento socio-culturale, linguistico e digitale di adolescenti migranti. Letteratura grigia del progetto di ricerca "Vie di uscita. Storie di scatti e di vita," approvato dal Progetto di Eccellenza, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università di Venezia (2022-2027).
- Berry, J. W. (1997). Constructing and expanding a framework: Opportunities for developing acculturation research. *Applied Psychology*, 46(1), 62-68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01095.x>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- ISMU Fondazione. (2024). *Ventunesimo rapporto sulle migrazioni 2023*. Milano: Franco Angeli.
- ISTAT. (2024). Nuove generazioni sempre più digitali e multiculturali. Maggio 2024. Documento disponibile al sito internet: <https://www.istat.it/it/files/2024/05/Bambini-e-ragazzi-2023.pdf>.
- Ju, R., Hamilton, L., & McLarnon, M. (2021). The medium is the message: WeChat,

- YouTube, and Facebook usage and acculturation outcomes. *International Journal of Communication*, 15, 23.
- Kırcaburun, K., Tosuntaş, Ş. B., Emirtekin, E., Koç, G., Bahtiyar, M., & Griffiths, M. (2023). Social anxiety and social media addiction among emerging adults: The mediating role of 'sofalsising'. *Uluslararası Düzce Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 13–19.
- Lai, C., & Cai, S. (2023). The nature of social media use and ethnic minorities' acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 96, 101852. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101852>
- Puroila, A. M., Estola, E., & Syrjälä, L. (2012). Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care*, 182(2), 191–206. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.549942>
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659–677. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00014-0)
- Zhao, N., & Zhou, G. (2021). COVID-19 stress and addictive social media use (SMU): Mediating role of active use and social media flow. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 635546. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.635546>

II.2

Dalla lavagna di ardesia al Bot. L'impatto dell'Intelligenza Artificiale nella scuola secondaria tra sfide e opportunità

Alessandro Barca

*Università Telematica Pegaso
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dello Sport
alessandro.barca@unipegaso.it*

Maria Vittoria Battaglia

*Università Niccolò Cusano
Dipartimento di Scienze Umanistiche, Motorie e della Formazione
mariavittoria.battaglia@unicusano.it*

Abstract

L'articolo analizza l'impatto dell'IA nella scuola secondaria, considerando vantaggi e criticità. La ricerca si basa su una revisione della letteratura e su un questionario rivolto ai docenti e si propone come obiettivo una comprensione dettagliata dei bisogni formativi degli insegnanti.

Dall'analisi combinata della letteratura e delle risposte al questionario emerge che l'IA offre grandi possibilità, come personalizzazione, accessibilità, riduzione del carico di lavoro dei docenti. Queste potenzialità sono accolte in classe, pur con la consapevolezza dei possibili fattori di criticità come dipendenza, sicurezza, plagio e riduzione del pensiero autonomo e della creatività. La criticità maggiore risulta però la mancanza di formazione specifica per i docenti e la poca esperienza con i più recenti sviluppi tecnologici dell'IA. L'integrazione efficace dell'IA in educazione richiede un approccio olistico che consideri le esigenze formative di tutti e sappia rispondervi proattivamente.

Parole chiave

AIED, Intelligenza Artificiale, Formazione Docenti

1. Introduzione¹

In una società in costante evoluzione la tecnologia rappresenta un elemento imprescindibile che ha profondamente trasformato il modo di comunicare, interagire,

1 L'articolo è frutto di un lavoro congiunto tra gli autori. Alessandro Barca ha scritto il paragrafo 3; Maria Vittoria Battaglia ha scritto il paragrafo 2. Insieme hanno scritto i paragrafi 1 e 4.

lavorare e apprendere, influenzando in maniera determinante ogni aspetto dell'esistenza. L'avvento dell'Intelligenza Artificiale (IA) ha segnato l'inizio di una nuova era caratterizzata da cambiamenti significativi in numerosi settori. Come forza motrice dell'innovazione, l'IA sta esercitando un impatto rilevante anche sui sistemi educativi; l'interazione tra le tecnologie basate sull'IA e le metodologie didattiche sta ridefinendo le strategie pedagogiche, gli ambienti di apprendimento e l'intera esperienza educativa, offrendo nuove opportunità per migliorare il processo di insegnamento e apprendimento (Barca, Carruba, 2023). Il digitale si è ormai affermato nei contesti scolastici di ogni ordine e grado, sebbene con modalità, tempistiche e approcci ancora eterogenei (Carruba, 2020).

Nelle scuole, dove le esigenze degli studenti sono sempre più diversificate e complesse, l'introduzione dell'AI ha inaugurato una linea di ricerca educativa specifica (AIED) (Panciroli et al., 2020), che suggerisce che essa offra numerosi vantaggi, dai feedback tempestivi alla valutazione automatizzata e alla creazione di contenuti educativi su misura.

Il presente saggio esplora il cambiamento di paradigma che sta avvenendo nei sistemi educativi catalizzati dall'AI nel settore dell'istruzione secondaria e la percezione dei docenti sulle modalità con cui queste tecnologie possono supportare lo sviluppo professionale, migliorare le pratiche didattiche e migliorare l'apprendimento degli studenti. La ricerca, ancora in fieri, adotta un approccio qualitativo, basato su una revisione della letteratura e sull'analisi dei dati recuperati da un questionario somministrato ad un campione di docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado al termine del percorso abilitante previsto dal DPCM 4/08/2023.

2. Fondamenti teorici: analisi della letteratura

La revisione della letteratura ha coinvolto l'analisi di articoli accademici, rapporti di ricerca e studi di caso sull'uso dell'AI in ambito educativo, presenti nel database ERIC, ottenuti con la seguente stringa: (AIED) OR ((AI OR "artificial intelligence" OR chatbot OR bot OR Chatgpt) AND (education OR learn* OR student OR didactics)).

La ricerca ha incluso articoli dell'ultimo anno (2024), per andare a vedere gli sviluppi e le riflessioni più recenti. Abbiamo identificato 88 articoli, dai quali sono stati esclusi i doppietti e gli articoli non inerenti alla domanda di ricerca: al termine dello screening abbiamo incluso nella revisione 59 articoli. Gli articoli sono stati analizzati con il proposito di identificare i benefici e le criticità connessi all'uso dell'intelligenza artificiale in ambito educativo, che vengono riportati, con letteratura esemplificativa, in Tab. 1 e 2².

2 Per un'analisi approfondita della letteratura è possibile accedere alle risorse al seguente link con i risultati della ricerca sul database ERIC.

BENEFICI	AUTORE, ANNO
Accessibilità	Julien, 2024; Betancourt Ramirez, Fuentes Esparrell, 2024; Nguyen et al., 2024; Sihag, Vibha, 2024; Gökçearsan et al., 2024; Abdelaal, Al Sawi, 2024; Solak, 2024; Barrera Castro et al., 2024; Otermans et al., 2024; Kaya, Kutluca, 2024; Jantakun et al., 2024
Personalizzazione e individualizzazione	Julien, 2024; Bobula, 2024; Frazier, 2024; Alasgarova, Rzaev, 2024; Abdelaal, Al Sawi, 2024; Solak, 2024; Barrera Castro et al., 2024; Duran, 2024; Mcguire et al., 2024; Van den Berg, 2024; Guler et al., 2024; Noroozi et al., 2024
Miglioramento della performance	Julien et al., 2024; Noroozi et al., 2024; Hussim et al., 2024; Otermans et al., 2024
Motivazione, interesse e coinvolgimento	Julien, 2024; Betancourt Ramirez, Fuentes Esparrell, 2024; Gökçearsan et al., 2024; Nguyen et al., 2024; Alasgarova, Rzaev, 2024; Miralay, 2024; Solak, 2024; Barrera Castro et al., 2024; Noroozi et al., 2024; Kaya, Kutluca, 2024; Hussim et al., 2024; Chen, Liu, 2024
Competenza digitale e digital readiness	Hazari, 2024; Nayir et al., 2024; Magrill, Magrill, 2024; Hussim et al., 2024
Interazione docente-studente	Hazari, 2024
Problem solving e pensiero critico	Betancourt Ramirez, Fuentes Esparrell, 2024; Bobula, 2024; Estaiteyeh, McQuirter, 2024; Nayir et al, 2024; Humble et al., 2024; Van den Berg, 2024; Coskun, Alper, 2024; Csaszar, Curry, 2024
Comprensione e gestione dell'informazione	Betancourt Ramirez, Fuentes Esparrell, 2024; Nguyen et al., 2024; Bennett, Abusalem, 2024; Humble et al., 2024; Abdelaal, Al Sawi, 2024; Chambers, Owen, 2024; Duran, 2024; Achinewhu-Nworgu, 2024
Immediatezza delle risposte	Gökçearsan et al., 2024; Nguyen et al., 2024; Alasgarova, Rzaev, 2024
Riduzione del carico di lavoro dei docenti	Gökçearsan et al., 2024; Abdelaal, Al Sawi, 2024; Csaszar, Curry, 2024
Sviluppo di abilità linguistiche	Gökçearsan et al., 2024; Noroozi et al., 2024; Van den Berg, 2024; Muslimin et al., 2024; Kramar et al., 2024
Creazione di contenuti didattici	Bobula, 2024; Nguyen et al., 2024; Durak, Cankaya, 2024
Creatività	Miralay, 2024; Torres Carceller, 2024
Valutazione	Barrera Castro et al., 2024; Blegur et al., 2024
Apprendimento autonomo	Achinewhu-Nworgu, 2024; Mcguire et al., 2024; Dilekli, Boyraz, 2024; Coskun, Alper, 2024; Kanont et al., 2024

Tab. 1. Riferimenti bibliografici sui benefici dell'AI in ambito educativo divisi per tematiche

CRITICITÀ	AUTORE, ANNO
Dipendenza	Julien, 2024; Swindell et al., 2024; Gökçearsan et al., 2024; Bobula, 2024; Estaiteyeh, McQuirter, 2024; Alasgarova, Rzayev, 2024; Humble et al., 2024; Firinciogullari, 2024; Guler et al., 2024; Dilekli, Boyraz, 2024; Mcguire et al., 2024
Accessibilità diseguale	Julien, 2024; Betancourt Ramirez, Fuentes Esparrell, 2024; Frazier, 2024; Lowe 2024; Kanont et al., 2024; Jantakun et al., 2024
Difficoltà tecniche	Julien, 2024; Swindell et al., 2024
Database limitati	Julien, 2024
Mancanza di competenze/formazione specifica per i docenti	Hazari, 2024; Estaiteyeh, McQuirter, 2024; Frazier, 2024; Miralay, 2024; Abdelaal, Al Sawi, 2024; Firinciogullari, 2024; Grotrian et al., 2024
Privacy e sicurezza	Bai et al., 2024; Bennett, Abusalem, 2024; Bobula, 2024; Frazier, 2024; Abdelaal, Al Sawi, 2024; Lowe, 2024; Grotrian et al., 2024; Alexander et al., 2024
Regolamenti complessi o lacunosi	Bai et al., 2024; Bobula, 2024
Implicazioni etiche e pedagogiche	Swindell et al., 2024; Eaton, 2024; Mcguire et al., 2024;
Riduzione del ruolo del docente	Duran, 2024; Abdelaal, Al Sawi, 2024;Torres Carceller, 2024; Betancourt Ramirez, Fuentes Esparrell, 2024; Achinewhu-Nworgu, 2024
Disumanizzazione e mancanza di interazione empatica	Bennett, Abusalem, 2024; Gökçearsan et al., 2024; Nayir et al., 2024; Abdelaal, Al Sawi, 2024; Brunner, Tao, 2024; Solak, 2024; Duran, 2024
Resistenze	Bennett, Abusalem, 2024; Grotrian et al., 2024; Magrill, Magrill, 2024; Sihag, Vibha, 2024
Risposte poco accurate	Gökçearsan et al., 2024; Noroozi et al., 2024; Rodríguez Illera, 2024; Van den Berg, 2024;
Plagio	Gökçearsan et al., 2024; Bobula, 2024; Nguyen et al., 2024; Humble et al., 2024; Eaton, 2024; Achinewhu-Nworgu, 2024; Firth et al., 2024
Disonestà accademica	Bobula, 2024; Nguyen et al., 2024; Alasgarova, Rzayev, 2024; Ihekweazu et al., 2024; Beynen, 2024; Kramar et al., 2024; Durak, Cankaya, 2024
Riduzione di pensiero autonomo/riflessione critica	Nguyen et al., 2024; Alasgarova, Rzayev, 2024; Humble et al., 2024; Durak, Cankaya, 2024; Dilekli, Boyraz, 2024; Duran, 2024
Riduzione della creatività	Miralay, 2024
Costi	Abdelaal, Al Sawi, 2024; Jantakun et al., 2024

Tab. 2. Riferimenti bibliografici sulle criticità relative all’uso dell’AI in ambito educativo divisi per tematiche

Dal punto di vista dei benefici, gran parte della letteratura si concentra sull'utilizzo dell'AI per il miglioramento dell'efficienza dei processi educativi, fornendo un maggiore supporto sia agli studenti che agli insegnanti. Tra i benefici più citati vi sono la riduzione del carico di lavoro degli insegnanti (Gökçearsan et al., 2024; Abdelaal, Al Sawi, 2024), grazie alla possibilità di automatizzare compiti ripetitivi come la valutazione (Barrera Castro et al., 2024), e la capacità di fornire feedback rapidi e personalizzati agli studenti (Gökçearsan et al., 2024; Nguyen et al., 2024) grazie all'uso di strumenti come chatbot e assistenti virtuali (Julien, 2024). L'attenzione alla personalizzazione dell'apprendimento rappresenta una delle tematiche principali, con una vasta gamma di studi che esplorano come l'IA possa fornire soluzioni su misura per le esigenze individuali degli studenti (Julien, 2024; Abdelaal, Al Sawi, 2024; Bobula, 2024; Barrera Castro et al., 2024; Van den Berg, 2024). La personalizzazione è spesso presentata come uno degli aspetti più promettenti per migliorare l'efficacia dell'apprendimento e aumentare il coinvolgimento e la motivazione (Julien, 2024; Nguyen et al., 2024; Miralay, 2024; Barrera Castro et al., 2024; Gökçearsan et al., 2024), portando in tal modo a un miglioramento generale della performance scolastica (Julien, 2024). Un altro vantaggio significativo è l'accessibilità (Julien, 2024; Nguyen et al., 2024; Abdelaal, Al Sawi, 2024; Barrera Castro et al., 2024; Gökçearsan et al., 2024): molti degli articoli presi in esame, infatti, sottolineano come l'IA possa democratizzare l'accesso all'istruzione, permettendo a studenti di tutto il mondo di accedere a risorse educative di alta qualità (Van den Berg, 2024). I vantaggi apportati dall'uso dell'intelligenza artificiale in ambito educativo si estendono anche allo sviluppo delle abilità linguistiche (Van den Berg, 2024) e alla promozione dell'alfabetizzazione digitale (Hazari, 2024; Magrill, Magrill, 2024), permettendo agli studenti di essere pronti per un mercato del lavoro e un mondo sempre più digitalizzato.

Nel contesto della formazione degli insegnanti la letteratura evidenzia come l'IA possa facilitare lo sviluppo professionale, supportando gli insegnanti nell'apprendimento di nuove competenze e nella gestione delle dinamiche di classe in modo più efficace (Eaton, 2024). Questi ultimi due aspetti, ovvero l'accessibilità e lo sviluppo professionale del docente, sembrano anche essere le criticità maggiormente rilevate in letteratura. Infatti, il rischio di ridurre l'autonomia decisionale degli insegnanti emerge in diversi studi, con l'IA che potrebbe, in alcuni casi, sovrapporsi alle competenze professionali degli educatori, compromettendo la loro capacità di agire creativamente e di personalizzare l'insegnamento o addirittura limitarne notevolmente il ruolo, portando a preoccupazioni riguardanti la possibile riduzione di posti di lavoro e il futuro della figura professionale del docente (Abdelaal, Al Sawi, 2024). Tra i fattori che limitano l'uso dell'intelligenza artificiale in classe, oltre a regolamenti e normative complesse e lacunose (Bobula, 2024), vi sono le resistenze delle istituzioni e dei docenti stessi (Magrill, Magrill, 2024), spesso consapevoli di non avere ancora le competenze necessarie per guidare gli studenti nell'uso responsabile ed efficace dell'AI (Hazari, 2024; Miralay, 2024; Abdelaal, Al Sawi, 2024). Proprio in relazione a ciò in molti articoli emerge la necessità impellente di inserire dei corsi sull'AI anche nei percorsi di formazione ini-

ziale dei docenti (Hazari, 2024). La questione riguardante l'accessibilità è altresì importante, perché sebbene la tecnologia AI diventi ogni giorno più intuitiva ed accessibile, rendendo più inclusiva la fruizione di determinate risorse educative, è altrettanto vero che non tutti hanno accesso alla tecnologia e alla connessione, e quindi implementare l'AI in classe potrebbe andare ad acuire delle dinamiche di marginalizzazione e il divario già esistente tra chi ha accesso all'educazione e chi no (Julien, 2024).

Un tema ricorrente è la questione etica legata all'uso dell'IA, in particolare per quanto riguarda la privacy degli studenti, la gestione dei dati e il rischio di pregiudizi algoritmici (Bobula, 2024; Abdelaal, Al Sawi, 2024), rendendo di primaria importanza il tentativo di trovare un equilibrio tra l'automazione dei processi e la preservazione dell'intervento umano (Gökçeşlan et al., 2024). Un altro fattore critico assai rilevante riguarda la dipendenza tecnologica (Julien, 2024; Gökçeşlan et al., 2024; Bobula, 2024; Dilekli, Boyraz, 2024), non solo per il rischio di accettare informazione e risposte poco accurate ma anche perché il continuo utilizzo di strumenti di intelligenza artificiale può comportare una riduzione nell'abilità di pensiero critico, nell'apprendimento autonomo e nella riflessione critica da parte degli utenti (Nguyen et al., 2024; Dilekli, Boyraz, 2024), fino a degenerare nel plagio (Gökçeşlan et al., 2024; Bobula, 2024; Nguyen et al., 2024; Eaton, 2024) e più generalmente nella disonestà accademica (Bobula, 2024; Nguyen et al., 2024).

Dalla letteratura emerge pertanto che l'intelligenza artificiale ha un potenziale significativo per trasformare il settore dell'istruzione, migliorando l'efficienza dei processi, personalizzando l'apprendimento e fornendo nuove opportunità didattiche, ma le criticità legate all'etica, alla privacy e alla dipendenza tecnologica non possono essere trascurate e richiedono un'attenta riflessione da parte di ricercatori ed educatori, creando spazi e momenti di riflessione critica che rendano gli studenti consapevoli di come l'uso dell'AI possa influire sulle loro competenze e abilità cognitive (Dilekli, Boyraz, 2024), e sviluppando al contempo delle politiche educative che permettano un controllo etico per rispettare l'integrità accademica e garantire un accesso equo e democratico a queste nuove risorse (Van den Berg, 2024). Affinché queste tecnologie possano davvero trasformare l'esperienza educativa, è essenziale accompagnare la progettazione con una riflessione critica e adottare un approccio olistico che tenga conto delle esigenze e delle sfide di tutti gli attori coinvolti, per plasmare un futuro in cui l'educazione sia veramente inclusiva, coinvolgente e adattabile.

3. La parola ai docenti: aspettative e bisogni formativi per un uso efficace dell'IA in classe

La letteratura analizzata ha messo in luce delle direttrici fondamentali per quanto riguarda i benefici a livello educativo e didattico dell'utilizzo di tecnologie basate sull'intelligenza artificiale. Non mancano però elementi di difficoltà o criticità,

tra cui anche resistenze da parte di educatori, insegnanti, studenti e istituzioni (Magrill, Magrill, 2024). È pertanto opportuno indagare la percezione e l'esperienza dei docenti italiani riguardo l'AI nel contesto scolastico, con l'obiettivo di avere una visione chiara delle aspettative e dei bisogni formativi degli insegnanti.

3.1. *Quadro metodologico*

Campione

La ricerca esplorativa è stata realizzata nel contesto dei percorsi abilitanti previsti dal DPCM 4/08/2023 e coinvolge un campione di 50 docenti appartenenti alla classe di concorso A001 (Disegno e Storia dell'Arte), attivi principalmente nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Il genere è prevalentemente femminile (47 donne, 3 uomini). La collocazione geografica è prevalentemente nel sud Italia, in particolare Puglia, Sicilia e Calabria. Tutti i docenti sono assunti con contratto a tempo determinato e hanno maturato esperienze di insegnamento miste tra i due gradi scolastici, principalmente attraverso supplenze occasionali, e l'esperienza di insegnamento varia da un minimo di 3 anni a un massimo di 6 anni. Infine. Nel corrente anno scolastico 41 docenti insegnano presso la scuola secondaria di primo grado, mentre i restanti 9 lavorano nella scuola secondaria di secondo grado, tutti insegnano su posto comune e non possiedono incarichi aggiuntivi.

Strumenti

Ai docenti coinvolti è stato somministrato un questionario qualitativo, con intento esplorativo, riguardante l'uso delle TIC e dell'Intelligenza artificiale e delle metodologie didattiche, con anche domande pertinenti le esperienze formative. Il questionario, somministrato in maniera telematica, conteneva:

- Una sezione relativa ai dati anagrafici (età, genere, provenienza, esperienza lavorativa);
- Una sezione relativa all'uso delle TIC, in cui i docenti erano invitati ad esprimere tempo e modalità di utilizzo delle tecnologie in classe, tipologia di formazione e competenze acquisite, e a esprimere su una scala di valore Likert a 6 punti quanto le ritenessero utili nella promozione dell'interesse dello studente, della motivazione, rendimento scolastico e sviluppo di competenze trasversali. I docenti erano inoltre invitati a specificare quale piattaforma utilizzassero maggiormente;
- Una sezione relativa all'aspetto dell'inclusione. Nello specifico, il questionario chiedeva se le tecnologie potessero o meno favorire l'inclusione e a quali condizioni;
- Una sezione più specificamente dedicata agli ultimi sviluppi dell'AI (didattica immersiva, realtà virtuale, chatbot) e al loro utilizzo in classe;

- Infine, una sezione dedicata alla formazione ricevuta. In questa sezione i docenti dovevano esprimere se avessero o meno partecipato a corsi di formazione specifici e se ritenessero la formazione ricevuta più o meno adeguata.

3.2. Risultati

Tutti i partecipanti hanno dichiarato di possedere buone (86%) o comunque adeguate (10%) competenze digitali, acquisite attraverso corsi di formazione seguiti presso le scuole in cui hanno insegnato (96%). Per quanto riguarda l'utilizzo delle tecnologie, è stato riscontrato un uso quotidiano di applicativi digitali sia da parte dei docenti che degli studenti. Gli strumenti più citati includono, Word Wall, Quizzes, Mindomo, Kahoot, Socrative, Learning Apps, Padlet, Book Creator, Canva e le piattaforme Google messe a disposizione dalle scuole. Le lezioni integrate con l'uso di strumenti digitali si svolgono con una frequenza di una o due volte alla settimana, in base all'orario delle lezioni. Alla domanda sull'impatto positivo delle TIC sull'insegnamento e sull'apprendimento, tutti i partecipanti hanno attribuito il massimo punteggio, indicando un consenso unanime sul valore aggiunto che le tecnologie apportano in termini di motivazione, coinvolgimento e risultati degli studenti. Un aspetto significativo emerso è la percezione dell'importanza dell'inclusione. I docenti hanno sottolineato che l'uso delle TIC può favorire tutti gli studenti, a patto che le famiglie siano supportate nella possibilità di acquisire dispositivi adeguati come computer e tablet. Questo dato mette in luce una necessità di politiche educative mirate a ridurre il digital divide, garantendo pari opportunità di accesso alle risorse tecnologiche.

Per quanto riguarda le domande relative all'utilizzo dell'intelligenza artificiale in classe, nessun docente ha mai usato visori o didattica immersiva in classe, né partecipato a corsi di formazione specifici. La maggior parte degli insegnanti (74%) ha usato comunque l'AI in classe, prevalentemente per creare immagini tridimensionali e per mostrare agli studenti come opere d'arte, dipinti e sculture si presentano nella realtà. A tal riguardo è importante rilevare che alcuni docenti (35%) dichiarano di essere autodidatti nell'uso di applicazioni che permettono di creare avatar e contenuti digitali personalizzati. Questo dato, unitamente al fatto che nessuno dei partecipanti ha frequentato corsi di formazione specifici sulla didattica immersiva o sull'uso di visori e che il 40% dei partecipanti ritiene inadeguata la formazione ricevuta, suggerisce un ambito di miglioramento significativo e la necessità di una maggiore offerta formativa su tecnologie emergenti, al fine di ampliare ulteriormente il ventaglio di competenze digitali e metodologiche dei docenti.

4. Conclusioni

I risultati presentati costituiscono la base di una ricerca in fieri che si propone di comprendere potenzialità e criticità dell'uso dell'IA in ambito scolastico e di accogliere i bisogni formativi dei docenti per un'adeguata implementazione dell'innovazione didattica e metodologica nella strutturazione dei programmi dei corsi di formazione iniziale dei docenti.

L'analisi condotta mette in luce l'impatto significativo delle tecnologie digitali, e in particolare dell'intelligenza artificiale (AI), sui sistemi educativi contemporanei. Sebbene il campione analizzato si concentri sui docenti di Disegno e Storia dell'Arte attivi nella scuola secondaria, le implicazioni dei risultati possono essere estese a un più ampio panorama educativo, rivelando opportunità e sfide che caratterizzano l'integrazione dell'AI nella didattica. L'indagine evidenzia un atteggiamento complessivamente positivo verso le tecnologie digitali, con un consenso unanime riguardo al loro valore aggiunto a riprova del fatto che la trasformazione digitale sta già influenzando positivamente il panorama scolastico, migliorando motivazione, partecipazione e risultati degli studenti. Inoltre, l'introduzione dell'AI apre nuovi scenari didattici, con applicazioni che spaziano dalla creazione di contenuti personalizzati alla visualizzazione tridimensionale di opere d'arte. L'autonomia dimostrata da una parte del campione nell'apprendimento di nuove competenze digitali riflette una spiccata proattività e un interesse crescente per le tecnologie innovative, anche se il fatto che quasi la metà dei partecipanti ritiene la formazione inadeguata (40%) e la mancanza di formazione specifica sull'AI e sulla didattica immersiva rappresentano una lacuna significativa, che suggerisce la necessità di un'offerta formativa più ampia e mirata, capace di supportare i docenti nell'acquisizione di competenze tecniche e metodologiche avanzate e di promuovere un approccio critico e creativo all'uso delle tecnologie emergenti.

Riferimenti bibliografici

- Abdelaal, N. M., & Al Sawi, I. (2024). Perceptions, challenges, and prospects: University professors' use of artificial intelligence in education. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 1-24. <https://doi.org/10.29140/ajal.v7n1.1309>
- Barca, A., & Carruba, M. C. (2023). App come ambienti di apprendimento inclusivi: buone prassi per un approccio pedagogico. *Personae*, 2(2), 23-34. <https://doi.org/10.56734/personae.2023.2.2.1986>
- Barrera Castro, G. P., Chiappe, A., Becerra Rodríguez, D. F., & Sepulveda, F. G. (2024). Harnessing AI for Education 4.0: Drivers of personalized learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(5), 1-14.
- Bobula, M. (2024). Generative artificial intelligence (AI) in higher education: A comprehensive review of challenges, opportunities, and implications. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 30, 1-27.
- Carruba, M. C. (2020). Back to school e tecnologia: per una “domotica educativa”

- inclusiva. In L. D'Alonzo (Ed.), *Back to school. #Iotornoascuola: un contesto per accogliere e includere* (pp. 45-58). Pearson.
- Dilekli, Y., & Boyraz, S. (2024). From «Can AI think?» to «Can AI help thinking deeper?»: Is use of ChatGPT in higher education a tool of transformation or fraud? *International Journal of Modern Education Studies*, 8(1), 49-71.
- Eaton, S. E. (2024). Pre-service teacher education in a postplagiarism world: Incorporating GenAI into teacher training. *Brock Education Journal*, 33(3), 11-16.
- Gökçearslan, S., Tosun, C., & Erdemir, Z. G. (2024). Benefits, challenges, and methods of artificial intelligence (AI) chatbots in education: A systematic literature review. *International Journal of Technology in Education*, 7(1), 19-39.
- Hazari, S. (2024). Justification and roadmap for artificial intelligence (AI) literacy courses in higher education. *Journal of Educational Research and Practice*, 14(1), 106-118.
- Julien, G. (2024). How artificial intelligence (AI) impacts inclusive education. *Educational Research and Reviews*, 19(6), 95-103.
- Magrill, J., & Magrill, B. (2024). Preparing educators and students at higher education institutions for an AI-driven world. *Teaching & Learning Inquiry*, 12, 1-15.
- Miralay, F. (2024). Use of artificial intelligence and augmented reality tools in art education course. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(3), 44-50.
- Nguyen, T. N. T., Lai, N. V., & Nguyen, Q. T. (2024). Artificial intelligence (AI) in education: A case study on ChatGPT's influence on student learning behaviors. *Educational Process International Journal*, 13(2), 105-121.
- Panciroli, C., Rivoltella, P. C., Gabbrielli, M., & Zawacki-Richter, O. (2020). Artificial Intelligence and education: new research perspectives. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(3), 1-12.
- Van den Berg, G. (2024). Generative AI and educators: Partnering in using open digital content for transforming education. *Open Praxis*, 16(2), 130-141.

II.3

Il contributo dell'Intelligenza Artificiale (IA) al rinnovamento ecologico globale: un approccio critico-riflessivo per un futuro sostenibile

Chiara Carletti

Università di Siena

Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive (DISPOC)

chiara.carletti@unisi.it

Abstract

Il presente contributo esamina il ruolo cruciale dell'Intelligenza Artificiale (IA) nel promuovere un rinnovamento ecologico globale e nel costruire un futuro sostenibile, proponendo un approccio complesso, riflessivo e critico. L'analisi si sviluppa attraverso una prospettiva integrata: da un lato, esplora il potenziale delle tecnologie basate sull'IA nel fronteggiare le sfide ambientali; dall'altro, approfondisce le implicazioni etiche, sociali e pedagogiche di tali applicazioni. Tutto ciò evidenzia anche la necessità di un ripensamento della formazione, intesa come spazio di rigenerazione e costruzione di senso, fondamentale per problematizzare l'attuale condizione umana e per preparare cittadini globali consapevoli e responsabili. L'IA, in questo quadro, emerge non solo come uno strumento per la sostenibilità ambientale, ma anche come un catalizzatore per la costruzione di una società più giusta, inclusiva e ispirata a un *umanesimo planetario*, capace di integrare innovazione, etica e responsabilità collettiva.

Parole-chiave

Pensiero Critico, Sostenibilità, Intelligenza Artificiale.

1. Introduzione

Nel contesto attuale di crisi ambientale, economica, sociale e culturale, il futuro appare sempre più incerto, sospeso tra innovazioni scientifiche e tecnologiche senza precedenti, come l'utilizzo dell'intelligenza artificiale (AI) e, al contempo, la minaccia di un disastro ecologico che rischia di porre fine all'intera umanità. Viviamo, dunque, in un tempo di contraddizioni e aporie insolubili, in bilico tra cambiamento e regressione. Se, come ci ricorda Edgar Morin (2017), accanto all'*homo sapiens* c'è sempre la controparte *demens*, è lecito domandarsi, innanzitutto, come uscire da questa *impasse*? Poiché ancora oggi subiamo gli strascichi del pensiero razionalista, il quale ci ha offerto per secoli una visione di uomo e, conseguentemente, di sapere, scissa, separata e gerarchizzata, il primo passo da compiere è quello della comprensione. Comprendere l'interconnessione tra natura e cultura,

tra gli esseri viventi e la Terra, significa superare sia la “concezione insulare dell’uomo” sia l’idea che il progresso segua una sequenza causale e lineare (Ceruti & Bellusci, 2023, p. 86). Già a partire dalla Prima guerra mondiale e, successivamente, con le tragedie della Seconda guerra mondiale, la civiltà cosiddetta “occidentale” ha mostrato al resto dell’umanità di essere portatrice di nuove e disumane barbarie, di cui il progresso tecnologico, ne era in parte responsabile. Avere consapevolezza del lato brutale dell’umanità non significa rinunciare all’idea di progresso e di cambiamento, ma piuttosto adottare una visione critica e problematizzante, capace di superare sia visioni catastrofiche sia visioni miopi, che si limitano all’*hic et nunc* e si dimostrano incapaci di avere uno sguardo ampio e lungo verso il futuro. La comprensione parte, dunque, dalla consapevolezza dell’interdipendenza tra esseri viventi ed ecosistemi che caratterizza il nostro pianeta. Questo significa che, se vogliamo affrontare le sfide della società contemporanea, dobbiamo necessariamente adottare un approccio sistemico, integrato e globale e non più locale o parcellizzante (Morin, 2012; 2016; 2017; 2020). Ciò richiede, come sappiamo, innanzitutto un cambio di paradigma capace di rispondere efficacemente alla “*complessità epistemologica e antropologica* che caratterizza la condizione umana e sociale ipermoderna” (Ceruti & Bellusci, 2023, p. 12). Gli esseri umani e la realtà che li circonda, sono inevitabilmente complessi, ovvero stretti da un garbuglio di fili inestricabili, piani di realtà, che vanno sbrogliati e letti con le giuste lenti, la dovuta profondità e con una *forma mentis* altrettanto complessa, flessibile e capace di tenere insieme i diversi punti di vista. L’individuo del XXI secolo non è più, né potrebbe essere, un osservatore esterno, anonimo e neutro, rispetto a ciò che accade di fronte ai suoi occhi, ma è parte del problema o possibile destinatario/oggetto. Le conseguenze delle sue azioni, nell’epoca dell’*antropocene*, si estendono nel tempo e nello spazio, mettendolo di fronte alle proprie responsabilità. Il re è nudo, e la sola via d’uscita dalla crisi della modernità, è la via dell’umanesimo planetario (Morin, 2017; 2020; 2022; 2024). Il futuro dell’umanità è, infatti, possibile solo se questa avrà, da un lato, il coraggio di esercitare il dubbio e porsi le giuste domande, emancipandosi sempre più dal paradigma della semplificazione e dalla sua tendenza al dualismo e allo specialismo, dall’altro, se saprà riconoscersi come *comunità di destino*, basata sulla codipendenza di tutti gli esseri viventi e la Terra (Morin, 2001).

2. Come le nuove tecnologie possono contribuire al processo di umanizzazione

Poiché l’interrogazione critica è il primo motore del cambiamento, occorre innanzitutto domandarsi quale potrebbe essere il contributo delle nuove tecnologie e, in particolare, dell’intelligenza artificiale (AI) in questo inedito processo di umanizzazione, inteso come “miglioramento delle relazioni fra gli esseri umani, fra le società umane e fra gli uomini e il loro pianeta?” (Morin, 2022, p. 71). La risposta risiede, innanzitutto, nel superamento del dualismo epistemologico che vede un rapporto squilibrato uomo-natura, in cui il primo domina la seconda, come se

quest'ultima fosse una risorsa infinita da spremere a proprio piacimento. Occorre, dunque, sostenere la convinzione secondo cui scienza e tecnica sono strumenti di cura di sé e del mondo (Morin, 1999; Beck, 1992; Latour, 2004), ma per fare ciò queste devono essere ripensate, riprogettate e utilizzate a partire da un approccio complesso e transdisciplinare, oltre che consapevole e basato sul rispetto dell'altro e della natura. In questo contesto, l'intelligenza artificiale ha tutte le potenzialità per emergere come una potente alleata per affrontare sfide complesse indispensabili per percorrere la strada verso un rinnovamento ecologico globale e verso la giustizia sociale, obiettivo fondamentale per un futuro sostenibile.

L'AI e tutte le nuove tecnologie, offrono opportunità senza precedenti per ridefinire il concetto di umanizzazione nel contesto contemporaneo, andando oltre la tradizionale concezione di strumenti al servizio dell'efficienza e della produttività. Questo processo di umanizzazione – fondamentale per problematizzare la condizione umana – richiede un cambiamento di paradigma che metta al centro il potenziale delle tecnologie per arricchire le relazioni tra gli individui, migliorare la coesione sociale e promuovere un rapporto armonioso con l'ambiente naturale. In primo luogo, l'IA può agire come strumento di inclusione e dialogo interculturale, superando le barriere linguistiche, culturali e geografiche che spesso ostacolano la comprensione reciproca (Floridi, 2014). Attraverso algoritmi avanzati di traduzione automatica e piattaforme di interazione globale, è possibile creare spazi virtuali in cui persone di diverse culture possano incontrarsi, collaborare e condividere esperienze. Questo non solo favorisce la costruzione di ponti tra comunità diverse, ma stimola anche l'empatia e il rispetto per la diversità, contribuendo a un mondo più coeso e pacifico (Malavasi, 2020).

In ambito educativo, l'IA offre strumenti potenti per personalizzare i percorsi di apprendimento, adattandoli alle esigenze specifiche di ogni individuo. Sistemi di apprendimento automatico possono analizzare le preferenze, i ritmi e le difficoltà degli studenti, fornendo contenuti e modalità didattiche che rispondono alle loro necessità (Luckin et al., 2016). Questo approccio non solo democratizza l'accesso al sapere, rendendolo più equo e inclusivo, ma permette anche di valorizzare i talenti individuali e di promuovere un'educazione centrata sulla persona. Oltre all'ambito sociale ed educativo, le tecnologie possono favorire un rapporto più sostenibile tra l'uomo e il pianeta. Ad esempio, l'IA può supportare la gestione responsabile delle risorse naturali attraverso sistemi intelligenti di monitoraggio ambientale e analisi predittiva, che aiutano a prevenire disastri ecologici e a ottimizzare l'uso delle risorse. Inoltre, piattaforme di condivisione della conoscenza alimentate dall'IA possono diffondere pratiche sostenibili su scala globale, sensibilizzando le comunità e stimolando azioni collettive per affrontare le sfide ambientali. Tuttavia, affinché queste potenzialità siano pienamente realizzate, è essenziale adottare un approccio critico e riflessivo nell'utilizzo delle tecnologie (Turkle, 2011). L'umanizzazione della tecnologia richiede che essa venga progettata e impiegata con uno scopo etico e sociale chiaro, che tenga conto delle implicazioni a lungo termine e delle possibili disuguaglianze che potrebbero emergere. Questo significa promuovere una tecnologia che non sia semplicemente efficiente, ma che

contribuisca a valorizzare ciò che ci rende umani, ovvero la capacità di comprendere l'altro, di costruire relazioni autentiche e di co-creare un futuro basato sulla solidarietà e sulla sostenibilità (Malavasi, 2017).

Un altro contributo significativo delle tecnologie al processo di umanizzazione risiede nella loro capacità di supportare decisioni etiche e sostenibili, aiutando le società a orientarsi nelle complessità globali. Strumenti basati sull'IA non solo elaborano grandi quantità di dati per analizzare scenari complessi, ma offrono anche la possibilità di simulare conseguenze a breve e lungo termine delle scelte politiche, economiche e sociali dei governi e, di conseguenza, della cittadinanza (Floridi, 2013). Questo si rivela cruciale per affrontare problemi globali come il cambiamento climatico, la gestione delle risorse idriche e la riduzione delle disuguaglianze, garantendo che le decisioni non siano guidate esclusivamente da interessi immediati o settoriali, ma anche da un'etica della responsabilità. Ad esempio, sistemi avanzati di analisi predittiva possono essere utilizzati dai governi per valutare gli impatti sociali ed economici di politiche ambientali, come l'introduzione di una tassa sul carbonio o l'investimento in infrastrutture verdi. Questi strumenti consentono di identificare soluzioni che massimizzano i benefici per l'intera popolazione, minimizzando al contempo i costi e le disuguaglianze. Per quanto riguarda le aziende, l'IA può monitorare e ottimizzare le catene di approvvigionamento, riducendo gli sprechi e migliorando l'efficienza energetica, contribuendo così a un modello economico più circolare e sostenibile. Una delle applicazioni più promettenti in questo ambito è quella dei *gemelli digitali*, ovvero repliche virtuali di sistemi fisici o infrastrutture, che permettono di simulare scenari e prevedere l'efficacia di interventi prima che vengano implementati nel mondo reale (Grieves & Vickers, 2017). Ad esempio, nelle città i *Digital Twin* possono modellare sistemi di trasporto urbano per ridurre le emissioni, ottimizzare il traffico e migliorare la qualità della vita dei cittadini. In agricoltura, possono aiutare a testare l'impatto di metodi di irrigazione o fertilizzazione più sostenibili, riducendo il consumo di risorse naturali senza compromettere la produttività. Infine, questa capacità di simulare e analizzare scenari non è solo uno strumento tecnico, ma anche una leva per promuovere un rapporto più equilibrato e rispettoso tra l'uomo e il pianeta, in quell'ottica di *comunità di destino* auspicata da Morin (2001). Affrontando le implicazioni ambientali e sociali delle nostre azioni con una visione complessiva e informata, le tecnologie non solo migliorano l'efficienza, ma rafforzano la consapevolezza collettiva delle nostre interconnessioni con l'ambiente. Tuttavia, affinché queste applicazioni realizzino appieno il loro potenziale, è essenziale che siano sviluppate e utilizzate in un quadro etico condiviso, che valorizzi la sostenibilità, la giustizia sociale e la centralità dell'essere umano (Floridi, 2013). Questo processo richiede non solo innovazione tecnologica, ma anche un'educazione orientata alla comprensione delle sfide globali e all'*empowerment* degli individui come agenti di cambiamento. Ciò significa, da un lato, insegnare agli studenti a vedere le interconnessioni tra i fenomeni e a valutare le implicazioni a lungo termine delle decisioni, dall'altro, fornire agli individui non solo conoscenze, ma anche competenze critiche, riflessive e pratiche per agire in modo au-

tonomo e responsabile, prendendo decisioni informate e contribuendo attivamente a processi di innovazione, sostenibilità e giustizia.

Infine, le nuove tecnologie offrono un terreno fertile per coltivare la creatività e l'immaginazione, due elementi fondamentali non solo per l'innovazione, ma anche per l'umanizzazione in un mondo caratterizzato da rapide trasformazioni. Attraverso ambienti virtuali immersivi, come la realtà virtuale (VR) e la realtà aumentata (AR), è possibile generare esperienze che espandono le capacità percettive e cognitive dei soggetti, permettendo loro di esplorare nuove prospettive e connessioni. Ad esempio, la VR consente di simulare situazioni complesse, come vivere una giornata nei panni di una persona appartenente a un contesto culturale diverso o sperimentare gli effetti del cambiamento climatico in prima persona. Queste esperienze immersive non solo stimolano l'empatia, ma aiutano anche a superare barriere culturali e a rafforzare la consapevolezza globale. La tecnologia può, inoltre, amplificare il potenziale creativo attraverso strumenti che supportano la produzione artistica, la narrazione e il *problem solving*. Piattaforme di design digitale alimentate dall'intelligenza artificiale permettono di esplorare idee innovative, combinando stili e soluzioni che difficilmente emergerebbero attraverso i soli processi umani. Software come i generatori di contenuti visivi o narrativi offrono agli utenti non solo strumenti, ma veri e propri spazi di co-creazione, dove l'interazione *uomo-macchina* diventa una forma di espressione artistica e intellettuale. Oltre all'arte e alla narrazione, l'uso delle tecnologie nella formazione può stimolare l'immaginazione in ambiti scientifici e tecnici. Simulazioni avanzate permettono di modellare scenari futuri, come la costruzione di città sostenibili o l'esplorazione di sistemi ecologici complessi, offrendo agli studenti e ai ricercatori la possibilità di "vedere" le conseguenze delle loro scelte e di ideare soluzioni innovative. Un approccio di questo tipo, che combina creatività e conoscenza, non solo favorisce l'apprendimento attivo, ma prepara le persone a pensare fuori dagli schemi: un requisito essenziale per affrontare le principali sfide della società contemporanea. Tuttavia, affinché queste potenzialità siano pienamente realizzate, è indispensabile un approccio consapevole ed etico che ponga l'accento sulla centralità dell'essere umano. La tecnologia non deve essere fine a sé stessa, né uno strumento neutro, ma un mezzo per valorizzare ciò che ci rende autenticamente umani: la capacità di relazionarci, comprendere e co-creare il nostro futuro. Questo richiede uno sforzo collettivo per garantire che le tecnologie siano progettate e utilizzate in modo equo e inclusivo, con un'attenzione particolare alle implicazioni sociali ed ecologiche. Solo così sarà possibile trasformare il potenziale della *techne* in un contributo concreto alla costruzione di un mondo più empatico, collaborativo e sostenibile (Severino, 2012).

3. Complessità, pensiero critico e creatività: le chiavi dell'educazione sostenibile

Un'educazione fondata su un pensiero complesso, critico e creativo non solo prepara gli studenti a utilizzare le tecnologie in modo più efficace, ma li forma come

cittadini consapevoli e responsabili, capaci di affrontare le sfide del loro tempo con una visione generativa, integrata e sistemica. Il pensiero complesso, teorizzato da Edgar Morin (2017), riconosce che i problemi contemporanei non possono essere ridotti a singole discipline o affrontati con approcci settoriali, ma richiedono una visione integrata capace di considerare le molteplici interconnessioni tra i fenomeni. Questo paradigma educativo implica una trasformazione radicale della didattica, che deve favorire non solo l'interdisciplinarietà, ma anche la transdisciplinarietà, ovvero un approccio che superi i confini disciplinari per cogliere l'intero ecosistema delle relazioni umane e naturali. Tale approccio affonda le sue radici nel concetto di *ecologia della mente* di Gregory Bateson (1977), volto a sottolineare l'importanza di comprendere le connessioni sistemiche tra pensiero, comportamento umano ed ecosistemi naturali. Lo studioso britannico invita a superare la dicotomia tra individuo e ambiente, riconoscendo che ogni atto educativo debba inserirsi in un quadro più ampio di interazioni e significati. Secondo questa visione, l'educazione non è solo trasmissione di contenuti, ma un processo che coinvolge l'intero sistema di relazioni tra lo studente, gli altri individui, il contesto e il mondo naturale. Da qui la centralità del pensiero critico, il quale – secondo Bateson – non si limita a smontare nozioni preesistenti, ma costruisce una comprensione sistemica che considera il contesto, le implicazioni e le retroazioni di ogni azione. Questa prospettiva rende questo tipo di pensiero, uno strumento essenziale per affrontare questioni globali come il cambiamento climatico o le disuguaglianze sociali, le migrazioni e le pandemie, che non possono essere risolte con approcci semplicistici o settoriali. Si fa, dunque, sempre più urgente la necessità di passare da un paradigma basato sulla linearità, la semplificazione e la parcellizzazione del sapere, a un paradigma capace di promuovere un pensiero complesso, relazionale e capacitante, capace di considerare i problemi da diverse prospettive, riconoscendone la loro multidimensionalità. Come evidenziato da Bateson (1977), la comprensione delle interdipendenze tra ecologia, economia, politica e cultura è fondamentale per evitare le conseguenze negative di un approccio riduzionistico. Ad esempio, una decisione ambientale apparentemente vantaggiosa può avere ripercussioni sociali o economiche inattese, se non viene valutata nel suo contesto sistemico. Promuovere un pensiero riflessivo, significa quindi insegnare agli studenti a governare l'incertezza e a sviluppare resilienza, nella consapevolezza che le sfide globali richiedono soluzioni integrate e adattabili. È attraverso questa lente che l'educazione può diventare un catalizzatore di cambiamento, fornendo strumenti per interpretare la realtà e progettare un futuro più sostenibile.

Comprendere le interdipendenze tra ecologia, economia, politica e cultura aiuta a sviluppare soluzioni più integrate, evitando che le azioni in un settore abbiano effetti negativi in un altro. La capacità di vedere le connessioni e le potenziali ripercussioni delle nostre azioni rende più facile sviluppare strategie di adattamento e mitigazione, allo stesso tempo la complessità e le relazioni stimolano l'innovazione e la creatività, poiché incoraggiano a pensare fuori dagli schemi e a trovare nuove soluzioni a problemi antichi e/o inediti, favorendo i processi di resilienza. La creatività – come suggerisce Bateson – non è solo un'abilità individuale, ma

emerge dalla capacità di un sistema educativo di stimolare nuove connessioni, di integrare discipline e prospettive diverse e di incoraggiare la sperimentazione e il dialogo. In ambito formativo, questo significa progettare ambienti di apprendimento che valorizzino la sperimentazione, il confronto di idee e l'errore come parte integrante del processo creativo. Ad esempio, l'IA può essere utilizzata per creare spazi virtuali in cui gli studenti possano testare ipotesi, simulare soluzioni a problemi reali e ricevere feedback immediati, favorendo così un apprendimento dinamico e personalizzato. Tuttavia, come ammonisce Bateson (1977), è fondamentale che l'uso delle tecnologie sia sempre orientato a potenziare la consapevolezza sistemica e non a rafforzare l'illusione di un controllo totale sul mondo. Inoltre, la creatività non si limita alla sfera tecnologica: essa deve essere alimentata attraverso una formazione umanistica che valorizzi l'immaginazione, l'empatia e il dialogo. Solo integrando scienza, tecnica e umanesimo, l'educazione può davvero contribuire a formare una generazione capace di innovare per il bene comune, progettando un mondo che non solo risponda alle urgenze del presente, ma che sia anche in grado di immaginare nuovi modi di abitare il futuro. Un'educazione basata su complessità, pensiero critico e creatività non è, dunque, solo un'opportunità, ma una necessità per costruire cittadini globali capaci di partecipare attivamente ai processi decisionali e di contribuire al cambiamento sociale in modo informato, etico e responsabile, garantendo che tutti abbiano le medesime opportunità e le risorse necessarie per sviluppare il proprio potenziale. Tale possibilità di *empowerment* si rivela cruciale per formare cittadini globali, capaci di partecipare attivamente ai processi decisionali e consapevoli di contribuire al cambiamento sociale.

Tuttavia, perché questa visione si realizzi, è indispensabile ripensare il concetto stesso di formazione. La scuola non può essere solo un luogo di trasmissione di conoscenze, ma deve trasformarsi in uno spazio dinamico di rigenerazione, in cui si costruisce il senso delle esperienze educative. È proprio in questo contesto che la formazione diventa il punto di partenza per un cambiamento significativo: uno spazio che integri innovazione e riflessione, tradizione e trasformazione, per rispondere alle sfide globali con una prospettiva orientata alla sostenibilità e alla responsabilità collettiva.

4. La formazione come spazio di rigenerazione e costruzione di senso

Se un sistema non si rigenera, degenera: questa intuizione di Edgar Morin (2016b) ci invita a considerare la scuola come un organismo vivo, che necessita di un continuo processo di trasformazione per restare rilevante in un mondo in rapida evoluzione. Le riforme scolastiche non devono essere semplicemente risposte tecniche a problemi storici, ma strumenti per costruire una visione pedagogica e culturale che integri politica, etica e sostenibilità (Baldacci, 2019). L'obiettivo della formazione iniziale e in servizio dei docenti non è solo adeguare le competenze al mutamento tecnologico e sociale, ma promuovere una riflessione profonda sul

significato stesso dell'educazione. La scuola deve tornare a essere il luogo dove si costruiscono competenze per vivere, studiare e lavorare nei contesti reali, con una prospettiva che metta al centro la persona come cittadino attivo e consapevole. In questo processo, le tecnologie digitali giocano un ruolo ambivalente: da un lato, ampliano le opportunità di apprendimento, offrendo strumenti per personalizzare i percorsi formativi e promuovere la collaborazione globale; dall'altro, rischiano di appiattire il pensiero critico e di perpetuare disuguaglianze, laddove mancano gli strumenti culturali per utilizzarle consapevolmente. È quindi fondamentale che la scuola fornisca agli studenti criteri di discriminazione, selezione e interpretazione per fruire in modo attivo e responsabile delle risorse digitali. Questo significa insegnare non solo *che cosa* sapere, ma anche *come* utilizzare le conoscenze per abitare la complessità del presente e costruire significati condivisi.

La formazione, in questo senso, deve rispondere a tre esigenze fondamentali: innanzitutto ad un sistema culturale che declini i saperi formali in contesti di realtà, integrando conoscenze teoriche con esperienze pratiche che rendano il sapere vivo e utile. In seconda istanza, un sistema relazionale che costruisca una comunità scolastica basata sul dialogo, la partecipazione e l'impegno attivo, giustificando il "perché" del fare scuola come spazio di crescita individuale e collettiva. La terza esigenza chiama, infine, in causa un sistema etico capace di fornire gli strumenti per scegliere consapevolmente nelle mutevoli esperienze della vita, orientando i comportamenti individuali e collettivi a partire da valori e principi solidi, ma adattabili. In questo scenario, le neuroscienze offrono contributi preziosi per comprendere come l'apprendimento dipenda dalla plasticità cerebrale e dai processi cognitivi che la scuola deve stimolare, monitorare e valutare (Dehaene, 2019).

Le tecnologie, se utilizzate con intelligenza pedagogica, possono essere risorse aggiuntive per ampliare le opportunità formative, ma non devono mai sostituire il pensiero umano. La cultura non può rifugiarsi nella tecnologia, né delegare a quest'ultima il compito di pensare al posto dell'uomo. Come ricordava Neil Postman (2006), la scuola deve saper bilanciare innovazione e tradizione, conservando ciò che è essenziale per orientarsi nel cambiamento senza perdere la bussola dell'etica e del senso. Il rinnovamento della scuola, quindi, non passa solo attraverso l'adozione di nuove tecnologie o l'adeguamento a mode pedagogiche, ma richiede una riflessione condivisa sui valori e gli obiettivi fondamentali dell'educazione. Ripensare la formazione significa riscoprire il compito etico della scuola: quello di preparare gli studenti a vivere con consapevolezza e responsabilità in un mondo complesso, dando loro gli strumenti per agire come individui liberi e cittadini capaci di immaginare e costruire un futuro migliore.

5. Conclusioni

Educare le future generazioni a un approccio basato sulla riflessione critica, sull'analisi informata e sulla comprensione sistemica delle interconnessioni globali è fondamentale per costruire un futuro sostenibile e inclusivo. La formazione non

può, dunque, limitarsi a trasmettere contenuti, ma deve diventare il luogo in cui si coltivano competenze per pensare e abitare la complessità, affrontare i conflitti e progettare soluzioni innovative (Carletti, 2024). In un mondo sempre più polarizzato, il pensiero deve farsi dialogico, aprendosi al confronto costruttivo e alla capacità di accogliere i contrari come opportunità per costruire significati nuovi e condivisi. Solo un dialogo che sappia valorizzare le differenze, anziché accentuarle, può trasformarsi in uno strumento potente per affrontare le sfide del nostro tempo.

L'Intelligenza Artificiale, come tutte le innovazioni tecnologiche più potenti, suscita inevitabilmente timori legati alla sua complessità e ai suoi potenziali impatti. Tuttavia, è necessario spostare il focus dalla paura dello strumento alla possibilità che esso offre: superare i limiti della nostra intelligenza umana e ampliare le nostre capacità di analisi, previsione e decisione. Se utilizzata con saggezza ed etica, l'IA può diventare un alleato cruciale per affrontare i problemi globali, ridurre le disuguaglianze e costruire una società più giusta e sostenibile (Floridi, 2022). Al contrario, dovremmo temere un mondo in cui restiamo prigionieri dei limiti della nostra intelligenza, incapaci di adottare prospettive innovative e soluzioni integrate per rispondere alle sfide stringenti del presente. Sappiamo, infatti, che il futuro non è predeterminato, ma si costruisce attraverso le scelte che compiamo oggi, nell'educazione come nell'uso delle tecnologie. È pertanto necessario abbracciare un'educazione che stimoli il pensiero complesso, promuova la creatività e incoraggi l'*empowerment* individuale e collettivo. Questo significa formare cittadini consapevoli, capaci di utilizzare strumenti avanzati come l'IA per collaborare, risolvere problemi e innovare in modo responsabile. Solo così sarà possibile non solo adattarsi ai cambiamenti, ma guidarli, trasformando le sfide globali in opportunità per migliorare le relazioni umane, promuovere la giustizia sociale e proteggere il nostro pianeta.

In ultima analisi, educare significa anche coltivare la capacità di immaginare un futuro diverso, più equo e sostenibile. La tecnologia, per quanto avanzata, non può sostituire questa visione, ma può amplificarla, offrendo strumenti per realizzarla. Il nostro compito, oggi, è quello di fare delle nuove generazioni non solo utenti consapevoli, ma protagonisti del cambiamento, in grado di unire l'intelligenza umana con quella artificiale per rispondere alle sfide del nostro tempo con una mente aperta, critica e dialogica.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- Carletti, C. (2024). *Il ruolo dell'ironia nella formazione dell'adolescente: Una categoria pedagogica per abitare la complessità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2023). *Umanizzare la modernità: Un nuovo modo di pensare il futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Dehaene, S. (2019). *Imparare: Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale: Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.
- Grieves, M., & Vickers, J. (2017). Digital Twin: Mitigating Unpredictable, Undesirable Emergent Behavior in Complex Systems. In J. Kahlen, S. Flumerfelt, & A. Alves (Eds.), *Transdisciplinary Perspectives on Complex Systems* (pp. 85-104). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38756-7_4
- Latour, B. (2004). *Politics of Nature: How to Bring the Sciences into Democracy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson.
- Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017: Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 75-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2012). *La Via: Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2016a). *Terra-Patria: Una sfida per l'umanità*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Morin, E. (2016b). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Morin, E. (2022). *Svegliamoci!* Milano: Mimesis.
- Morin, E. (2024). *Ancora un momento: Testi personali, politici, sociologici, filosofici e letterari*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Postman, N. (2006). *Come sopravvivere al futuro: Dalla tecnologia al progresso dalla democrazia all'informazione*. Roma: Orme Editore.
- Severino, E. (2012). *Educare al pensiero*. Brescia: La Scuola.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.

II.4

Intelligenza Artificiale nelle pratiche didattiche: un'indagine esplorativa su alcuni docenti italiani

Giovanna Cioci

Università degli studi "G. d'Annunzio" di Chieti – Pescara

*Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative
giovanna.cioci@unich.it*

Abstract

L'uso pervasivo dell'Intelligenza Artificiale nella quotidianità impone una riflessione sulle sue implicazioni didattiche, sia in funzione delle pratiche che dei principi ispiratori che le devono guidare. Se, infatti, gli strumenti basati su LLM sono molto produttivi per le azioni legate alla personalizzazione, alla semplificazione e alla valutazione, tuttavia, vi è un'altra faccia della medaglia. Non si possono, infatti, ignorare i rischi che tale rivoluzione, come qualsiasi altra grande trasformazione epocale, porta con sé. Ad esempio l'uso scorretto da parte degli studenti, l'affidabilità dei contenuti, la gestione dei dati. Per indagare il fenomeno, è stata allestita un'indagine esplorativa su un campione di docenti italiani, che hanno raccontato le loro pratiche didattiche, nonché le loro perplessità e/o il loro apprezzamento sull'introduzione dell'IA in educazione.

Parole chiave

Intelligenza Artificiale, Pratiche Didattiche, Percezioni e Convinzioni degli Insegnanti

1. Introduzione

L'Intelligenza Artificiale è ormai entrata nella vita quotidiana degli individui. Nello scenario post-digitale che stiamo vivendo (Jandric et al., 2018, Ranieri & Bonaiuti, 2024), gli strumenti tecnologici stanno diventando pervasivi nella vita di ognuno. L'educazione, come qualsiasi altra espressione umana, deve fare i conti con le opportunità e i rischi che questi, e in particolare l'IA, possono offrire (Timms, 2016). Per giungere a qualsiasi conclusione, è necessario ripartire dall'analisi delle pratiche, per comprendere le reali possibilità in termini metodologici e strumentali e soprattutto indagare le percezioni e le convinzioni degli insegnanti, che sono i primi artefici dell'agire didattico-educativo.

Questo articolo, pertanto, si propone di esplorare come l'IA sia considerata e utilizzata da un gruppo di docenti italiani, investigando le loro esperienze, le aspettative e le possibili resistenze nei confronti di questa innovazione, ormai non più recente (Chen et al., 2022).

2. Rivista della letteratura

L'Intelligenza Artificiale agevola molteplici attività nel campo educativo-didattico. Se Chat GPT, il più famoso tool di A.I. è stato rilasciato nel novembre del 2022 al grande pubblico, tuttavia gli studi sull'argomento sono molto più datati. L'Intelligenza Artificiale, infatti, non nasce con Open AI: se ne parla fin dagli anni '60, in forme diverse (Ye, Sun, Li, 2021), ma è solo da pochi anni, con il rilascio sul mercato di numerosi strumenti che sfruttano questa tecnologia, che il dibattito scientifico sull'uso di esse in educazione si è intensificato (Chen et al., 2021). L'impiego di IA in educazione è rappresentato dall'introduzione dei chatbot nelle pratiche educative (Cunningham-Nelson et al., 2019, Hwang & Chang, 2021) e da molte altre forme di interazione, che possono perseguire svariati obiettivi. Ad esempio sistemi di tutoraggio intelligenti, elaborazione del linguaggio naturale per l'educazione linguistica, apprendimento di lingue straniere, robotica educativa, data mining educativo per la predizione delle prestazioni (Chen et al., 2021).

Secondo Ouyang e Jiao (2021), si possono individuare tre paradigmi di interazione studente/docente, che esprimono tre gradi di coinvolgimento degli studenti, dal meno al più interattivo con l'IA: l'AI-Directed, Learner-as-Recipient, l'AI Supported, Learner-as-Collaborator e, infine, l'A.I.-Empowered, Learner-as-Leader. Quest'ultimo vede gli studenti come leader del loro processo di apprendimento, con la tecnologia che fornisce strumenti per migliorare l'autoapprendimento e la personalizzazione. Tale modalità è la più ricca e completa, in termini di potenziamento del processo di insegnamento-apprendimento, ma implica l'importanza di allineare l'IA con le teorie pedagogiche e le esigenze degli studenti per l'apprendimento personalizzato, in «a multidimensional perspective which might include social, cultural, pedagogical and any other critical variables» (Sharma, Kawachi, & Bozkurt, 2019, p. 2)

Per giungere a tale scopo, è necessario che i docenti e gli studenti siano formati all'uso dell'IA, sia da un punto di vista tecnico, che etico e didattico. E ancor prima è necessario che inizino a familiarizzarci, perché, non essendo ancora alla portata di tutti, la non conoscenza può generare paura e rifiuto (Sharma, Kawachi, & Bozkurt, 2019, Pentucci, 2018). È necessario altresì che anche l'IA sia opportunamente addestrata e customizzata per l'impiego didattico (Knox, 2021).

Per elaborare efficaci strategie formative, è opportuno indagare il pensiero degli insegnanti, i quali sono, insieme agli studenti, i protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento. Conoscere, comprendere e riflettere sul loro pensiero, in merito all'uso dell'IA in educazione, infatti, è ancora un terreno da esplorare. Gli studi precursori dipingono un quadro in cui prevale una conoscenza assente o molto limitata, dello strumento. Emerge altresì la convinzione che l'IA possa essere utilizzata per scopi legati allo snellimento burocratico, alla personalizzazione e alla gestione del feedback (Chounta et al., 2021); inoltre la percezione di facile utilizzo di questa tecnologia ne agevola l'effettiva applicazione (Choi & Kim, 2022). Mogavia e altri (2023), in una loro ricerca, hanno rilevato che gli utenti vedono ChatGPT come uno strumento trasformativo che potenzia l'autoefficacia

degli studenti e la motivazione all'apprendimento, sebbene la dipendenza da sistemi IA sollevi preoccupazioni riguardo l'apprendimento superficiale e la perdita di competenze interpersonali e critiche. Il tratto ricorrente delle indagini sulle opinioni dei docenti è proprio dettato dall'ambivalenza: da un lato si riconoscono i meriti, dall'altro i dubbi etici e sulla fattualità dell'IA si affollano numerosi (Kim & Kim, 2022). Ad esempio vi è il timore di una perdita di autorevolezza del docente, perché gli studenti potranno vedere nella macchina un tutor sempre presente ed efficiente, un suo valido sostituto. I «fantasmi» dell'Intelligenza Artificiale (Pireddu & Moriggi, 2024) non saranno allontanati, se non con un nuovo ripensamento della media education, in cui includere anche l'educazione all'uso consapevole, critico, etico della stessa (Panciroli & Rivoltella, 2022, Floridi, 2022, Ranieri et al., 2024, Cristianini, 2024).

3. Metodologia

Per rispondere alle domande di ricerca, è stata condotta un'indagine esplorativa fra gennaio 2024 e marzo 2024, mediante la somministrazione, tramite gruppi Facebook di insegnanti, di un questionario autocompilato, composto da domande aperte, una a caselle di controllo e altre chiuse, relative a variabili anagrafiche. Il campione è esiguo (N=75): da un lato questo dato-non dato dovrà essere trattato in sede di discussione di risultati; dall'altro impone di limitarsi a un'indagine esclusivamente esplorativa. L'analisi delle risposte aperte è stata condotta tramite Reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2022), con il supporto del software MAXQDA 2022. Alcuni codici sono stati incrociati in cross over con le variabili anagrafiche.

4. Risultati e discussione

Il campione è composto da N=75 docenti italiani, il 92% in servizio a tempo indeterminato, il 70,7% femmine e di età media $M=52,15$, St. Dev.=8,874. Sono inoltre esperti, quasi tutti con molti anni di servizio alle spalle ($M=21,39$, St. Dev.=11,017).

Una prima osservazione va posta all'esiguità del campione: nonostante questa procedura di acquisizione dei dati sia stata impiegata per altre indagini con soddisfacente successo, in questo caso il numero dei rispondenti ha stentato a decollare. Per ovviare a tale criticità, il questionario è stato inviato su diverse piattaforme ed è stato lasciato aperto diversi mesi, ma senza ottenere brillanti risultati. Questo primo dato, ovvero la mancanza dei dati, è spiegabile ipotizzando che l'Intelligenza Artificiale non sia ancora dominio di un ampio numero di docenti.

Anche fra i rispondenti, vi sono N=20 unità che dichiarano di non usare l'IA nella propria didattica, per motivazioni legate all'età dei discenti, a una percezione di non utilità o alla non conoscenza dello strumento.

Coloro che la impiegano, invece, dettagliano le diverse attività in cui è implicata. Tali azioni corrispondono a codici che sono stati aggregati in sei temi: le attività legate alla personalizzazione, alla produzione di materiali (come immagini, quiz, mappe mentali, presentazioni, etc.); altre inerenti i lavori di gruppo, l'educazione civica, la gamification, la semplificazione di argomenti complessi; quindi attività specifiche, come la creazione di chatbot, il dialogo con personaggi del passato, il fact checking. Infine le competenze legate alla scrittura, che, in un LLM è una delle principali funzioni: semplificazione dei testi, riassunti, scrittura creativa.

I docenti, inoltre, dichiarano di impiegare l'IA anche in occupazioni scolastiche, non didattiche. Anche in questo caso i codici sono stati aggregati in temi: produzione di materiali, progettazione, redazione di documenti amministrativi. In merito al primo tema, i docenti riferiscono di usufruire degli strumenti basati su IA per la preparazione delle slide per le lezioni, per creare riassunti e mappe concettuali, nonché verifiche e rubriche di valutazione. Si possono trovare anche applicazioni che aiutano nella realizzazione di artefatti più creativi, come podcast, timeline e storyboard.

Le occupazioni da cui l'IA può sollevare il docente sono, inoltre, alcune fra quelle che gli insegnanti percepiscono come più gravose, come la redazione di verbali, di relazioni e di progetti. L'intelligenza artificiale aiuta anche nella progettazione, con la produzione di lesson plan e UDA, nonché nella programmazione di codici per il coding e per i fogli di calcolo.

Altro dato riguarda il risparmio di tempo, a cui i docenti fanno riferimento più volte; così come alla creatività, che, secondo alcuni, sarebbe particolarmente stimolata da alcuni tool legati alla creazione delle immagini, anche con alunni piccoli.

Passando da una fase più descrittiva a una più riflessiva, si riportano le considerazioni dei docenti in merito alla domanda sui rischi legati all'uso dell'IA in educazione.

I docenti riscontrano problemi legati all'affidabilità, in particolare sulla qualità dei contenuti, in relazione agli errori dei risultati, perché l'IA potrebbe fornire risposte imprecise o errate. Per questo è sempre necessaria la presenza del docente, che deve assumere una funzione di controllo sulle attività e anche sulle risposte, in qualità del detentore del sapere. Altri problemi riguardano la mancanza delle fonti e la gestione dei dati sensibili, nonché la dipendenza e la devoluzione cognitiva all'intelligenza artificiale, in quanto alcuni insegnanti credono che se gli studenti, ma anche gli adulti, si affideranno sempre più ad essa nella risoluzione dei problemi, si potrà assistere a un decadimento della capacità di pensare criticamente.

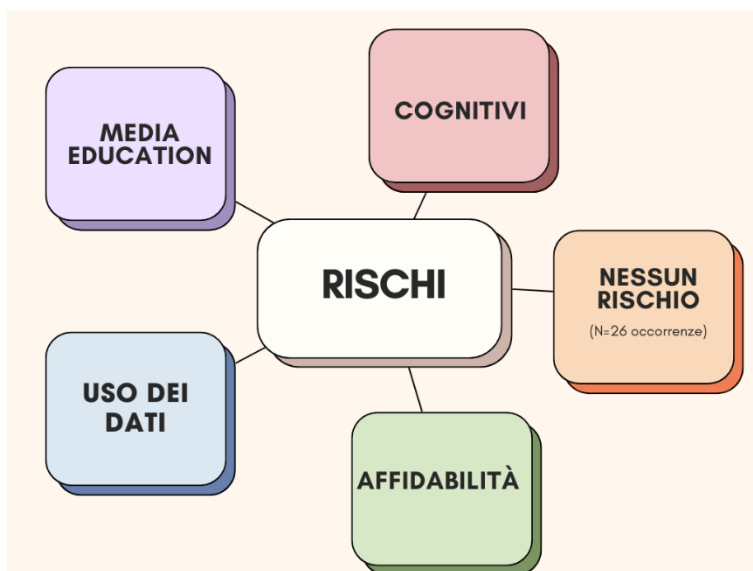


Immagine 1 - Temi risposte domanda “Ravvisa dei rischi nell’uso dell’A.I. a scuola? Se sì quali e perché?”

I codici sono stati aggregati nei seguenti temi (immagine 1): rischi cognitivi, inerenti la media education, all’uso dei dati e all’attendibilità. Per N=26 docenti non si incorre in alcun pericolo, tanto più se si opera con consapevolezza dello strumento.

Interessanti sono i codici inseriti nel tema “rischi cognitivi”. Secondo i docenti, infatti, lo studente può incappare nell’impoverimento culturale e cognitivo, provocato dalla mancanza di esercizio delle proprie facoltà mentali. Se lo studente lascia tutto il lavoro all’IA, non applica le competenze necessarie alla risoluzione dei compiti, quindi può giungere a un progressivo inaridimento delle abilità disciplinari e trasversali. Si pensi, ad esempio, alle competenze legate alla selezione delle informazioni o alla scrittura di sintesi o riassunti. I docenti temono che, se gli studenti si affideranno all’intelligenza artificiale per compiere tali azioni, questi potranno perdere anche lo stimolo alla creatività. Di seguito si riportano le parole di alcuni rispondenti:

- *Il rischio lo vedo per gli studenti. Soprattutto la perdita di capacità di comprensione e rielaborazione di concetti. Inoltre, il mancato sviluppo della capacità di riassumere un testo o scriverlo.*
- *Impigrirle le menti*

Un altro problema, molto sentito, è l’uso improprio da parte degli studenti, con l’unico fine del plagio. I docenti riferiscono:

- *A prescindere dall'uso che i ragazzi ne fanno per avere soluzioni facili (ad esempio elaborazione di un tema assegnato a casa), c'è il fortissimo rischio che la IA diventi strumento compensativo di lacune linguistiche ormai dilaganti. È ovvio così che nelle verifiche scritte a casa e a scuola il divario tra i prodotti realizzati diventa enorme.*
- *Ravviso dei rischi nell'uso indiscriminato, usato solo per copiare e non per imparare.*
- *Non in classe, ma fuori sì: c'è il rischio che gli studenti la usino per svolgere i compiti per casa.*
- *I ragazzi vanno guidati nell'uso critico dello strumento, in modo che sia utile e non un escamotage per lavorare in modo ancora più superficiale di quanto già fanno*

In questo caso è la mancanza di media education che conduce verso i sotterfugi. Se lo studente, infatti, viene educato a un uso responsabile, soprattutto rispetto alle conseguenze legate al plagio, sia in termini etici, che di ricadute sul proprio apprendimento, sarà consapevole della necessità di considerare l'IA come un alleato e non un sostituto di sé stesso. Tanto più che, senza una lettura critica degli output, si possono considerare come vere affermazioni errate o non coerenti:

- *Per me il rischio è che mi fidi troppo, e ho constatato che spesso sbaglia. Per i miei alunni ovviamente che demandino all'IA senza capire l'argomento o l'esercizio. E che facciano il mio stesso errore, di prendere per corretto tutto quello che l'IA restituisce, senza il minimo spirito critico o fact-checking.*
- *Che impigrisca il pensiero critico*
- *Toglierci il gusto della fatica*
- *Confondere certezze con menzogne*

L'affidabilità delle informazioni è considerato da molti docenti un altro vulnus dell'Intelligenza Artificiale. I bias o le allucinazioni (se si vuole umanizzare la macchina) sono frequenti e richiedono che gli output non siano presi per oro colato, ma sottoposti a una lettura critica, da parte di docenti e studenti. Tale necessità induce i rispondenti a riporre una fiducia relativa nello strumento; questo aspetto negativo, però, rappresenta un'arma a favore degli insegnanti, i quali non sentono ancora in discussione il loro ruolo, a causa dell'inaffidabilità della macchina.

Alcuni rispondenti, infatti, insistono sull'insostituibilità della loro figura:

- *Considero l'IA un supporto alle attività didattiche, per cui il ruolo del docente sarà ancora centrale.*
- *Preciso sempre ai miei alunni di considerarla una macchina che non deve mai sostituirci. Potrebbe essere un valido aiuto ad usarla bene*
- *Credo che l'intervento dell'insegnante resti sempre indispensabile*

L'abilità dei modelli generativi di produrre testi coerenti con lo scopo comunicativo richiesto, nonché la padronanza di tutti i domini epistemologici nei quali sono addestrati, conduce verso un'ulteriore conseguenza: l'obsolescenza di alcune tradizionali consegne didattiche. Se, come già è stato visto, gli studenti impiegano l'IA per scrivere testi e se tale attività impigrisce le menti e inaridisce le competenze, probabilmente vanno ripensati alcuni compiti che da sempre gli insegnanti assegnano ai loro studenti. I rispondenti al questionario, infatti, hanno messo in evidenza alcune consegne che ritengono ormai inutili, alla luce dell'introduzione dell'intelligenza artificiale. Ad esempio alcune attività legate ad espressioni linguistiche (riassunti, analisi del testo, traduzioni); la ricerca delle informazioni e le conseguenti produzioni come le relazioni o le presentazioni. Fra le attività destinate ad essere soppiantate dall'intervento dell'IA, vi sono anche quelle funzionali all'insegnamento, come la redazione di verbali, verifiche e progettazioni. Tuttavia, vi è una parte di insegnanti che si dice perplessa, rispetto a tali scenari futuri:

- *L'IA non sostituisce il pensiero divergente e la creatività umana.*
- *Penso nessuna sarà obsoleta, poiché si potranno svolgere con una nuova modalità, con un nuovo supporto... sempre con intelligenza.*
- *Onestamente nessuna attività sarà obsoleta: a scuola si insegna ad essere fabbri e artigiani e non macchine in qualsiasi disciplina. Si insegnano i processi per essere creatori e non passivi fruitori di servizi.*
- *Nessuna attività sarà obsoleta, solo che molte dovranno essere integrate con la IA*

Dunque, i docenti non considerano l'Intelligenza Artificiale come un competitor, che azzeri le attività didattiche proposte, quanto un alleato di cui non si potrà più non tener conto. Chiunque eserciterà la professione di insegnante dovrà essere consapevole che questa rivoluzione è entrata non solo nelle classi, ma nelle vite di ciascuno. Pertanto tutti gli attori dovranno essere pronti a svolgere gli stessi compiti, ma con diverse modalità. Una nuova competenza che sarà richiesta agli studenti sarà proprio il prompt engineering, cioè la capacità di interagire con l'IA generativa per arrivare insieme, attraverso la lettura critica dei dati, alla risoluzione dei compiti proposti.

Infine, i rispondenti hanno espresso un giudizio globale sull'introduzione dell'IA nelle pratiche educative. Nell'immagine 2 sono riportati i temi in cui sono stati aggregati i codici delle risposte a quest'ultima domanda.

In primo luogo, essa è vista, così come già anticipato, come un supporto e un aiuto, che non deve sostituire nessuno, né gli studenti, né i docenti, ma che può migliorare le prestazioni di entrambi.

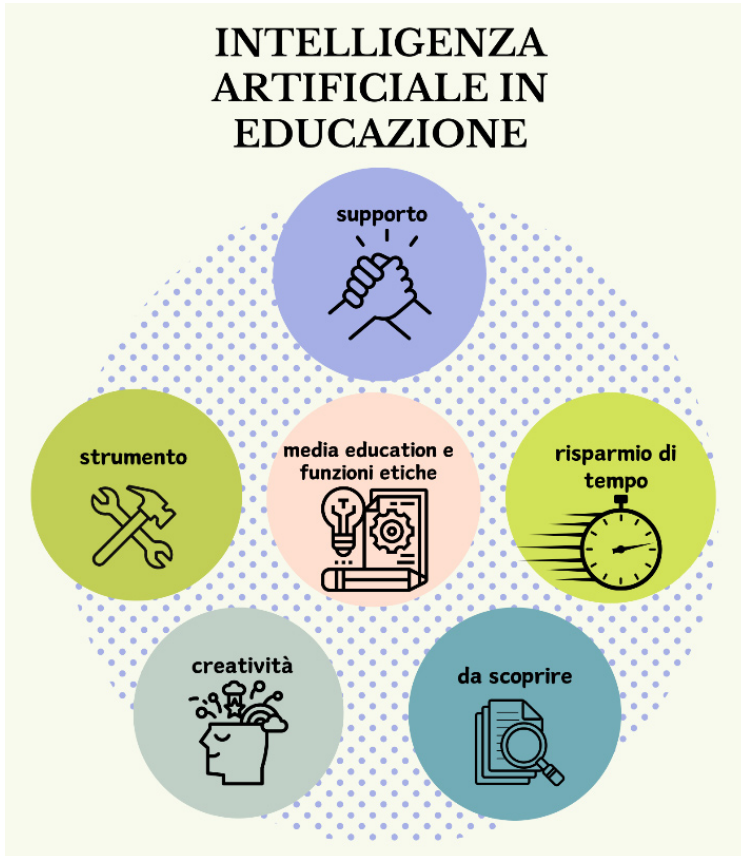


Immagine 2 – Temi risposte alla domanda “Le chiediamo di fornirci un suo parere sull’uso dell’IA in campo educativo”

Il supporto però va usato con consapevolezza, cioè ben edotti sulle reali possibilità relative all’inesattezza delle informazioni

- *Deve essere usata in ragazzi adulti che hanno già acquisito abilità e competenze, ma soprattutto capacità di discernimento*
- *Lo considero un valido aiuto dell’insegnante, un collaboratore*
- *L’intelligenza artificiale sta diventando parte integrante del processo educativo. Ma dobbiamo cambiare il nostro approccio all’IA, come quello alla scuola e al ruolo dell’insegnante per essere ricettivi ai cambiamenti e sfruttarne le potenzialità.*
- *La utilizzo da circa un anno e credo che il suo potenziale sia immenso. La scuola rischia però di essere travolta da questo cambiamento epocale. Forse noi insegnanti dovremmo sbrigarci tutti e formarci più velocemente possibile.*

L’Intelligenza Artificiale è un supporto, perché rappresenta uno strumento al servizio degli attori del processo di insegnamento-apprendimento. I docenti ten-

dono a sottolineare che sia solo uno strumento, uno come altri, che può essere impiegato per molteplici scopi, come la valutazione, la personalizzazione, etc..

- *Molto utile come strumento per alleggerire lavoro di routine ed approntare del materiale personalizzato secondo le necessità e la sperimentazione del docente/progettista delle attività.*
- *È uno strumento come un altro.*

È, comunque, uno strumento che fa risparmiare molto tempo, proprio perché riesce a compiere coerentemente alcune operazioni didattiche, che sono solite gravare sulla routine degli insegnanti, come la valutazione, la redazione delle presentazioni, dei verbali e delle relazioni. Proprio questa funzione specifica, relativa al risparmio di tempo, la fa apprezzare ai docenti, che, sganciati da tali compiti, possono dedicarsi alla creazione di percorsi individualizzati, motivanti, accattivanti, produttivi e generativi di nuovi apprendimenti.

Ci sono poi altri insegnanti che non si esprimono ancora compiutamente: percepiscono di trovarsi davanti a una rivoluzione, ma non si sentono ancora pronti per giudicarla, sia per mancanza di esperienza, sia perché vogliono darsi più occasioni per sperimentare.

Invece è interessante come molti facciano riferimento alla necessità di formazione: i colleghi devono essere istruiti sui rischi e le opportunità dell'Intelligenza Artificiale, prima di usarla. Così anche gli studenti hanno bisogno di un'educazione mediale che li guidi verso la padronanza di questi nuovi linguaggi. Quando si parla di IA, infatti, si arriva spesso a considerazioni etiche sulle implicazioni relative alla rivendicazione della centralità dell'uomo nel mondo contemporaneo post digitale e post mediale. Due docenti, invece, scorgono nei modelli generativi una funzione etica che, al contrario, restituisce all'uomo l'occasione di superare divisioni e povertà educativa. Infatti l'IA viene vista come un'enciclopedia moderna e democratica, al servizio di tutti, tutto il giorno e tutti i giorni; vicino anche a coloro che, magari, non possono essere sostenuti dalla famiglia e che, invece, possono intravedere nell'IA un tutor d'apprendimento.

- *Credo che sia una grande opportunità di democratizzazione dell'educazione, in quanto permetterà anche agli studenti in difficoltà e provenienti da contesti svantaggiati di poter raggiungere buoni risultati di apprendimento.*
- *L'AI può diventare un insegnante sempre presente ad aiutare a rispondere a dubbi, incertezze, etc. Un'enciclopedia moderna.*

Infine, le risposte alla domanda a caselle di controllo, nella quale si chiedeva di scegliere una o più definizioni che meglio calzassero al proprio uso dell'IA nelle pratiche didattiche (grafico 1).

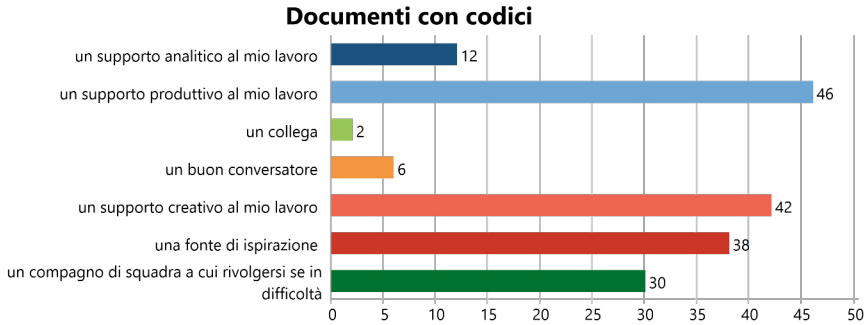


Gráfico 1 - Risposte alla domanda a caselle di controllo

Di nuovo troviamo che la maggioranza vede lo strumento come un supporto produttivo (soprattutto i docenti di scuola secondaria di I grado), mentre altri come un supporto creativo (soprattutto i docenti dell'infanzia e della primaria). Pochissimi lo considerano un collega e nessuno un parere autorevole.

5. Conclusioni

Sebbene l'esiguità e la natura del campione non consentano generalizzazioni, tuttavia l'indagine può indirizzare la riflessione verso alcune conclusioni provvisorie, che andranno verificate e consolidate con ricerche future. Per adesso si possono individuare alcune piste da esplorare. A partire dall'analisi dei dati, si evince che l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle pratiche didattiche è una nuova rivoluzione tecnologica (Kok Ming & Mansor, 2023), che sta, man mano, prendendo piede nella quotidianità degli insegnanti. Sebbene ancora molti non la conoscano o non la usino affatto, tuttavia altri sfruttano diversi tool per molteplici scopi: dal semplice risparmio di tempo per la documentazione, la progettazione, la valutazione e la personalizzazione, al suggerimento di idee per progetti e lezioni coinvolgenti. È sempre presente, però, nelle parole dei docenti, la successiva rielaborazione personale e il controllo del lavoro dell'IA. La sensazione che emerge è di fiducia relativa nei confronti di questa tecnologia, che deve essere usata con consapevolezza, perché ancora non trasparente, accurata e precisa. La mancanza è anche professionale e formativa: si avverte, infatti, l'urgente necessità di formazione dei docenti sull'educazione all'uso dell'IA per l'acquisizione e il potenziamento delle competenze digitali, relative alla media education degli studenti (Pancioli & Rivoltella, 2022). Questi ultimi, soprattutto, dovranno essere educati a una visione dell'IA come generativa di nuovi apprendimenti e non come scorciatoia per eludere il proprio lavoro. D'altro canto, ai docenti si pongono nuove sfide, volte a superare l'assegnazione di compiti tradizionali, facilmente plagiabili, che, pertanto, diventeranno obsoleti, a favore di consegne sfidanti, aperte e resistenti all'IA.

Riferimenti bibliografici

- Bozkurt, A. (2019). Intellectual roots of distance education: A progressive knowledge domain analysis. *Distance Education*, 40(4), 497-514. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1681894>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education: Contributors, collaborations, research topics, challenges, and future directions. *Educational Technology & Society*, 25(1).
- Choi, S., Jang, Y., & Kim, H. (2023). Influence of pedagogical beliefs and perceived trust on teachers' acceptance of educational artificial intelligence tools. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39(4), 910–922. <https://doi.org/10.1080/1044731-8.2022.2049145>
- Cristianini, N. (2024). *Machina Sapiens: L'algoritmo che ci ha rubato il segreto della conoscenza*. Il Mulino.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale: Sviluppi, opportunità e sfide*. Raffaello Cortina Editore.
- Hadi Mogavi, R., Deng, C., Kim, J. J., Zhou, P., Kwon, Y. D., Metwally, A. H. S., Tlili, A., Bassanelli, S., Bucchiarone, A., Gujar, S., Nacke, L. E., & Hui, P. (2024). ChatGPT in education: A blessing or a curse? A qualitative study exploring early adopters' utilization and perceptions. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 2(1). <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100027>
- Hwang, G. J., & Chang, C. Y. (2023). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4099–4112. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1952615>
- Kim, N. J., & Kim, M. K. (2022). Teacher's perceptions of using an artificial intelligence-based educational tool for scientific writing. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.755914>
- Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 298–311. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236>
- Kok Ming, G., & Mansor, M. (2023). Exploring the impact of Chat-GPT on teacher professional development: Opportunities, challenges, and implications. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 5(4), 54-67. <https://doi.org/10.55057/ajress.2023.5.4.6>
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2022). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Scholé.
- Pireddu, M., & Moriggi, S. (2024). *L'Intelligenza Artificiale e i suoi fantasmi: Vivere e pensare con le reti generative*. Il Margine.
- Ranieri, M., Cuomo, S., & Biagini, G. (2024). *Scuola e intelligenza artificiale: Percorsi di alfabetizzazione critica*. Carocci.
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: Educational cobots and smart classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 701–712. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0095-y>

II.5

Storytelling e intelligenza artificiale per una didattica inclusiva nella scuola primaria: primo inquadramento e basi metodologiche per la ricerca

Federica Illuzzi

*Università degli Studi di Bari A. Moro
Dipartimento FOR.PSI.COM.
federica.illuzzi@uniba.it*

Abstract

Lo studio mira a esplorare l'integrazione dello storytelling e dell'intelligenza artificiale (IA) nella scuola primaria per favorire una didattica inclusiva. Attraverso l'impiego di sistemi di *tutoring* virtuale basati su modelli linguistici avanzati, si vuole analizzare la capacità di tali strumenti di supportare lo sviluppo metacognitivo, migliorare le competenze di letto-scrittura e promuovere l'empatia. La metodologia prevista combina analisi qualitative e quantitative, con un focus su percorsi narrativi personalizzati, guidati da *chatbot* progettati per stimolare creatività e collaborazione. I risultati attesi dovrebbero evidenziare il potenziale dell'IA nel favorire un apprendimento più profondo e una partecipazione attiva, sottolineando al contempo i limiti etici e didattici legati alla sua implementazione. L'approccio mira a coniugare tecnologie innovative con una pratica educativa centrata sull'individuo, in linea con i principi della neurodiversità e delle evidenze pedagogiche.

Parole chiave

Storytelling, Intelligenza artificiale, Didattica inclusiva

1. Storytelling e tutoraggio mediato da IA per la metacognizione e il miglioramento della letto-scrittura nella scuola primaria

L'educazione metacognitiva ha assunto un ruolo saliente nella scuola primaria, dove, *“l'approccio narrativo può essere considerato un valido ausilio per progettare segmenti di un percorso didattico dove la narrazione è adottata come metodologia privilegiata”* (De Angelis, 2017). *“Il racconto, il narrare, è dappertutto nella vita umana... in tutti i generi in cui si usa il linguaggio per raccontare una storia”* (Bruner, 2002). In un contesto educativo in continua evoluzione, lo storytelling si configura come uno strumento didattico insostituibile, capace di connettere l'apprendimento cognitivo con quello emotivo e relazionale, rispondendo alle esigenze formative dei giovani studenti. Inoltre, l'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) apre nuove possibilità per personalizzare e arricchire le esperienze narrative, rispondendo efficacemente alle esigenze di una didattica inclusiva e innovativa nell'ambito del supporto alla didattica.

Le storie sono il principale strumento attraverso cui gli individui costruiscono il significato del mondo e di se stessi. Bruner evidenzia come la narrazione permetta di organizzare l'esperienza, dare senso agli eventi e creare una connessione tra passato, presente e futuro. Attraverso il "pensiero narrativo", che si giustappone al "pensiero paradigmatico" logico-scientifico, i bambini sviluppano la capacità di comprendere le intenzioni, le emozioni e le motivazioni altrui, competenze fondamentali per la costruzione dell'identità e delle relazioni sociali. Le storie non sono solo un mezzo per intrattenere, ma uno strumento potente per interpretare la realtà e sviluppare competenze cruciali per la vita: consentono di andare oltre la semplice comprensione e ritenzione dei contenuti, toccando le corde più intime della riflessività e della consapevolezza emotiva.

Nella scuola primaria, l'uso dello storytelling si rivela particolarmente efficace perché i bambini si trovano in una fase in cui le loro capacità di comprensione interiore e le competenze relazionali sono in pieno sviluppo. Attraverso la narrazione, i docenti possono creare un ambiente di apprendimento che favorisce la partecipazione attiva, la condivisione di esperienze e l'esplorazione dei sentimenti in un contesto sicuro e accogliente.

"Parlare di sé rappresenta un percorso di autoconoscenza e di elaborazione del vissuto" (Demetrio, 1996). Raccontare la propria storia, anche attraverso forme espressive come il disegno, la musica o il teatro, permette di dare voce alle proprie emozioni, di riorganizzare i ricordi e di costruire un senso di identità coerente. Incoraggiare gli alunni a raccontare le proprie esperienze, condividendo i vissuti, contribuisce a creare un clima di fiducia e uno scambio autentico, fondamentali per un apprendimento significativo e per lo sviluppo del benessere emotivo. Attraverso i racconti, i bambini non solo apprendono nuovi concetti, ma sviluppano una solida teoria della mente, fondamentale nello sviluppo globale del soggetto. Quando si immergono in una storia, sono portati a immedesimarsi nei personaggi, percependo stati mentali altrui. Questa compartecipazione agli avvenimenti del *plot* stimola la capacità di relazionarsi con gli altri in modo più adattivo. In un mondo globalizzato e iperstimolante, l'empatia rappresenta una competenza chiave per favorire la coesione sociale contrastando i bias che spesso vengono acquisiti inconsciamente nel percorso di vita.

I docenti, in una conduzione didattica multimetodologica, possono aiutare gli studenti a riconoscere e meditare sulle proprie esperienze, sviluppando maggiore consapevolezza e capacità di autoregolazione. Per rendere questo processo più efficace e coinvolgente, l'uso delle nuove tecnologie offre un supporto significativo, in particolare attraverso l'implementazione di sistemi di tutoring mediati dall'intelligenza artificiale.

L'IA conversazionale, progettata per interagire in linguaggio naturale, rappresenta un alleato innovativo nella didattica narrativa. *"L'apprendimento personalizzato è una tendenza nel moderno sistema educativo legato alle trasformazioni digitali globali [...] L'introduzione delle tecnologie di intelligenza artificiale consente di aumentare l'efficienza e la qualità di un'istruzione focalizzata sui bisogni e sulle richieste degli studenti"* (Tapalova et al., 2022). In un contesto collaborativo, sistemi come

i *Large Language Models*¹ agiscono da mediatori, guidando gli studenti nella creazione di storie con feedback personalizzati, rendendo l'esperienza narrativa più accessibile e inclusiva: l'obiettivo, pertanto, non è sostituire l'insegnante, ma affiancarlo, rendendo l'esperienza narrativa più strutturata e accessibile a tutti e a ciascuno, indipendentemente dalle abilità linguistiche o dalle difficoltà di apprendimento.

“Il significato non è dato a priori, ma viene negoziato e co-costruito attraverso l'interazione sociale” (Bruner, 1990). Il tutoring supportato dall'IA si basa su questo principio di costruzione condivisa del significato, promuovendo dialogo, scambio e riflessione sulle idee.

Svolge il ruolo di facilitatore, accompagnando i gruppi di studenti verso una progettazione comune, correggendo eventuali incoerenze e stimolando una riflessione critica per potenziare le competenze linguistiche. Grazie alla possibilità di adattarsi alle esigenze di ciascuno studente, pertanto, un tutor conversazionale può favorire la collaborazione e il rispetto reciproco, creando un ambiente di apprendimento accessibile.

La scrittura, come atto di riflessione e di espressione del sé, gioca un ruolo cruciale nello sviluppo personale e nel benessere emotivo. La scrittura è come un viaggio introspettivo, una *«flânerie dell'anima»* (Laneve, 2017) che permette di dare voce alle proprie emozioni, di esplorare i propri pensieri e di dare forma alla propria esperienza. Come afferma Laneve, la scrittura possiede una *«dimensione incarnata»*, un *«palpito»* che le conferisce vitalità e autenticità. Nello specifico contesto della scuola primaria, offrire ai bambini la possibilità di esprimersi attraverso la scrittura significa fornire loro uno strumento potente per elaborare le proprie emozioni, per affrontare le sfide quotidiane e per costruire un senso di sé più definito e consapevole. L'atto di trasformare i propri vissuti in parole, guidati dal tutor IA e dal supporto dell'insegnante, può diventare un'esperienza di crescita personale significativa, favorendo il benessere emotivo e lo sviluppo di competenze narrative fondamentali.

2. Scrittura per l'inclusione: tutoring mediato da intelligenza artificiale per la cura del sé relazionale

“Ricercatori ed educatori dimostrano come il coinvolgimento di insegnanti e studenti nella narrazione digitale sia motivante, coinvolgente, liberatorio e creativo” (Towndrow et al., 2020).

L'introduzione di sistemi di tutoraggio virtuale, in questo contesto, offre un'op-

1 Un *Large Language Model* (LLM) è un sistema di intelligenza artificiale basato su reti neurali profonde, progettato per comprendere e generare testo naturale. Addestrato su grandi quantità di dati linguistici, utilizza architetture avanzate come i Transformer per analizzare il contesto e rispondere in modo accurato a richieste testuali.

portunità senza precedenti per potenziare ulteriormente i benefici dello storytelling nella didattica. L'IA, infatti, può guidare nel processo creativo di ideazione e progettazione e aiutare a sviluppare competenze di scrittura essenziali. Attraverso *prompt* mirati e feedback personalizzati, infatti, può assistere i bambini nella strutturazione della trama, nello sviluppo dei personaggi e nella scelta del lessico più appropriato, favorendo così il raggiungimento di una maggiore coerenza espositiva e una migliore padronanza delle competenze linguistiche. Inoltre, il modello (se ben addestrato attraverso la *Retrieval Augmented Generation*²) può stimolare una riflessione metacognitiva sulle scelte compositive effettuate, incoraggiando gli allievi a considerare le implicazioni delle loro decisioni e a sviluppare un approccio più consapevole e strategico alla narrazione.

Questo approccio personalizzato e individualizzato, consente di modulare le attività didattiche in modo da rispondere alle specifiche esigenze di ciascun alunno, promuovendo una didattica centrata sullo sviluppo globale dell'individuo: *“Mentre con i racconti delle lettere, l'ascolto, l'elaborazione e la drammatizzazione dei personaggi, i bambini hanno l'opportunità di dare sfogo alla loro fantasia e immaginazione, con l'ausilio del computer è possibile condurli in quel mondo immaginario, proponendo i momenti vissuti intensamente con i compagni e con l'insegnante, ma in un habitat diverso e con altri linguaggi, proprio quelli multimediali”* (Amati, Perla et al., 2023). A differenza di un approccio trasmissivo, in cui la correzione degli errori si limita, delle volte, ad uno *scoring* riduzionistico di tipo sommativo, il tutor dedicato, sapientemente utilizzato dal docente, stimola una riflessione critica più approfondita, incoraggiando gli studenti a esplorare alternative, a sperimentare diverse soluzioni e a migliorare continuamente le proprie attitudini in un contesto di scambio e reciprocità.

In un contesto scolastico caratterizzato da una crescente neurodiversità, con bisogni educativi e stili di apprendimento differenziati, l'IA offre una risorsa preziosa per personalizzare il percorso di apprendimento e garantire a tutti gli alunni pari opportunità di successo. L'adattabilità dei sistemi intelligenti permette di creare percorsi didattici su misura, che tengano conto delle specifiche difficoltà e potenzialità di ogni studente, favorendo una partecipazione attiva e motivata da parte di tutti. In questo modo, i *chatbot* contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento più inclusivo, collaborativo e rispettoso delle diversità, *“dove ogni bambino può esprimere al meglio il proprio potenziale”* (Perla, 2013).

3. Lo studio di caso: ideazione, progettazione, realizzazione

- 2 La *Retrieval Augmented Generation* (RAG) è una metodologia che unisce il recupero di informazioni da una vasta base di dati con la generazione di testi tramite modelli di linguaggio avanzati. Questa tecnica permette di creare contenuti più aggiornati e pertinenti, combinando la conoscenza esistente con l'elaborazione in tempo reale.

Questo studio di caso vuole adottare una prospettiva fenomenologica, focalizzandosi sull'esperienza vissuta dei bambini nei propri contesti di vita scolastica (Mortari et al., 2020). L'obiettivo è comprendere come queste tecnologie possano supportare l'apprendimento, promuovere l'inclusione e valorizzare la dimensione relazionale e affettiva dell'educazione. L'analisi delle pratiche didattiche vuole avvalersi dei principi dell'istruzione basata sulle evidenze (Calvani, 2012), integrando dati qualitativi e quantitativi per una comprensione olistica del fenomeno.

Il *case study* è previsto per una classe quarta della scuola primaria, caratterizzata da una varietà di stili di apprendimento. Si progetterà, assieme all'insegnante, formato sul digital storytelling e sulle tecnologie correlate, un percorso didattico basato sull'uso di un *chatbot* dedicato per supportare la creazione di storie. Quest'ultimo si avvarrà di *file* di configurazione in formato *txt* o *xls* che includono griglie per l'analisi narrativa ed esempi pratici che definiscono il suo ruolo e le modalità di risposta. Tali strumenti consentiranno di guidare gli studenti nella costruzione delle storie, offrendo suggerimenti e feedback personalizzati sulla base dei dati caricati in fase addestrativa.

Griglia di Valutazione Inclusiva dello Storytelling in Cooperative Learning (Quarta Primaria)

1. Chiarezza della Narrazione

- a) La narrazione è un punto di partenza con potenziale per diventare più chiara e comprensibile.
- b) La storia mostra una direzione narrativa che potrebbe essere arricchita per diventare più fluida e facilmente comprensibile.
- c) La storia è comprensibile e offre spunti interessanti, con opportunità di chiarire alcune parti.
- d) La narrazione è in gran parte chiara e riesce a comunicare bene, con solo piccoli miglioramenti da apportare.
- e) La storia è completamente chiara e comprensibile dall'inizio alla fine.

2. Struttura della Storia (Inizio, Sviluppo, Conclusione)

- a) La storia ha una struttura che può essere sviluppata per diventare più definita.
- b) La narrazione offre spunti strutturali, con l'opportunità di migliorare la chiarezza delle varie parti.
- c) La struttura è presente e riconoscibile, con margini di miglioramento nell'organizzazione.
- d) La storia ha una struttura ben definita, con lievi aggiustamenti necessari.
- e) La storia è strutturata in modo chiaro e ordinato, con un inizio, uno sviluppo e una conclusione ben definiti.

3. Originalità e Creatività

- a) La storia ha un buon punto di partenza e potrebbe essere arricchita con idee più originali.
- b) La narrazione include elementi creativi essenziali, con spazio per ulteriori sviluppi originali.
- c) La storia presenta alcune idee creative che rendono la narrazione interessante, ma prevedibile.
- d) La storia dimostra una buona creatività, con proposte originali che possono essere ulteriormente sviluppate.
- e) La storia è altamente originale e creativa, con idee uniche che coinvolgono e sorprendono.

Immagine 1: Griglia di valutazione del testo narrativo

La RAG di sistema, basata sulle suddette istruzioni fornite al modello in linguaggio naturale, permetterà di modellare la risposta in uscita e di raccogliere e analizzare una vasta gamma di informazioni riguardanti le performance degli studenti in termini di chiarezza, struttura, creatività, coinvolgimento e utilizzo di un lessico specifico. Tali dati sono essenziali per l'IA affinché possa offrire suggerimenti più pertinenti, modellati su misura per l'alunno: il dispositivo, pertanto, affina la sua capacità di comprendere le esigenze specifiche di ogni studente e riesce a modellare la risposta in *output*.

Nel caso specifico, l'algoritmo apprenderà dal modello di feedback identificato

nella RAG per migliorare la precisione con cui valuta la complessità del testo per fornire suggerimenti che siano in linea con il livello di competenza del gruppo dei pari. Questo approccio iterativo consentirà allo strumento prescelto di sviluppare una maggiore attitudine verso le variabili educative, favorendo un'interazione più funzionale e costruttiva con gli utenti.

Gli studenti, guidati dall'insegnante mediante una scheda di lavoro strutturata, parteciperanno attivamente alla costruzione delle narrazioni, scegliendo personaggi, ambienti e sviluppando la trama.



Immagine 2: Esempio di scheda di lavoro “Storytelling-Super Storie in Squadra!”

Il supporto virtuale interviene in diverse fasi del processo di elaborazione di gruppo, mediato dal docente, fornendo suggerimenti per il lessico, la grammatica e la struttura narrativa, e offrendo opportunità di personalizzazione in base alle esigenze del gruppo di lavoro.

Il ruolo dell'insegnante è, perciò, fondamentale nel contesto di lavoro collaborativo poiché ha il compito di progettare ed elaborare il *prompt*, ovvero l'*input* strutturato che orienta l'interazione uomo-macchina. *“Oltre alla familiarità con lo strumento tecnologico, si ritiene infatti fondamentale promuovere una progettualità e un'intenzionalità pedagogica che sappiano integrare questi usi all'interno dei tradizionali e irrinunciabili obiettivi della scuola.”* (Anichini et al., 2021)

La richiesta, che funge da riferimento operativo, deve essere concepita per stimolare processi cognitivi quali la creatività, la cooperazione interpersonale e lo sviluppo delle competenze linguistiche.

Il *Prompt Engineering*³ richiederà, così, un'analisi scrupolosa delle caratteristiche cognitive, socio-emotive e del livello di sviluppo degli studenti, oltre a una definizione chiara degli obiettivi educativi. Il maestro, quindi, opera come mediatore tra le potenzialità della tecnologia conversazionale e le specifiche necessità didattiche del contesto.

In aggiunta alla progettazione iniziale, dovrà svolgere un ruolo attivo durante l'intero processo. Avrà, infatti, il compito di monitorare le interazioni, facilitare la collaborazione, moderare i conflitti e garantire che ogni partecipante possa contribuire in modo funzionale alla realizzazione del compito autentico. Questi interventi si basano su una solida comprensione delle dinamiche di gruppo e delle pratiche di inclusione, aspetti che l'agente conversazionale, in assenza di guida umana, non sarebbe in grado di gestire autonomamente.

Il docente esperto, pertanto, non si limiterà a fornire strumenti compensativi, ma agirà come progettista, facilitatore e custode di un apprendimento significativo, rendendo l'intero processo non solo tecnicamente performante, ma anche pedagogicamente rilevante.

Durante le attività l'educatore, insieme all'osservatore partecipante, monitorerà le interazioni dei bambini con il dispositivo, raccogliendo dati attraverso note di campo, diari di bordo e interviste individuali o in piccolo gruppo.

Inoltre, il sistema utilizzato potrà offrire un approccio accurato per valutare l'efficacia dell'intervento didattico e il suo impatto sull'apprendimento degli studenti attraverso l'analisi dei dati quantitativi, che è possibile ricavare mediante la reportistica di sistema periodica e dettagliata. La frequenza d'uso del *chatbot* fornirà indicazioni sul livello di coinvolgimento degli studenti e sulla percezione di utilità dello strumento. Le tipologie di richieste effettuate permetteranno di identificare le aree di maggiore difficoltà, evidenziando quale tipo di supporto venga più richiesto. Inoltre, il tempo di risposta del sistema influisce sul flusso dell'attività e sulla capacità degli studenti di mantenere l'attenzione.

L'analisi del numero di revisioni del testo offrirà ulteriori spunti, rivelando in che misura gli studenti modificano le loro storie in base ai suggerimenti ricevuti, il che indica l'impatto del sistema sul processo di scrittura. La lunghezza e la complessità dei testi prodotti, misurate in termini di numero di parole, varietà lessicale e complessità sintattica, forniranno informazioni sul progresso degli studenti nel *deployment*⁴ delle loro competenze linguistiche e narrative.

- 3 Il *Prompt Engineering* è una tecnica utilizzata nell'ambito dell'intelligenza artificiale, in particolare nei modelli di linguaggio generativo, che consiste nell'elaborare istruzioni ottimizzate (prompt) per ottenere risposte più pertinenti, accurate e utili dai modelli. Si basa sull'ideazione e sulla strutturazione di richieste che guidano il comportamento del sistema in modo mirato e prevedibile.
- 4 Il *deployment*, in ambito tecnologico, si riferisce al processo con cui un software o un sistema viene distribuito e reso operativo in un ambiente reale. In ambito educativo, il concetto di deployment può descrivere l'implementazione pratica di un progetto formativo o didattico.

Inoltre, l'elaborazione del linguaggio naturale consentirà di analizzare le emozioni espresse nei testi, offrendo *insights* sul coinvolgimento emotivo degli studenti nel processo creativo. L'analisi dei dati, infine, renderà agevole il confronto delle performance individuali e di gruppo, evidenziando l'efficacia del lavoro collaborativo.

Lo studio quantitativo, integrato con l'analisi qualitativa, consentirà una visione completa del processo di apprendimento e valuterà l'efficacia della sperimentazione sul campo. È importante sottolineare che l'interpretazione di questi dati richiede una competenza pedagogica e didattica da parte dell'insegnante, che deve essere in grado di contestualizzare i risultati e di utilizzarli per migliorare la propria didattica.

La metodologia *mixed-method*, in linea con i principi dell'istruzione basata sulle evidenze, fornirà una prospettiva sistemica sul fenomeno, contribuendo a definire le migliori strategie per un utilizzo efficace e consapevole dell'IA in ambito educativo.

4. I risultati del caso di studio: esiti attesi e limiti previsti

Seguendo le Linee guida sull'uso della IA nella didattica (Perla et. al, 2024), è essenziale utilizzare strumenti di valutazione validi e affidabili. Solo così sarà possibile misurare concretamente l'impatto dell'intelligenza artificiale sugli apprendimenti, evitando analisi superficiali e poco accurate.

I modelli di *LLM* hanno il potenziale di fungere da supporto; tuttavia, soltanto nel caso in cui si faccia un reale e mirato addestramento dello strumento e una creazione adeguata di domande nella fase di *prompting*, il dispositivo potrà risultare pedagogicamente idoneo ai contesti educativi come la scuola primaria. L'utilizzo intelligente delle macchine, pertanto, permetterà un apprendimento continuo che risponde alle esigenze specifiche e ai diversi stili di apprendimento, favorendo miglioramenti significativi nella letto-scrittura.

Il feedback in *output* deve essere non solo corretto ma anche motivante e progettato per stimolare la riflessione e l'autocorrezione. È importante, inoltre, che sia chiaro, utile e pedagogicamente appropriato, senza indurre gli studenti a un affidamento passivo alle correzioni automatizzate. Ciò sarà possibile soltanto se l'addestramento sarà ben strutturato e verranno effettuati investimenti significativi in termini di formazione per i docenti, che non solo avranno il compito di conoscere la varietà di opzioni in campo di IA, ma saranno chiamati a calibrare le scelte didattiche per l'uso del tutor virtuale in base ai propri contesti scolastici.

L'IA non potrà sostituire il docente che modella e implementa il dispositivo poiché garantirà una valutazione formativa *ex post* con interazioni che, come direbbe Floridi, si sviluppano ed esperiscono "*onlife*". Saranno fondamentali le riflessioni guidate in cui gli studenti potranno davvero diventare protagonisti del proprio percorso educativo.

Le tecnologie basate sull'IA possono influenzare le interazioni sociali e il coin-

volgimento emotivo degli studenti, ma dobbiamo saperle sfruttare al meglio per la cooperazione e il benessere collettivo. È fondamentale, pertanto, “guidare” i modelli con consapevolezza etica affinché siano funzionali all’apprendimento.

La gestione dei dati degli studenti e la trasparenza degli algoritmi costituiscono questioni etiche centrali nel panorama educativo contemporaneo, soprattutto alla luce di normative come il GDPR e l’AI Act. La raccolta e l’elaborazione di dati sensibili, in particolare quando coinvolgono minori, richiedono un approccio responsabile. La normativa vigente impone la minimizzazione dei dati raccolti, limitandosi esclusivamente a quelli necessari per il raggiungimento degli obiettivi educativi, e richiedono l’adozione di misure di sicurezza avanzate per evitare violazioni.

Gli strumenti basati sull’IA, inoltre, devono essere implementati con una chiara comprensione del loro funzionamento, così da garantire che decisioni come valutazioni, suggerimenti o personalizzazioni dell’apprendimento siano comprensibili e giustificabili. La cosiddetta “*blackbox*” degli algoritmi non può trovare spazio in ambito educativo, se non con un chiaro addestramento funzionale all’obiettivo formativo.

La protezione dei dati sensibili e la trasparenza degli algoritmi, in quanto pilastri etici di un’educazione digitale responsabile, si intrecciano profondamente con l’obiettivo pedagogico di orientare gli studenti verso una riflessione critica sui propri desideri e aspirazioni. Integrare questi principi nella progettazione educativa non è solo una questione di conformità normativa o tecnica, ma un’opportunità per trasformare l’insegnamento in un percorso che alimenti la consapevolezza e la responsabilità personale.

Come suggerisce Loredana Perla in “*Educare alla scelta fra desiderio e speranza*”, il ruolo dell’educazione è quello di supportare gli studenti nel discernere tra ciò che desiderano e ciò che possono aspirare a realizzare, trasformando i desideri in speranze consapevoli e sostenibili. In questo senso, i docenti, utilizzando strumenti digitali eticamente progettati, potranno creare attività significative che stimolino anche una riflessione critica sugli obiettivi e sulle scelte individuali.

Per concludere, l’integrazione responsabile della tecnologia nell’educazione non rappresenta solo un’opportunità di innovazione, ma un dovere etico e pedagogico. Promuovere pensiero critico e consapevole attraverso strumenti digitali permette di valorizzare l’apprendimento come processo di crescita personale e collettiva, preparando le nuove generazioni a un futuro più equo e inclusivo.

Riferimenti bibliografici

- Amati, I., Perla, L., Massaro, S., Ascione, A., Vinci, V. (2023). *The ‘Globalismo affettivo’-method to promote reading and writing competences in ECEC: the research-training project in Apulia. Living and Leading in the Next Era: Connecting Teaching, Research, Citizenship and Equity*, 4.
- Anichini, A., Di Bari, C., Dalbon, M., Lunel, F. (2021). Digital storytelling per l’infanzia. *IUL Research*, 2(4).

- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale* (E. Prodon, Trad.). Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1990)
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita*. Laterza.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione basata sull'evidenza. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Erickson.
- De Angelis, B., Vitale, L. (2017). *Metodo narrativo e pratiche inclusive: Dalla storia di vita al progetto di sé. L'integrazione scolastica e sociale*, 16(1), 72-79. (Riviste Digitali)
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto, Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14019-0>
- Laneve, C. (2017). *Tratti di penna. La flânerie dell'anima*. Laterza.
- Mortari, L., Valbusa F., Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. Un esempio di ricerca per i bambini. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 51-62.
- Perla L. (2008) "Educare alla scelta fra desiderio e speranza", in *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*". La Scuola.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione: Strategie, metodologie e buone pratiche* (2a ed.). Pensa MultiMedia.
- Perla, L., Caponera, E., Gangemi, A., Lucifora, C., Palmerio, L., Pedicini, M., Raimondi, R., Stellacci, L., Amati, I. A., Di Grassi, A., Forliano, R., Santacroce, M. T. (2024). *Linee guida sull'uso della IA nella didattica*. Verse: istruzione e formazione nell'eduverso.
- Tapalova O., Zhiyenbayeva N. (2022). Artificial Intelligence in Education: AIED for personalised learning pathways. *The Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639-653. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2226>
- Towndrow, P. A., Kogut, G. (2020). *Digital storytelling for educative purposes: Providing an evidence-base for classroom practice*. Springer Nature. (Springer Link)

II.6

The Impact of AI and its Tools in Developing Personalized Learning Pathways for Graduate Students

Sher Alam Khan

University of Modena Reggio Emilia, Italy
sher.khan@unimore.it

Muhammad Amin Nadim

Universita Telematica Pegaso, Italy
Dipartimento Educazione
muhammad.nadim@unipegaso.it

Giorgio Poletti

University of Ferrara, Italy
Dipartimento di Studi Umanistici
giorgio.poletti@unife.it

Abstract

Artificial Intelligence (AI) is transforming education, providing unprecedented opportunities for personalized and adaptive learning. Tools like ChatGPT are reshaping how learners engage with content, offer tailored feedback, simplify complex concepts, and support research. However, these advancements raise ethical concerns, data privacy issues, and technical limitations that require urgent attention. This pilot study explores ChatGPT's potential to create personalized learning pathways for PhD students. Grounded in constructivist learning theories, it examines how AI functions as a «more knowledgeable other» (MKO) to scaffold learning and foster academic independence. Interviews with 32 participants from diverse disciplines and research stages—first-year candidates, mid-program researchers, and final-year students—reveal the impact of AI on motivation, engagement, and performance. The findings highlight ChatGPT's ability to enhance productivity by adapting to individual needs, simplifying tasks, and providing instant feedback. Yet, challenges such as data privacy risks, biases in AI outputs, and over-reliance on AI tools underscore the need for ethical guidelines and transparent integration strategies. This research advocates for balanced AI integration, supported by ethical frameworks, educator training, and student awareness initiatives. As a pilot study, it lays the foundation for future research involving a global, multidisciplinary cohort of doctoral students, including those who have completed or are continuing their PhD studies. By showcasing ChatGPT's potential to revolutionize learning, this study paves the way for thoughtful and impactful AI adoption in higher education.

Keywords

Personalized Learning Pathways, Role of Generative AI, Zone of Proximal Development (ZPD), Digital Scaffolding

1. Introduction

The increasing integration of Artificial Intelligence (AI) in education has transformed teaching and learning, offering tools that personalize educational experiences to meet individual needs. Personalized learning pathways, which adapt content, pace, and instructional methods to individual learners, have been shown to enhance engagement and academic outcomes. ChatGPT, an advanced language model developed by OpenAI, represents a significant innovation in this domain, enabling students to receive instant feedback, generate ideas, and access tailored support for complex academic tasks. This research examines the impact of AI tools on developing personalized learning pathways for graduate students. AI has increasingly been utilized in educational settings to provide customized learning experiences. Intelligent Tutoring Systems (ITS) and adaptive learning platforms, for instance, leverage machine learning algorithms to adapt content and feedback to individual learners (Holmes et al., 2019). Similarly, ChatGPT, a form of Generative AI (GenAI), generates responses to user prompts, making it a user-friendly tool that facilitates personalized learning and supports academic tasks (Lin, 2023). Singh et al. (2022) noted that AI has become a transformative force across various fields, including education, by simplifying tasks for teachers, students, and researchers. While the specific applications differ among these groups, the overarching goal is to reduce academic burdens and enhance efficiency. Despite its potential, the use of ChatGPT in academia raises concerns. Khlaif et al. (2023) highlighted its lack of reasoning capabilities and cognitive processes, which are essential for managing semantic content. Moreover, the model often produces biased outputs due to the large datasets it is trained on (Floridi, 2023). Researchers like Lambert and Stevens (2023) have provided compelling evidence of biases in generative AI outputs, including ChatGPT. Nonetheless, ChatGPT's potential in education remains significant. It can assist students in drafting essays, conducting research, and understanding complex texts by providing instant feedback and suggestions (Zawacki-Richter et al., 2019). Personalized learning pathways further enhance educational experiences by tailoring content, pace, and approaches to individual preferences and goals, thereby improving learning efficiency and satisfaction (McLaughlin & Lee, 2010). Research has shown that personalized learning increases student engagement, motivation, and academic achievement (Pane et al., 2015). This study builds on these findings to explore how AI-driven tools like ChatGPT can revolutionize graduate education by creating adaptive, efficient, and engaging learning environments.

2. Literature Review

2.1. *AI in Education*

Artificial Intelligence (AI), a field of computer science focused on the development of intelligent machines capable of learning and problem-solving, has unique applications in education. AI is being incorporated into educational settings in various ways, ranging from personalized learning platforms to administrative automation (Ayeti et al., 2024). A key aspect of AI in education is its ability to adapt to the individual needs and learning styles of students. AI algorithms analyze extensive data, including students' progress, performance, and preferences, to create tailored educational experiences. This adaptability surpasses the traditional one-size-fits-all model, fostering a dynamic and individualized learning environment.

AI also enables real-time data analysis, providing educators with valuable insights into student engagement, comprehension, and problem areas. AI-powered tutoring solutions offer individualized instruction based on students' learning pace, improving learning outcomes and supplying educators with essential feedback to refine teaching practices (Kabudi, Pappas & Olsen, 2021; Zhai et al., 2021). As an essential tool in educational settings, AI supports adaptive learning platforms and intelligent tutoring systems (Holmes et al., 2022). These technologies employ machine learning algorithms to provide personalized feedback and support tailored to individual learners' needs. Generative AI tools like ChatGPT enhance these capabilities by generating human-like responses, facilitating self-directed learning, and aiding students' understanding of complex concepts (Chang et al., 2023).

2.2. *Personalized Learning Pathways*

In education, integrating AI has brought a paradigm shift, enabling personalized learning experiences that cater to students' individual needs, learning styles, and preferences (Rane, Choudhary & Rane, 2023; Singh, 2023). Personalized learning represents a student-centric approach that acknowledges and accommodates each learner's unique attributes. At its core, this approach tailors instructional content, pacing, and assessments to specific individual needs, departing from the conventional one-size-fits-all model. The principles of personalized learning emphasize flexibility, adaptability, and student agency, fostering a dynamic educational environment. Algorithms are pivotal in adaptive content delivery, a cornerstone of personalized learning. These algorithms analyze vast datasets, such as students' historical performance, engagement patterns, and preferences, to dynamically adjust the difficulty and format of instructional materials. By continuously assessing individual progress, AI ensures learners receive content aligned with their current proficiency levels, preventing boredom or frustration while promoting optimal

learning conditions (Anis, 2023; Khonturaev, 2023; Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022). Intelligent tutoring systems (ITS) exemplify a sophisticated application of AI in personalized learning. These systems leverage AI algorithms to emulate human tutors, providing tailored instruction and support. ITS adapts to individual learning styles, offering personalized feedback, guidance, and additional resources as needed. Their effectiveness lies in addressing specific learning gaps, reinforcing concepts, and adaptively responding to students' evolving needs (Conati et al., 2021). A notable feature of AI-driven personalized learning is its ability to address diverse learning styles and individual needs. Traditional classrooms often struggle to accommodate the varied ways students absorb and process information. AI-driven personalized learning platforms, however, offer a range of instructional modalities, including visual, auditory, and kinesthetic approaches. This flexibility ensures that each student can engage with content in a way that aligns with their preferred learning style, fostering a more inclusive and effective educational experience (Kabudi, Pappas & Olsen, 2021; Luan & Tsai, 2021; Regan & Jesse, 2019). Research highlights that personalized learning improves student engagement, motivation, and academic achievement by customizing educational content and methods (Pane et al., 2015). Students, with their diverse learning needs and research objectives, benefit significantly from such approaches. However, challenges like biases in AI-generated outputs and the ethical implications of using AI in education must be carefully addressed to ensure equitable and responsible implementation (Lambert & Stevens, 2023).

3. Theoretical Framework

This study is grounded in constructivist learning theory, which posits that learners construct knowledge through experience and reflection (Piaget, 1970). It emphasizes the importance of personalized learning that accommodates individual styles and paces. Vygotsky's (1978) concept of the Zone of Proximal Development (ZPD) further supports the idea that AI can act as a scaffold, providing support just beyond a learner's current abilities to facilitate growth. Recent theories, such as Takaya (2008), suggest that interactions with Generative AI (GenAI) align with social constructivism, where the AI functions as a «more knowledgeable other» (MKO). This interaction can push learners into their ZPD, enabling them to perform advanced tasks with expert guidance before achieving independence. These constructivist principles can inform AI prompting strategies, encouraging active, contextual, and collaborative knowledge creation. Prompts link new information with existing knowledge and promote problem-solving (Peters et al., 2023). By using GenAI tools like ChatGPT, learners engage in a supportive environment where the AI acts as an MKO, helping them solve problems and learn before they can do so independently. This enhances the effectiveness of human-AI interactions.

4. Research Questions

Question No.1:

How do AI and ChatGPT affect students' interest, motivation, and grades in Ph.D. courses?

Question No.2:

How do Ph.D. students perceive the use of AI and ChatGPT in making their learning more personalized?

Question No.3:

What are the benefits and challenges of using AI and ChatGPT for personalized learning in humanities?

5. Research Methodology

This qualitative study employs in-depth interviews to gather rich data from Ph.D. students and academic advisors. Purposive sampling ensured a diverse representation of disciplines, research stages, and experiences with AI. The interviews focused on participants' experiences with personalized learning, their perceptions of AI's role in education, and their views on the benefits and challenges of using ChatGPT. The interviews were conducted face-to-face and online, with participants providing informed consent. Ethical considerations, including confidentiality and voluntary participation, were strictly adhered to.

6. Data Analysis

The data were analyzed using a narrative-driven adaptation of Braun and Clarke's (2006) six-step thematic analysis framework, emphasizing interpretivist and constructivist principles. This approach highlighted participants' subjective experiences and their alignment with the research questions.

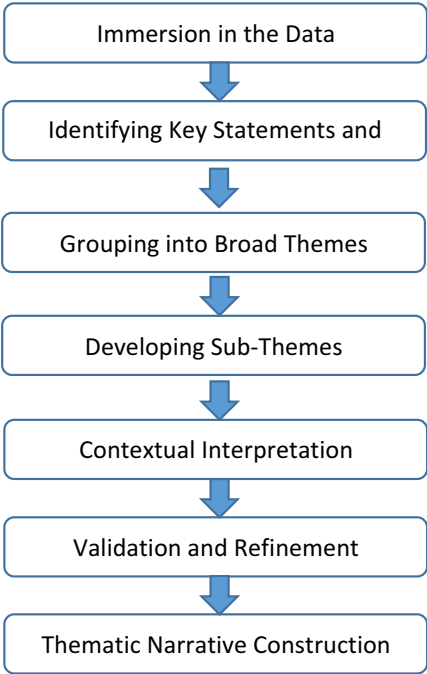


Fig. 1. Thematic Analysis Framework

For this study we interviewed 32 PhD students following a guidelines (Kvale at., al 2009). Among these 32 PhDs there were 18 male and 14 female PhDs belongs to different Universities and nationality. 10 PhD were in their in their 1st year, 18 were in their 2nd year and the rest of 4 were in their final ranking.

n	male	female
3	18	14

Table 1
Total and Gender wise PhD Students detail

n	1 st year	2 nd year	3 rd year
32	10	18	04

Table 2
Classification of PhDs students

7. Results

The study examined the experiences of 32 Ph.D. students (18 male, 14 female) from various academic disciplines. Participants were categorized into different academic stages: 10 were in their first year, 18 in their second year, and 4 in their final year. The findings were categorized into key themes, which shed light on the role of ChatGPT in academic learning and research.

7.1. Engagement and Motivation

Participants reported that ChatGPT significantly enhanced their engagement and productivity. The tool's ability to provide instant responses and simplify complex academic concepts helped students maintain focus and motivation during their tasks. For instance, several students noted that ChatGPT assisted in generating initial drafts of research questions, which boosted their confidence and efficiency. The interactive nature of ChatGPT was particularly appreciated, as it made the learning process more dynamic and reduced feelings of isolation, a common issue in doctoral studies.

One student mentioned:

“ChatGPT kept me engaged during challenging tasks. Its quick responses and explanations saved time and made learning enjoyable.”

Another participant highlighted that ChatGPT facilitated overcoming mental blocks in academic writing:

“When I struggled to articulate my ideas, ChatGPT provided helpful suggestions, allowing me to refine my work effectively.”

7.2. Personalization and Support

Participants valued ChatGPT's capacity to create highly personalized learning experiences. The tool was lauded for adapting to individual research needs, such as generating tailored literature reviews, brainstorming ideas, and refining academic writing tone.

- **First-year students** often relied on ChatGPT as an academic scaffold, using it to understand foundational concepts and navigate initial research challenges.
- **Advanced students**, by contrast, utilized ChatGPT to explore novel research directions, refine methodologies, and test hypotheses in interdisciplinary studies.

Students consistently emphasized how personalized support allowed them to better manage complex academic tasks. For example, one participant said:

«ChatGPT provided tailored advice specific to my research domain. It was like having a personal tutor available 24/7.»

This adaptability was instrumental in fostering student confidence, particularly for those tackling unfamiliar or interdisciplinary topics.

7.3. Intelligent Tutoring System (ITS)

Although this aspect was briefly mentioned, the study identified ChatGPT as a potential foundation for an **Intelligent Tutoring System (ITS)**. This system could provide contextual, targeted feedback, enabling students to learn independently while still receiving high-quality support. Participants expressed that ChatGPT could simulate an ITS by offering real-time guidance on problem-solving, research strategies, and writing techniques. However, the absence of structured pedagogical frameworks within ChatGPT limited its effectiveness as a fully-fledged ITS.

7.4. Ethical and Technical Challenges

Despite the benefits, significant concerns emerged regarding the ethical and technical limitations of ChatGPT.

1. Data Privacy:

Many students hesitated to share sensitive research topics with AI tools due to fears about data misuse or breaches. One participant remarked: *“I’m reluctant to input confidential details into ChatGPT, as I’m unsure how my data will be stored or used.”*

2. Bias in Responses:

Several participants encountered biased or culturally insensitive outputs, leading to frustration and skepticism about the tool’s reliability. One student shared: *“ChatGPT occasionally provided generic or regionally biased information, which wasn’t applicable to my research context.”*

3. Over-Reliance and Critical Thinking:

A recurring concern was the risk of students becoming overly dependent on ChatGPT, potentially undermining critical thinking and originality. Participants stressed the importance of balancing AI use with traditional research methods: *“While ChatGPT is helpful, relying on it excessively can dilute the originality and depth of one’s work.”*

4. Technical Limitations:

Some students reported inconsistencies in the tool’s responses, with occasional

inaccuracies or irrelevant suggestions. These technical flaws highlighted the need for ongoing refinement of AI systems to meet academic standards.

8. Conclusion

This pilot study underscores the transformative potential of Artificial Intelligence (AI) tools like ChatGPT in shaping personalized learning pathways for Ph.D. students. By leveraging qualitative methodologies and constructivist learning theories, the research demonstrates how AI enhances engagement, motivation, and academic productivity. ChatGPT's ability to provide tailored support enables students to navigate complex academic challenges, fostering autonomy and confidence in their learning processes. However, the findings also highlight the need for caution. Ethical concerns such as data privacy, biases in AI outputs, and the risk of over-reliance on AI tools must be addressed. These challenges emphasize the importance of implementing AI in a way that complements traditional teaching methods while safeguarding academic integrity.

This pilot study offers actionable insights for educators, policymakers, and technology developers, paving the way for a future where AI tools can coexist harmoniously with conventional pedagogical practices. By addressing the identified challenges and leveraging AI's strengths, institutions can create more engaging, efficient, and personalized learning experiences for doctoral students. This research work also revealed the contextual and evolving nature of ChatGPT's impact on students. First-year students viewed the tool as a means of academic survival, using it to scaffold their understanding and navigate early challenges. In contrast, advanced students used ChatGPT more creatively, leveraging it to explore new research directions and refine methodologies. This divergence suggests that AI tools like ChatGPT must be adaptive, not only to individual needs but also to the academic stages and expertise levels of students.

9. Discussion

By functioning as a «more knowledgeable other» (MKO), ChatGPT facilitated interactive and collaborative knowledge construction. It supported students in synthesizing research ideas, drafting complex academic sections, and exploring interdisciplinary topics, enriching their learning experience. However, the study also revealed the dual nature of AI tools in education. On one hand, ChatGPT proved invaluable, enhancing student engagement and fostering autonomy, particularly for first-year students grappling with foundational concepts. Its ability to provide instant, tailored responses made academic challenges more accessible. On the other hand, ethical and technical concerns emerged, such as data privacy risks, biases in responses, and the potential for over-reliance. Students expressed hesitation about sharing sensitive information with ChatGPT due to

uncertainties about data security and storage, calling for greater transparency in AI systems. Additionally, ChatGPT occasionally produced generic, culturally insensitive, or biased outputs, highlighting the limitations of its training data. Over-reliance on the tool was another recurring theme, with participants warning that it could diminish critical thinking and originality in academic work. This study contributes to the ongoing discourse on AI's role in education, particularly in higher education and research contexts. While AI tools like ChatGPT have transformative potential to democratize knowledge, personalize learning, and enhance student autonomy, the findings underscore the need to balance AI-assisted learning with traditional pedagogical approaches. This balance is essential to preserve critical skills like analysis, creativity, and originality. The ethical concerns raised—particularly data privacy and bias—further stress the importance of designing culturally sensitive and ethically sound AI systems. Educational institutions must foster digital literacy among students and faculty, enabling them to critically evaluate AI outputs and use these tools responsibly. The study also advocates for the development of institutional policies addressing AI's limitations, including data security protocols, bias mitigation strategies, and guidelines for integrating AI with traditional teaching methods.

10. Limitations and Future Research

While this pilot study offers valuable insights, it is limited by its small sample size and focus on a specific population of PhD students. Future research could explore the long-term impacts of AI tools like ChatGPT across diverse educational settings and disciplines. Comparative studies between AI-assisted and traditional learning environments would provide a deeper understanding of the benefits and challenges of AI integration. Additionally, investigating how cultural and disciplinary contexts influence students' perceptions of AI tools could offer insights into their adaptability and broader applicability. Research into the development of more robust Intelligent Tutoring Systems (ITS) based on AI tools like ChatGPT could further enhance their pedagogical potential. Moreover, educational institutions should establish ethical guidelines for AI integration, addressing issues such as data privacy, intellectual property, and biases in AI outputs. These frameworks should prioritize transparency and accountability to ensure trust among students and faculty. Training programs for educators are essential to maximize the potential of AI in academia. Faculty should be equipped to integrate ChatGPT effectively into their teaching methods, ensuring it complements traditional pedagogical practices rather than replacing them. Students must also be educated on the capabilities and limitations of AI tools like ChatGPT. Workshops and seminars can raise awareness about the ethical implications, appropriate use cases, and potential pitfalls of AI in academia, fostering a more informed and responsible user base. Collaboration between developers and educational institutions is crucial for refining AI tools to meet academic needs. Feedback from students and faculty can

guide iterative improvements, ensuring that tools like ChatGPT remain relevant and effective across diverse educational contexts. Institutions should adopt blended learning approaches, where AI tools complement traditional teaching methods. For instance, ChatGPT can assist with drafting and brainstorming tasks, while critical evaluation and refinement are facilitated through faculty-led interactions. Further research is needed to examine the long-term impacts of AI integration in education. Longitudinal studies can provide insights into how tools like ChatGPT influence academic growth, research output, and professional development over time.

References

- Anis, M. (2023). Leveraging artificial intelligence for inclusive English language teaching: Strategies and implications for learner diversity. *Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 12(6), 54-70.
- Ayeni, O. O., Al Hamad, N. M., Chisom, O. N., Osawaru, B., & Adewusi, O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(2), 261-271.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chang, C. H., & Kidman, G. (2023). The rise of generative artificial intelligence (AI) language models—Challenges and opportunities for geographical and environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(2), 85-89.
- Conati, C., Barral, O., Putnam, V., & Rieger, L. (2021). Toward personalized XAI: A case study in intelligent tutoring systems. *Artificial Intelligence*, 298, 103503.
- Floridi, L. (2023). AI as agency without intelligence: On ChatGPT, large language models, and other generative models. *Philosophy & Technology*, 36(1), 15.
- Holmes, W. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Kabudi, T., Pappas, I., & Olsen, D. H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100017.
- Khlaif, Z. N., Mousa, A., Hattab, M. K., Itmazi, J., Hassan, A. A., Sanmugam, M., & Ayyoub, A. (2023). The potential and concerns of using AI in scientific research: ChatGPT performance evaluation. *JMIR Medical Education*, 9, e47049.
- Khonturaev, S. I. (2023). The evolution of artificial intelligence: A comprehensive exploration for higher education. *Best Journal of Innovation in Science, Research and Development*, 2(11), 700-706.
- Kvale, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Lambert, J., & Stevens, M. (2024). ChatGPT and generative AI technology: A mixed bag of concerns and new opportunities. *Computers in the Schools*, 41(4), 559-583.
- Lin, X. (2024). Exploring the role of ChatGPT as a facilitator for motivating self-directed learning among adult learners. *Adult Learning*, 35(3), 156-166.
- Luan, H., & Tsai, C. C. (2021). A review of using machine learning approaches for precision education. *Educational Technology & Society*, 24(1), 250-266.

- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2010). Personalised and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1).
- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). *Continued progress: Promising evidence on personalized learning*. Rand Corporation.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child* (D. Coltman, Trans.).
- Rane, N., Choudhary, S., & Rane, J. (2023). Education 4.0 and 5.0: Integrating artificial intelligence (AI) for personalized and adaptive learning. *Available at SSRN* 4638365.
- Regan, P. M., & Jesse, J. (2019). Ethical challenges of edtech, big data, and personalized learning: Twenty-first century student sorting and tracking. *Ethics and Information Technology*, 21, 167-179.
- Singh, A., Saini, K., Nagar, V., Aseri, V., Sankhla, M. S., Pandit, P. P., & Chopade, R. L. (2022). Artificial intelligence in edge devices. In *Advances in Computers* (Vol. 127, pp. 437-484). Elsevier.
- Peters, M. A., Jackson, L., Papastephanou, M., Jandri, P., Lazaroiu, G., Evers, C. W., ... & Fuller, S. (2024). AI and the future of humanity: ChatGPT-4, philosophy and education—Critical responses. *Educational Philosophy and Theory*, 56(9), 828-862.
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's theory of education: From early Bruner to later Bruner. *Interchange*, 39, 1-19.
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIED for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639-653.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., ... & Li, Y. (2021). A review of artificial intelligence (AI) in education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021(1), 8812542.

II.7

People analytics e algoretica. Quale orizzonte di senso tra agency lavorativa e macchine intelligenti?

Valerio Massimo Marcone

*Università degli studi di Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
valeriomassimo.marcone@uniroma3.it*

Abstract

Nell'era post-pandemica stiamo assistendo ad una fase di transizione caratterizzata dalla necessità di ripensare modelli di lavoro più agili e sostenibili che pongano sempre più al centro le esigenze del lavoratore. Di fronte a nuovi scenari trasformativi del lavoro, così come i fenomeni emergenti delle grandi dimissioni volontarie, il contributo intende esplorare la relazione tra la dimensione agentiva del lavoratore e la possibile pervasività dei modelli algoritmici propri dell'intelligenza artificiale nei contesti organizzativi nel valorizzare il benessere e l'engagement delle persone. In questa prospettiva le implicazioni pedagogiche ed etiche ci portano a riflettere su alcune questioni chiave tra le seguenti: quale è il confine tra la capacità di agire dell'individuo e la pervasività delle macchine cosiddette intelligenti sulle nostre vite, sui nostri lavori? come si può definire il rapporto tra una macchina intelligente e l'ambito dei fini, dell'etica?

Parole chiave

Agentività, Algoretica, Macchine Intelligenti

1. Introduzione

Durante il periodo post-pandemico abbiamo assistito a fenomeni emergenti come la cosiddetta “great resignation” ovvero una crescente richiesta di dimissioni volontarie da parte dei dipendenti, o il “quite quitting”¹ che hanno portato alla luce nuove esigenze di donne e uomini disposti a rinunciare ad un lavoro sicuro o “lavorare meno” per un lavoro di qualità, in grado di rispondere a nuovi bisogni più “umani” (Dato, 2024).

Secondo la ricerca Gallup (2024) “State of the Global Workplace” (che ha riguardato 90 paesi nel mondo) solo l'8% degli intervistati si dichiara attivamente coinvolto in ciò che fa sul lavoro e, dunque, tutti gli altri lamentano in modo più o

1 Il concetto di *quiet quitting*, si riferisce alla tendenza di limitare il proprio impegno lavorativo al minimo indispensabile, riflettendo una minore identificazione con il lavoro stesso.

meno importante scarso coinvolgimento, stress, tristezza, solitudine, rabbia e preoccupazione fino a un sentimento di vera e propria opposizione e di rifiuto che la Coin (2023) definisce “sindrome ick”, “sindrome da repulsione improvvisa” verso qualcosa che fino a poco prima ci sembrava accettabile.

Coin (2023) osserva che la pandemia, trasformando l’approccio al lavoro, non si è limitata per il lavoratore a una mera accettazione della vita come essa è, ma ha piuttosto spinto verso una revisione critica del modello di lavoro tradizionale. Questo processo ha permesso ai lavoratori di riconoscere il proprio disagio negli ambienti lavorativi, portando a ciò che sembra essere un cambiamento culturale e antropologico profondo, che va oltre la semplice *great resignation* comunemente attribuita alle nuove generazioni, spesso considerate meno inclini al lavoro.

Di fronte a tale scenario, la riflessione che intendo proporre è se i contesti organizzativi siano in grado di governare questi nuovi fenomeni emergenti coniugando l’innovazione tecnologica con la capacità di agire autonomamente del lavoratore, ponendo al centro la sua dimensione valoriale e di benessere (Costa, 2023)

In questa prospettiva le organizzazioni del lavoro sono oramai avviate verso la transizione digitale nel riprogettare modelli di *employee experience* grazie all’ausilio di strumenti tecnologici di analisi algoritmica come quelli riferiti ai *people analytics*, che possano per esempio misurare le performance dei dipendenti, comprendere le motivazioni che portano le persone ad avere un basso engagement sul lavoro, al fine di prevedere i “rischi di abbandono” e mantenere i talenti.

È indubbio che il ricorso ai sistemi algoritmici e a modalità di gestione dei dati che caratterizza le nuove organizzazioni del lavoro, necessita di una maggiore attenzione da parte della comunità pedagogica nel “prendersi cura” delle persone che “abitano” i contesti di lavoro (Alessandrini, 2022).

Come afferma Pinto Minerva (2021)

“oggi nei contesti organizzativi come nella società, c’è bisogno dell’impegno dello spirito libero per decostruire il potente apparato degli interventi tecnici e parallelamente sfidare la linearità algoritmica, così da far emergere quanto ancora è inadeguato: le immense risorse dell’immaginazione e della creatività umane” (p. 58).

2. L’intelligenza algoritmica come risposta al problema della governance del cambiamento

Negli ultimi anni i dati sono diventati l’elemento principale sul quale fondare le decisioni in ambito aziendale. La tecnologia e i tool² a disposizione oggi offrono

2 Power Bi, Tableau, Phyton o Rstudio sono alcuni tra i più noti strumenti digitali per svolgere analisi algoritmiche.

una quantità immensa di dati provenienti dal comportamento utente. Ogni persona, con la sua navigazione, lascia numerose tracce: interessi, abitudini, desideri e intenzioni d'acquisto.

Tutte queste informazioni possono essere raggruppate e organizzate attraverso strumenti sempre più accurati e precisi. Gli sviluppi tecnologici offrono possibilità molto interessanti in questa direzione: machine learning, AI (Artificial Intelligence)³ e cloud computing sono strumenti molto validi a disposizione della raccolta, interpretazione e analisi del dato.

A partire da qui, la strada sembrerebbe segnata ma le aziende registrano ancora forti difficoltà ad adottare una cultura aziendale interamente e realmente data-driven. La possibilità di accedere ai dati è solamente il punto di partenza; serve poi un'interpretazione costante, un utilizzo strategico e un monitoraggio continuo. Serve un intero assetto aziendale che si muova a partire dai dati e dai modelli ad essi associati.

Quello che si chiede ad un'azienda è adottare una nuova cultura e nuove modalità decisionali che performino tutti i livelli e i reparti dell'azienda. Una modifica molto profonda che comporta anni di lavoro e investimento in questa direzione.

Per conoscere la situazione relativa al capitale umano della propria azienda e poter agire con policy basate sugli algoritmi, bisogna disporre di dati il più possibile precisi e dettagliati sugli aspetti quali quantitativi relativi alle persone.

Questo significa avere un approccio *data driven*, ovvero un approccio che può essere "trainato" dalla disponibilità dei dati (Rivoltella, 2023)

Avere un approccio data-driven, dunque significa far fruttare il "tesoro" dei big data nelle imprese ed utilizzare in modo efficace i dati nel processo decisionale per gestire le persone.

Il termine "*People Analytics*" inizia a fare capolino nella letteratura di settore (Waber, 2013; Khan, 2020) orientativamente dall'anno 2016, andando a sostituire gradualmente il concetto di "*Human Resource Analytics*"

Secondo la letteratura di riferimento (Fitz, 1984) l'*HR Analytics* concettualmente "si ferma" soltanto all'analisi ed alla misurazione delle strategie di gestione e sviluppo risorse umane.

La *People Analytics* invece si riferisce sia agli elementi "macro" della strategia HR, ad esempio i problemi relativi alle lacune dei dipendenti su determinate competenze, sia a questioni di pianificazione della forza lavoro, maggiormente focalizzate sulla produttività.

In sintesi la differenza concettuale tra i due approcci è la seguente:

- Le metriche dell'HR analytics descrivono misurazioni concrete delle prestazioni passate: in genere le informazioni di base, come il numero di candidature,

3 Il termine Artificial Intelligence è stato coniato nel 1955 dall'informatico americano John McCarthy definendolo come la scienza e la tecnologia che rendono capaci di fare macchine intelligenti.

quanti dipendenti hanno lasciato l'azienda e altre misurazioni di tipo descrittivo;

- la *People analytics* utilizza i dati per l'acquisizione di informazioni o per prevedere modelli futuri “aprendo” ad un'analisi molto più profonda che permette di esaminare, ad esempio: il background educativo della forza lavoro, l'evoluzione delle competenze nel tempo, il comportamento e le relazioni dei team più performanti. Questo tipo di analisi permette all'HR management di rispondere in modo trasparente ed innovativo a numerosi obiettivi che impattano direttamente il business dell'azienda, come, per esempio, indicare i futuri *High Performer* o comprendere la motivazione per cui vi è un alto tasso di assenteismo o perché un target di lavoratori intende abbandonare l'azienda.

Possiamo affermare che *l'Hr analytics* perde l'accezione prettamente aziendale per una decisamente più “uomo-centrica”.

Come definire dunque la *People analytics*?

Una definizione semplice e sintetica è la seguente: una completa strategia per supportare il business model aziendale ,e quindi l'utilizzo di dati sul comportamento umano, le relazioni e i tratti per prendere decisioni aziendali.

Il passaggio al termine “people”, infatti, risponde all'esigenza di un approccio evolutivo delle risorse umane che non si limita all'analisi descrittiva dei fenomeni HR, ma la integra con modelli predittivi grazie all'utilizzo dei dati e degli strumenti di *analytics*.

Possiamo affermare che la *People analytics* fa da supporto alla funzione HR in tutte le fasi della gestione del personale: dalla fase di recruiting, a quella di onboarding, dallo sviluppo e formazione nei processi di upskilling e reskilling, alle strategie di talent retention.

Dall'altra parte occorre sottolineare che le strategie di People Analytics nel nostro Paese non sono ancora molto praticate perché mediamente nelle PMI vi è ancora un livello basso di digitalizzazione.⁴

In definitiva quando ci riferiamo ai People Analytics parliamo di qualcosa di molto di più di una semplice raccolta di numeri. Si tratta di un vero e proprio processo che inizia con l'identificazione e la raccolta di metriche per poi utilizzarle

4 Dal Rapporto Desi 2022 (Digital Economy and Society Index) che misura dal 2015 i progressi compiuti nel digitale dagli Stati membri dell'Unione Europa, emergono ancora dati allarmanti per quanto riguarda il quadro delle competenze acquisite dai cittadini italiani:

- il 46 % delle persone di età compresa tra i 16 e i 74 anni possiede perlomeno competenze digitali di base (al di sotto della media UE pari al 54 %).
- Il 23% delle persone possiede di età compresa competenze digitali superiori a quelle di base (rispetto al 26 % nell'UE).
- l'1,4% dei laureati italiani sceglie discipline del settore ICT , il che rappresenta il dato più basso registrato nell'UE.

per testare, predire e influenzare i risultati più rilevanti per l'azienda in termini di sviluppo delle capacità dei lavoratori, di benessere ed engagement.

3. Implicazioni pedagogiche ed etiche connesse agli algoritmi

Il tema di una possibile “pervasività algoritmica” nelle nostre vite deve fare i conti necessariamente con un approccio critico, ovvero con la considerazione degli orizzonti di senso che caratterizzano la spinta verso l'innovazione tecnologica.

La tematica affrontata ci porta inevitabilmente a riflettere su alcune questioni chiave tra le seguenti:

- qual è il confine tra la capacità di autodeterminazione dell'individuo-lavoratore e la possibile pervasività dell'intelligenza artificiale sulle nostre vite, sui nostri lavori?
- *come si può definire il rapporto tra una macchina intelligente e l'ambito dei fini, dell'etica?*

Norbert Weiner (1948) il padre della Cibernetica, negli anni quaranta del ventesimo secolo, sosteneva che uomo e macchina funzionano allo stesso modo. Ogni sistema è dotato di un proprio meccanismo di controllo e regolazione e dei propri modi di interagire con l'ambiente e per connettersi con altri sistemi. Ecco quindi la denominazione della nuova meta – scienza: Cybernetics, dal greco *kybernetikè*, l'arte del *kybernan*, il pilota della nave, da cui dal latino *gubernator*. Qui inteso nel senso di autogoverno, autoregolazione (Varanini, 2015).

Wiener poneva la questione sul piano dell'etica – con tutto il suo personale bisogno di affidarsi alla scienza e alla matematica, non può escludere dalla scena l'uomo e la sua responsabilità.

L'uomo come la macchina è un essere dotato di un proprio meccanismo di controllo e autoregolazione.

Umberto Galimberti (2023) si chiede se sia possibile affidare la vita degli individui, che interagiscono in modo imprevedibile in una società complessa alla valutazione delle macchine algoritmiche (p. 277).

La sua risposta a tale quesito è che per governare la complessità e l'imprevedibilità della vita, la cultura algoritmica intende rinunciare a quella saggezza aristotelica (*phronesis*) che non consente un controllo assoluto del comportamento umano non partendo da premesse evidenti come invece fanno le macchine intelligenti.

Se il mondo digitale – ha come obiettivo la prevedibilità e la calcolabilità – tale è allora il pensiero della macchina pensante di cui parla Heidegger – il mondo digitale non può prescindere dal mondo della vita di husserliana memoria, dove l'individuo immerso in un ambiente caratterizzato da una complessità dovuta alla sua variabilità, diversità ed evoluzione non solo non è né prevedibile né calcolabile ma sfugge a ogni modellizzazione a cui vorrebbe ridurlo la tirannia dell'algoritmo

(Benasayag, 2019) che non è interessato a sapere chi è l'uomo ma unicamente a sapere come funziona.

La riflessione di Galimberti ci porta a porci ulteriori quesiti in chiave pedagogica sul tema per esempio della competenza funzionale.

Se i contesti di lavoro decidono di affidarsi in toto all'intelligenza predittiva delle macchine per intercettare e trovare soluzioni al benessere delle persone, potremmo incominciare a parlare non più di competenze umane ma di competenze algoritmiche e la conseguenza inevitabilmente sarà il passaggio dall'intelligenza umana a all'intelligenza artificiale nel momento in cui l'individuo sceglie come strategia quella di delegare la razionalità alle macchine. (Benasayag, 2020).

Se allora gli individui intendono rinunciare all'uso della propria ragione affidando la gestione della propria vita alla razionalità degli algoritmi, il rischio potrebbe avere come risultato quello di un nuovo conformismo, come sostiene il sociologo Frank Freudi (2005) – promuovendo non tanto l'autorealizzazione dell'individuo quanto la sua autolimitazione.

Alla sessione aperta del G7 dedicata all'intelligenza artificiale, Papa Francesco ha offerto una visione etica sul tema, “Uno strumento affascinante e tremendo” lo ha definito chiamando in primo piano il tema della consapevolezza dei limiti dell'intelligenza artificiale affermando che “parlare di tecnologia è parlare di cosa significhi essere umani e quindi di quella nostra unica condizione tra libertà e responsabilità”.

La capacità di utilizzare la tecnologia in modo responsabile, considerando aspetti come la privacy, la sicurezza, l'equità e di conciliarle con le sfide etiche, costituisce una delle questioni più complesse che l'umanità dovrà affrontare nel prossimo futuro. Di fatto, si tratta di problematiche che richiedono una discussione che si concentri su ciò che è stato definito dal teologo Paolo Benanti come “algoretica”.⁵

L'algoretica, di fatto, si riferisce alla considerazione dei principi etici nell'utilizzo degli algoritmi e dei sistemi basati sull'intelligenza artificiale. L'obiettivo è assicurare che le decisioni prese dagli algoritmi siano eticamente responsabili e rispettose dei valori e dei diritti umani.

Si tratta di prospettive di sviluppo e di approfondimento, che tengano conto del fatto che ciò che differenzia il comportamento degli esseri umani da quello delle macchine e che i primi sono consapevoli dei loro stati interiori, riconoscono il proprio agire come libero (libero arbitrio) e sono capaci di scegliere in base a una ponderazione complessa delle circostanze, e non semplicemente in base a un calcolo di vantaggi e benefici.

5 Il termine “algoretica” deriva dalla combinazione delle parole “algoritmo” ed “etica” ed è stato coniato dal francescano Paolo Benanti professore di teologia morale e bioetica alla Pontificia Università Gregoriana di Roma. Si tratta di una nuova branca dell'etica che si concentra sugli aspetti morali degli algoritmi e dei sistemi di intelligenza artificiale.

Il problema è innanzitutto filosofico ed epistemologico come sottolinea Paolo Benanti (2019).

Le macchine intelligenti o cosiddette *sapiens* “funzionano” secondo schemi che connettono dati. Che tipo di conoscenza è questa? Che valore ha? Come va trattata e considerata?

Insomma, la domanda prima che tecnologica è etica e filosofica: nella misura in cui vogliamo affidare competenze umane, di comprensione, di giudizio e di autonomia di azione a dei sistemi software di Ai dobbiamo capire il valore, in termini di conoscenza e capacità di azione, di questi sistemi che pretendono di essere intelligenti e cognitivi. (Benanti, 2019).

Se l’obiettivo è, dunque, quello volto al benessere personale o sociale o al miglioramento di pratiche lavorative e organizzative, il giudizio etico può essere positivo, soprattutto se vengono rispettate poi nelle decisioni concrete. Molte volte, però, non è chiaro il perché si elaborino nuove più sofisticate procedure digitali o si costituiscano complesse basi di dati. La tentazione di farlo perché se ne intravedono le possibilità tecnologiche, senza pensare alle possibili applicazioni o utilizzazioni pratiche evoca analoghe scelte tecnologiche: innovare solo perché è possibile farlo, ignorando possibili ricadute contrarie al bene comune e personale o ai diritti umani.

In generale occorre riconoscere che gli algoritmi non sono eticamente neutri e possono portare al cosiddetto bias ovvero ad una forma di distorsione cognitiva causata dal pregiudizio e può influenzare ideologie, opinioni e comportamenti

Tali distorsioni ci spingono a ricreare una propria visione soggettiva che non corrisponde fedelmente alla realtà.

Per esempio:

- I sistemi che cercano di valutare una retribuzione equa confronteranno un dipendente con i colleghi ma potrebbero non comprendere questione di diversità di genere.
- I sistemi che prevedono una *retention* possono discriminare le minoranze o i dipendenti che lasciano le aziende per motivi culturali.
- I sistemi che si adattano ad un lavoro possono istituzionalizzare pratiche di assunzione vecchie e discriminanti che sono incorporate nella cronologia delle assunzioni.

Di fronte a tali rischi di bias algoritmici si è costituito recentemente un campo di ricerca in crescita denominato *algorithmic fairness* che mira a mitigare gli effetti di pregiudizi e discriminazioni ingiustificate sugli individui nell’apprendimento automatico.

L’obiettivo è quello di creare modelli di apprendimento in grado di effettuare previsioni corrette dal punto di vista di equità e giustizia.

In questa prospettiva la Pontificia Accademia per la Vita, IBM, FAO, Governo

italiano e Microsoft hanno siglato nel 2020 la Call for an AI Ethics⁶, un documento nato per sostenere un approccio etico all'Intelligenza Artificiale e promuovere tra aziende, governi e Istituzioni un senso di responsabilità condivisa con l'obiettivo di garantire un futuro in cui l'innovazione digitale e il progresso tecnologico siano al servizio del genio e della creatività umana.

Il documento sottolinea inoltre l'esigenza di curricula scolastici che affrontino il tema delle discipline umanistiche integrate alle discipline più tecniche aprendo spazi alla formazione di valori solidali ed inclusivi.

4. Osservazioni conclusive

Il tema della dignità del lavoro di fronte al possibile utilizzo discriminatorio dei sistemi algoritmici, alla luce anche della recente legge 55/2024 recante "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali", sottolinea in ottica formativa l'esigenza da parte di chi ha responsabilità educative, di potenziare le capabilities (Nussbaum, 2012) di ogni individuo anche nei contesti organizzativi, nel predisporre e valutare interventi pedagogici su nuovi bisogni educativi manifestati dall'adulto nei processi di apprendimento (Dato, 2024).

Occorre in quest'ottica presidiare la capacità di agire a partire dalla formazione iniziale attraverso un processo continuo di acquisizione di conoscenze, ma anche di coltivazione dei fattori che possano abilitare le capacitazioni delle persone, ovvero il loro potenziale, quale strumento di cittadinanza per una qualità della vita migliore dal punto di vista del diritto all'autorealizzazione: questo è il compito più arduo dei processi formativi nelle società e quindi delle istituzioni formative, con particolare riguardo alla formazione continua e dell'educazione degli adulti.

Occorre specificatamente esplorare – come evidenzia Pellerrey – “quali esigenze di competenza personale sul piano dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione sono necessarie per garantire che i vantaggi offerti dalla presenza di tecnologie, e in particolare di quelle influenzate dall'intelligenza artificiale, si traducano in un'adeguata qualità non solo dei processi produttivi, ma anche e soprattutto dei contesti sociali nei quali le persone vivono e lavorano” (p.12).

In questa prospettiva la formazione – come sottolinea Umberto Margiotta (2015) – va ripensata come una Bildung in grado di esprimere la soglia massima di umiltà, di disciplina dello spirito, di senso delle cose, di rispetto, di rigore della ricerca ai fini del proprio potenziamento umano e non della struttura in cui diventa produttore.

6 Trasparenza, inclusione, responsabilità, imparzialità, tracciabilità, sicurezza e privacy”. Questi sono i sette principi-guida identificati dal testo della call come l'asse portante di un *nuovo patto condiviso*, irrinunciabile per garantire la dimensione etica dei futuri esiti della ricerca in Intelligenza artificiale.

La sfida educativa in futuro sarà quella di ripensare i paradigmi della formazione iniziale e continua per affrontare la sfida della transizione digitale riprogettando curricula di apprendimento capacitanti (Nussbaum, 2012) a partire dai percorsi di istruzione e formazione professionale, che sappiano coniugare l'utilizzo degli strumenti tecnologici con la capacità critica e di auto-orientamento dello studente per una formazione integrale dell'individuo. In questa prospettiva, per esempio, l'approccio educativo work based (Marcone, 2018) nella formazione terziaria professionalizzante degli Its academy può diventare un modello di apprendimento generativo in tal senso nell'agentivare le persone nei processi transizionali al lavoro.

Per concludere possiamo affermare che siamo di fronte ad una sottile linea rossa tra un approccio di subalternità all'algoritmo degli individui come evidenziano Cabitza e Floridi (2021), quasi come una sorta di Cybork, ovvero come agenti che lavorano grazie all'interazione sinergica con le macchine da cui risultano completamente ibridati (Rivoltella, 2023); o un approccio agentivo nel quale l'individuo si auto-determina nell'applicare competenze e conoscenze a nuove situazioni complesse.

E allora è necessario – come sottolinea Malavasi (2019) – “che le tecnologie designate con l'espressione intelligenza artificiale devono essere progettate e implementate per promuovere il benessere individuale e collettivo degli umani” (p. 128).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2022). *Non siamo i padroni della terra*. Milano: FrancoAngeli.
- Benanti, P. (2019). Algor-etica: l'incertezza ci salverà. Articolo del 15-02-2019 sul sito www.paolobenanti.com
- Benasayang, M. (2020). *La tirannia dell'algoritmo: Conversazioni con Regis Meyran*. Milano: Vita e Pensiero.
- Coin, F. (2023). *Le grandi dimissioni: Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*. Torino: Einaudi.
- Costa, M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dato, D. (Ed.). (2024). *Senza lavoro. Me Tis*, 14(1), 1-16.
- Floridi, L., & Cabitza, F. (2021). *Intelligenza artificiale: L'uso delle nuove macchine*. Milano: Bompiani.
- Gallup. (2024). *State of the Global Workplace*. Retrieved from <https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace.aspx> [Accessed 20/06/2024].
- Galimberti, U. (2023). *L'etica del viandante*. Milano: Feltrinelli.
- Khan, N., & Millner, D. (2020). *Introduction to People Analytics: A Practical Guide to Data-driven HR*. Kogan Page.
- Malavasi, P. (2019). *Educare Robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholè.
- Marcone, V. M. (2018). *Work based learning: Il valore generativo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della Formazione*. Roma: Carocci Editore.

- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Pellerey, M. (2023). *Progetto di ricerca-intervento: La transizione digitale e i processi formativi: opportunità e pericoli - Rapporto finale*. Roma: Tipografia Salesiana Roma.
- Pinto Minerva, F. (2021). Intelligenza artificiale e post-umano: Pedagogia e utopia. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 59(1), 52-67.
- Rivoltella, P., & Panciroli, C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholè.
- Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Varanini, F. (2015). *Macchine per pensare*. Roma: Guerini & Associati.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine*. New York: The Technology Press, Wiley & Sons.

II.8

Linguaggi digitali, accessibilità e nuove esperienze museali

Francesca Marone

*Università degli Studi di Napoli Federico II
Dipartimento di Studi Umanistici
francesca.marone@unina.it*

Francesca Buccini

*Università degli Studi di Napoli Federico II,
Dipartimento di Studi Umanistici
francesca.buccini@unina.it*

Ilaria Curci

*Università degli Studi di Napoli Federico II
Dipartimento di Studi Umanistici¹
Ilaria.curci@unina.it*

Abstract

Il costante progresso tecnologico sta trasformando le modalità di interazione tra reale e immaginario; ciò costringe a fare i conti con quella dimensione della multimedialità, della interattività, della virtualità e della immersività, così pervasiva nel nostro tempo e oggetto di riflessione da parte della ricerca educativa. I linguaggi digitali, difatti, con la straordinaria capacità di creare mondi alternativi permettono agli utenti di sviluppare occasioni estetiche e di intrattenimento impensabili nel mondo analogico, avvolgendo il fruitore profondamente, sia a livello sensoriale sia psicologico. Il seguente contributo propone, attraverso lo studio di casi, nuove modalità di fruizione del patrimonio culturale e di apprendimento in contesti museali e/o nell'ambito di mostre temporanee, evidenziando le opportunità offerte dalla tecnologia emergente nella progettazione di ambienti virtuali, nonché le sfide da affrontare per creare esperienze immersive e coinvolgenti.

Parole chiave

Ambienti Digitali, Embodied Cognition, Heritage Education

- 1 Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Francesca Marone ha scritto i paragrafi 1 e 4; Francesca Buccini il paragrafo 2 e Ilaria Curci il paragrafo 3.

1. Introduzione

L'integrazione delle tecnologie digitali nel Cultural Heritage sta rivoluzionando il modo in cui questo viene analizzato, interpretato, comunicato e condiviso. L'introduzione di strumenti avanzati, come l'intelligenza artificiale (AI) e la realtà aumentata (AR) arricchiscono l'esperienza del visitatore, aprendo nuove strade per il riconoscimento degli digitali e fisici e il loro ancoraggio, tra virtuale e reale; una sinergia potente in grado di superare molte delle sfide legate alla fruizione e alla valorizzazione del patrimonio culturale, rendendolo più accessibile, fruibile e comprensibile, oltre che creare, proprio grazie alla convergenza tra i due mondi, un ponte tangibile tra passato e presente. Nell'ambito della fruizione dei beni culturali, l'accessibilità di luoghi, servizi e infrastrutture è un diritto, un'opportunità di crescita sociale, ma anche un dovere verso cui le istituzioni, ed in particolare i luoghi della cultura, devono tendere data l'importanza socio-educativa, economica del patrimonio culturale oltre al suo essere un investimento in termini di turismo e di rigenerazione dei territori (Marone, 2023). Il patrimonio artistico non si limita ai beni esposti o conservati nei musei e nei siti culturali, come pure solo a questi ultimi e alle attività svolte in essi, ma s'interrela con i luoghi che lo hanno generato e li alimenta costantemente, implementandone l'offerta culturale, con il valore aggiunto di un godimento pieno per tutti. Da qui la necessità di fornire nuovi servizi nell'ambito della fruizione, stabilendo standard di qualità condivisi e reti con i sistemi circostanti, grazie anche all'innovazione tecnologica. La rimozione degli ostacoli a luoghi, servizi, prodotti e attività culturali presuppone particolare attenzione all'autonomia, all'autodeterminazione e alla qualità della vita, ponendo al centro le persone. Garantire l'accessibilità richiede un approccio ecosistemico integrato con il coinvolgimento di un'ampia gamma di soggetti interessati che operino in sinergia all'interno di una cornice internazionale. Prendendo in considerazione la complessità dell'utenza variegata e richiamando i principi dell'Universal Design, vanno previsti una serie di interventi volti alla rimozione degli ostacoli e al rafforzamento delle potenzialità di ciascuno. Non si tratta solo di un indirizzo rivolto a un adeguamento al dettato normativo europeo (adempimento in ogni caso necessario a garanzia dei diritti delle persone con disabilità e da non sottovalutare, dandolo per scontato), ma di una proposta culturale che vada nella direzione di una progettazione universalistica capace di sostenere la fruizione con soluzioni educative e manageriali inclusive, sviluppatesi specificatamente per soddisfare i bisogni delle persone con disabilità. Tali soluzioni si traducono altresì in una aggiuntiva opportunità di godimento del bene culturale per tutti, con conseguente arricchimento della comunità includente, capace di attrarre al suo interno le differenze. In tal modo si consentirà a tutti i visitatori di fare esperienza delle opere musealizzate, offrendo un approccio smart e innovativo. Parimenti implicati in questo processo d'inclusione tutti gli altri soggetti: dai proprietari e operatori di musei e luoghi d'interesse culturale, alle associazioni, ai responsabili politici e amministrativi dei vari enti e istituzioni competenti per gli stessi istituti di cultura e le relative attività. A motivare e a sostenere la necessità di accedere a attività ar-

tistiche e creative, è stata la ricerca scientifica, soprattutto dalla fine del Novecento che ha raccolto numerose evidenze sull'impatto dell'arte, e della cultura in generale, su più dimensioni della salute. Da qui un nuovo modello integrato di promozione del benessere degli individui e delle comunità, attraverso pratiche fondate sulle arti visive, performative e sul Cultural Heritage: e cioè il più volte menzionato "welfare culturale". La rimozione delle barriere di accessibilità in ogni fase di progettazione dell'offerta culturale prevede particolare attenzione alla conoscenza delle condizioni di vita dei cittadini, non ultime quelle determinate dalla pandemia, e alle soluzioni per dotare il welfare di adeguati servizi all'autonomia e al miglioramento della qualità della vita, considerandone gli effetti sulle persone.

L'attenzione non solo alle barriere architettoniche ma anche agli aspetti percettivi favorisce, inoltre, dei miglioramenti anche con adeguamenti semplici (cartellonistica appropriata, pittogrammi universali, immagini e testi di facile lettura, audioguide, modelli 3D computerizzati per una fruizione tattile delle opere, app di supporto profilate in base alle esigenze funzionali, ecc.) e con costi contenuti, coordinandosi con altre strutture del territorio dotate di strumenti idonei.

In aggiunta a ciò le ricerche e le nuove pratiche sulla fruizione, nell'ambito della didattica museale, si sono avvalse sempre più di soluzioni tecnologiche assistite in virtù della loro pervasività e dell'abbattimento dei costi, ma soprattutto per le caratteristiche di flessibilità e personalizzazione necessarie al miglioramento del benessere psico-fisico e della qualità della vita di utenti con diverse necessità o con disabilità (Giaconi, 2023). Tuttavia, l'adozione di questi strumenti richiede un'attenta valutazione delle loro implicazioni tecniche, culturali e sociali ex ante da parte delle varie figure professionali che devono collaborare, tecnici (programmatore), professionisti dell'educazione (pedagogisti, operatori museali, etc); in itinere per sperimentare nuovi modi di rappresentazione e fruizione; ex post per studiare l'impatto che il metaverso può avere su persone con disabilità. Da qui l'attenzione nell'ambito del dibattito scientifico internazionale sull'evidenziare l'importanza della promozione della conoscenza anche attraverso l'utilizzo di pratiche simulate: ogni azione, nei contesti virtuali, ha ricadute significative nella realtà individuale, sociale e culturale che si arricchisce di possibilità interpretative precedentemente considerate marginali o irrilevanti. Il costante progresso della tecnologia ha trasformato e sta trasformando, difatti, le modalità di interazione tra reale e immaginario, dando origine a nuove esperienze estetiche che hanno fortemente modificato e ampliato le possibilità di accesso alla cultura e all'arte in generale, creando esperienze coinvolgenti e significative. L'accelerazione del processo di digitalizzazione, già in atto all'interno dei musei, offre un'opportunità unica per migliorare e democratizzare la fruizione culturale in questi luoghi e per creare esperienze immersive, interattive e personalizzabili che si estendano ben oltre le limitazioni del mondo fisico, stimolando curiosità e engagement e partecipazione attiva.

2. Accessibilità museale e cognizione incarnata: nuove tecnologie digitali per esperienze inclusive

Nel filone di ricerca della cognizione incarnata la funzionalità cognitiva è il prodotto di un'interazione dinamica tra i processi neurali e non neurali che si sviluppa nell'ambito di contesti specifici e ambienti complessi esterni e interni all'organismo. Da questo punto di vista, il corpo non è solo un recipiente di informazioni, ma diventa un mezzo attraverso il quale le conoscenze vengono elaborate, comprese e comunicate; vincola, regola e modella la natura dell'attività mentale e rappresenta il principale mediatore tra il soggetto e il mondo, una risorsa per la conoscenza e, quindi, per i processi di apprendimento (Chemero, 2013).

Questa prospettiva enfatizza il coinvolgimento fisico e sensoriale come parte integrante del processo educativo, grazie al quale il soggetto può costruire un'immagine mentale dell'esperienza e ricostruire nel "mondo interno" le caratteristiche costitutive del "mondo esterno". In merito alla centralità del corpo nei processi educativi, il paradigma fenomenologico fa riferimento al pensiero di Edmund Husserl e di Merleau-Ponty, alla scuola pedagogica di Piero Bertolini, a quell'ambito di pratiche e studi che il filosofo Thomas Hanna denomina Somatics, intendendo per soma il corpo nella sua dimensione percettiva interna, ma anche il corpo che pensa, nomina, sente, evoca e richiama sé stesso. Il corpo vissuto, luogo integrato dall'esperienza, come indagato dal paradigma della Embodied Theory elaborato da Varela, non è solo un involucro passivo per la mente, ma un elemento centrale nel modo in cui percepiamo, pensiamo e agiamo (Thompson & Varela, 2001); pertanto vi è un reciproco rapporto di trasformazione interattiva e adattiva tra l'individuo e l'ambiente. Tale approccio si collega al paradigma bioeducativo che, a partire dagli studi di Elisa Frauenfelder su una possibile sinergia tra pedagogia, biologia e didattica e sulla centralità della relazione fra mente, corpo, ambiente, artefatti e processi di conoscenza propone un'interpretazione della mente che correlandola al corpo la rende organismo, così come organismica è da considerarsi la sua situazione sinergica e interattiva con l'ambiente, che la include, la comprende e nello stesso tempo la specifica e la distingue (Frauenfelder & Santoianni, 2002). Una delle caratteristiche dei sistemi viventi è infatti quella di essere adattivi: è attraverso le esperienze che gli individui si adattano alla realtà circostante e trovano il proprio modo di interagire con l'ambiente e di affrontare il continuo modificarsi a livello antropogenico e filogenetico. Gli ambienti virtuali, generati attraverso tecnologie avanzate come la realtà virtuale (VR) e la realtà aumentata (AR), sono spazi simulati in cui gli utenti possono interagire con elementi digitali, spesso con un livello di realismo tale da confondersi con il mondo fisico. Attraverso dispositivi come visori e controller, è possibile immergersi in uno spazio tridimensionale, percependo profondità, movimento e, persino tatto in modi che cercano di emulare l'esperienza del mondo reale (Santoianni & Sabatano, 2007). L'efficacia di questi ambienti, tuttavia, non dipende soltanto dalla loro capacità di riprodurre stimoli sensoriali accurati, ma anche dal modo in cui interagiscono con il corpo e la mente dell'utente. È qui che la teoria della embodied cognition offre un quadro

interpretativo di particolare rilevanza. Secondo questa prospettiva, la cognizione non è un processo confinato al cervello, ma coinvolge l'intero corpo e l'ambiente in cui esso si trova. La mente e il corpo sono inseparabili, e il modo in cui percepiamo e interagiamo con il mondo dipende da una continua integrazione tra azione, percezione e contesto (Shapiro, 2019). Questo significa che gli ambienti virtuali, per essere realmente efficaci, devono non solo stimolare i sensi, ma anche attivare il corpo e le sue capacità motorie, creando un'esperienza che sia vissuta come incarnata. L'*embodied cognition* sottolinea dunque il ruolo cruciale delle possibilità di interazione che l'ambiente offre al corpo, evidenziando quanto la percezione umana sia un processo complesso, radicato nel corpo e nell'interazione con l'ambiente stesso. Le tecnologie di realtà virtuale e aumentata rappresentano strumenti potenti per esplorare e sfruttare questa complessità, offrendo nuove possibilità di apprendimento e creatività (Gomez Paloma, 2013). Tuttavia, il loro successo dipende dalla capacità di creare esperienze incarnate, in cui i confini tra corpo, mente e ambiente si dissolvono, dando vita a nuove forme di percezione e conoscenza. La percezione, anche in un contesto virtuale, non perde la sua natura attiva e costruttiva: essa continua a essere il risultato di un'interazione dinamica tra il soggetto e l'ambiente, sia esso fisico o digitale. Ciò che cambia è il contesto, che diventa uno spazio alternativo e modulabile, capace di integrare modalità di acquisizione di informazioni differenti, aprendo la strada a nuove forme di apprendimento, esplorazione e sperimentazione. Gli ambienti virtuali, dunque, non sono semplicemente delle copie o delle simulazioni statiche del mondo reale, ma rappresentano spazi in cui la percezione viene riorganizzata per favorire esperienze innovative. La realtà virtuale non elimina la corporeità, ma la reinterpreta, offrendo al percipiente un ruolo attivo nell'interazione con l'ambiente simulato; un processo situato e incarnato, dipendente dalle intenzioni, dalle esperienze pregresse e dalla struttura del corpo stesso. In altre parole, è il soggetto che dà significato all'esperienza, modulando e riorganizzando le informazioni sensoriali in base al proprio contesto cognitivo e emotivo; non si limita a osservare o a reagire passivamente, ma partecipa attivamente alla costruzione dell'esperienza, integrando stimoli visivi, sonori e tattili in modo personale e contestualizzato. La presenza corporea, anche in un ambiente virtuale, è ciò che permette di sperimentare l'ambiente come significativo e non come un semplice flusso di informazioni sensoriali. Ciò implica che, nella progettazione di ambienti virtuali, l'attenzione non debba essere rivolta esclusivamente al realismo del percepito – la qualità grafica, la fedeltà sonora o la precisione delle simulazioni – ma soprattutto alla qualità dell'interazione con l'ambiente. È la capacità di coinvolgere l'individuo, di attivare il suo corpo, le sue emozioni e la sua mente, a determinare la riuscita dell'esperienza. Solo attraverso questa integrazione dinamica tra corpo e contesto, la percezione può mantenere il suo carattere attivo, costruttivo e generativo anche nei mondi virtuali, offrendo nuove possibilità di esplorare spazi alternativi, di combinare modalità sensoriali in modi inediti e di ridefinire il proprio rapporto con il mondo.

3. Casi studio: “Pompeya. El último gladiador” e “Dalí: Spellbound – Die Ausstellung”

A partire da tali premesse, si presentano due studi di caso che hanno visto la sperimentazione di soluzioni immersive e interattive per la fruizione del patrimonio culturale, grazie all'utilizzo delle tecnologie XR (Extended Reality) come la VR (Virtual Reality), la AR (Augmented Reality) e la MR (Mixed Reality) (Milman, 2018). Le esperienze sono nate dalla collaborazione tra università e imprese culturali innovative che hanno operato tramite un approccio ecosistemico integrato con il coinvolgimento di un'ampia gamma di stakeholders. Il soggetto accademico è l'Osservatorio sulla Governance per l'Educazione al Patrimonio Culturale, Artistico e Paesaggistico OGEP3 Unina, istituito nel 2020 presso il Dipartimento di Studi Umanistici (DSU) dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, attivo nei processi di ricerca-azione e know-how sharing sui temi dell'educazione al patrimonio culturale. Gli obiettivi mirano complessivamente a innovare il settore culturale attraverso la ricerca, la formazione e l'implementazione di progetti, con particolare attenzione all'integrazione tra tecnologie, arte e formazione professionale. L'impresa è Phantasya Communication s.r.l., un'azienda che elabora concept e soluzioni ad alto profilo creativo e tecnologico, occupandosi dell'organizzazione e della direzione artistica di mostre e percorsi museali con cui il DSU ha stipulato un Protocollo d'Intesa pubblico-privato. Il primo studio di caso è stato realizzato nell'ambito della mostra “Pompeya. El último gladiador”, tenutasi presso il Museo Marittimo di Barcellona da maggio a ottobre 2023, che ha offerto un'esperienza innovativa e immersiva dell'antica Pompei. L'esposizione ha combinato reperti autentici provenienti dal Museo Archeologico Nazionale di Napoli (centocinquanta i pezzi tra affreschi, sculture, armi, suppellettili che rimandano al mondo dei gladiatori, al teatro e, più in generale, al tempo libero nel mondo romano) con tecnologie all'avanguardia per ricreare la vita quotidiana dei pompeiani fino all'eruzione del Vesuvio del 79 d.C. Tra le varie sezioni in cui è stato organizzato l'allestimento era presente uno spazio di metaverso di 400 metri quadri, il più grande mai realizzato in un museo (Fig. 1). Qui, i visitatori potevano immergersi in una ricostruzione virtuale di Pompei, vivendo l'esperienza di essere un gladiatore. Il percorso virtuale, della durata di circa dodici minuti, guidava i partecipanti attraverso via dell'Abbondanza, i sotterranei del teatro e l'arena, culminando con la drammatica simulazione dell'eruzione del Vesuvio.



Figura 1: Area VR

La sezione espositiva di VR ha dato un notevole contributo alla comprensione della complessità degli scavi archeologici dell'antica città romana: case e stili di vita sono stati modellati e ricostruiti includendo gli abitanti di allora e permettendo un'interazione con i visitatori. Oltre alla realtà virtuale, la mostra integrava vari elementi digitali come videoproiezioni e video-mapping, proiezioni olografiche e holobox, arricchendo ulteriormente l'esperienza dei visitatori. Inoltre, il progetto museografico ha visto la realizzazione di un'area educational con tavoli multimediali touch screen per coinvolgere visitatori di tutte le età, risultando particolarmente attraente per i bambini. L'allestimento è stato concepito secondo il principio del "design for all", con particolare attenzione all'accessibilità e all'in-

clusività. Sedute, pannelli e altri elementi espositivi sono stati progettati e posizionati per essere fruibili da adulti e bambini. L'area educational offriva laboratori didattici per bambini e ragazzi di diverse fasce d'età, strutturati secondo i principi dell'edutainment. Questi workshop miravano a stimolare la creatività, la sensibilità estetica e culturale dei giovani visitatori, utilizzando materiali appositamente sviluppati in un'ottica inclusiva. Il secondo studio di caso ha visto protagonisti gli stessi attori e si inserisce nella cornice di attività promosse dal progetto "PRIN CHECK OUT- Cultural heritage and educating communities. Training competences and professionalism for a new urban welfare" (Progetti Di Ricerca Di Rilevante Interesse Nazionale 2022). La ricerca, tra gli obiettivi, mira a innovare gli ambienti formativi, identificare e sperimentare ambiti d'intervento e contesti della fruizione inediti ma pedagogicamente significativi grazie alla realizzazione di ambienti di apprendimento digitali, di soluzioni e di narrazioni transmediali che consentono di raccontare comunità, luoghi, storie, contraddizioni e complessità urbane mediante processi condivisi e partecipati. L'occasione è stata la mostra "Dalí: Spellbound – Die Ausstellung", tenutasi alla Filarmonica di Monaco da febbraio a maggio 2024 e ha rappresentato un innovativo esempio di integrazione tra arte e tecnologie digitali avanzate che hanno permesso di sperimentare modalità non convenzionali di interpretazione dell'esperienza di visita e degli oggetti museali, in un'ottica inclusiva (Marone & Curci 2024). Partendo dalla scenografia "Spellbound", realizzata da Salvador Dalí per il film omonimo, tradotto in italiano "Io Ti Salverò" di Alfred Hitchcock, la mostra sfrutta diverse tecnologie immersive per creare un'esperienza multisensoriale che ha attraversato l'universo surreale dell'artista catalano (Fig. 2).



Figura 2: Scenografia "Spellbound" (credits Phantasya Communication)

Le tecnologie immersive utilizzate includono:

- Realtà Virtuale (VR): crea ambienti completamente digitali dove i visitatori possono esplorare l'universo surreale di Dalí;
- Realtà Aumentata (AR) e Mista (MR): attraverso video-mapping e proiezioni olografiche, sovrappone elementi digitali allo spazio fisico;
- Installazioni interattive: tavoli multimediali e exhibit che permettono ai visitatori di manipolare contenuti digitali;
- Visualizzazioni 3D stereoscopiche e holobox per creare illusioni tridimensionali (Fig. 3).

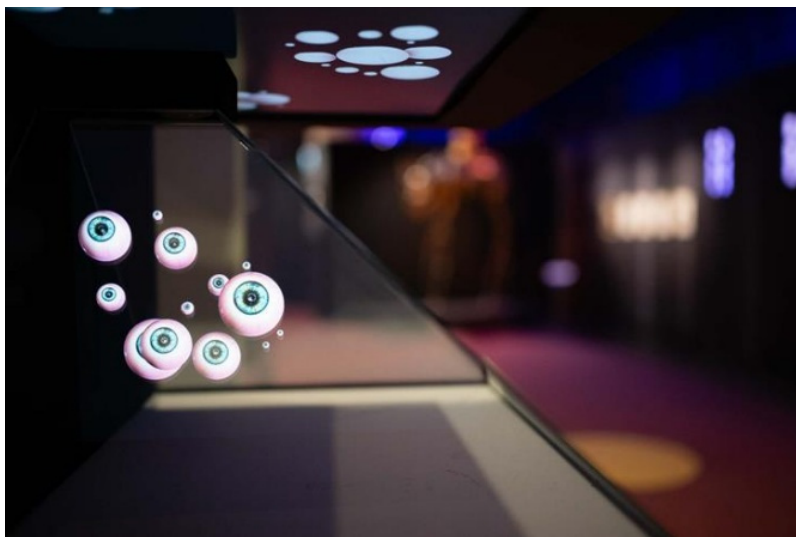


Figura 3: Holobox elementi daliniani (credits Phantasya Communication)

Lo spazio Metaverso rappresenta il cuore tecnologico dell'esposizione, potendo ospitare simultaneamente fino a 60 visitatori che, attraverso avatar personalizzati, possono interagire tra loro e con i contenuti digitali in un ambiente virtuale condiviso. Nella navigazione attraverso diversi mondi e scenari, interagiscono con elementi visivi e sonori che stimolano tutti i sensi. L'esperienza multisensoriale è stata infatti enfatizzata dall'uso di suoni, effetti visivi, voiceover e scenografie suggestive, che insieme hanno guidato i visitatori lungo una traiettoria emotiva e narrativa. Un aspetto innovativo è l'integrazione di queste tecnologie con elementi tattili e multisensoriali, come l'installazione SandPlay, che rende l'esperienza accessibile anche a persone con disabilità visive, combinando tecnologia digitale (forme stampate in 3D) con materiali fisici manipolabili. Questa fusione di tecnologie immersive trasforma la tradizionale esperienza museale in un viaggio interattivo che rende partecipe il visitatore, permettendogli di esplorare l'arte di Dalí attraverso molteplici dimensioni sensoriali e digitali. Come le ricerche hanno evidenziato

l'utilizzo delle tecnologie immersive impatta positivamente in termini di audience development e permette di mettere l'utente al centro, secondo i principi dello User Centred Design (UCD) e di coinvolgerlo attivamente e emotivamente, oltre che di creare uno storytelling più efficace (Carci et al., 2019). L'attenzione nei casi esaminati è stata posta a non sottostimare l'aspetto del contenuto culturale e quello valutativo, incluso il livello di comprensione del fruitore stesso al fine di non distorcere gli obiettivi dell'esperienza museale, evitando di trasformarla in quella che è stata definita una forma di ipnosi mistica, una sorta di effetto wow (Maniello, 2023) che non porta ad un reale apprendimento (Izzo et al., 2018).

4. Conclusioni

I casi proposti offrono una interessante riflessione sulla natura del sistema cognitivo e sui processi percettivi e di apprendimento nei contesti virtuali. La mente umana viene descritta come attiva, costruttiva, adattiva e autoregolativa, caratteristiche fondamentali che si manifestano anche in ambienti artificiali come quelli digitali. In tali contesti, la percezione non è semplicemente una ricezione passiva di informazioni, ma un processo dinamico in cui il sistema cognitivo costruisce significati e apprende in base a sollecitazioni e richieste specifiche e a processi attivati evolutivamente.

Ciò che risulta particolarmente significativo è l'idea che nei setting virtuali l'interazione non è solo tra il sistema cognitivo e l'ambiente o tra il primo e la macchina, ma anche di natura intrasistemica. Il virtuale, in questo senso, diventa un mediatore, uno spazio che amplifica i processi autoriflessivi e permette un apprendimento centrato sull'autoregolazione e sulla costruzione interna del sapere. Questa prospettiva sposta l'attenzione dai contenuti esterni al modo in cui il soggetto li interpreta, li rielabora e li utilizza per sviluppare nuove competenze. L'apprendimento in questi ambienti si configura, dunque, come un fenomeno profondamente legato alla capacità del sistema cognitivo di adattarsi e costruire attivamente la propria conoscenza. In questo senso, il virtuale non è solo un contenitore di informazioni, ma un contesto in cui i processi percettivi e cognitivi possono essere esplorati, potenziati e messi al servizio dello sviluppo personale e collettivo. Questa visione suggerisce che la progettazione di ambienti digitali favorisce la riflessione, la metacognizione, la metaemozionalità e la possibilità di un'interlocuzione profonda con i propri processi mentali, valorizzando così il potenziale trasformativo di siffatte dimensioni della comunicazione culturale.

Le esperienze presentate rappresentano modelli innovativi di fruizione del patrimonio culturale, la cui finalità è rendere l'arte più accessibile e coinvolgente, trasformando il rapporto tra museo e comunità, attraverso l'innovazione tecnologica e l'approccio multisensoriale. In questa prospettiva, le potenzialità offerte dal digitale hanno permesso di arricchire le esperienze dei visitatori, senza portare in secondo piano il valore intrinseco e il messaggio delle opere d'arte esposte negli allestimenti. Il bene culturale rimane il fulcro della comunicazione, attorno al

quale ruota tutto l'apparato tecnologico, che arricchisce la visita tradizionale e apre a nuove possibilità per la comprensione e l'interazione con i contenuti culturali offrendo, allo stesso tempo, un'esperienza che vada oltre la semplice contemplazione dell'opera e permetta il consolidamento del vissuto e lo sviluppo di una disposizione alla fruizione considerata un'opportunità di conoscenza personale oltre che della realtà e del tempo storico in cui si è immersi mediante il nutrimento simbolico offerto dai linguaggi dell'arte e migliorato dall'introduzione dell'approccio phygital.

Riferimenti bibliografici

- Carci, G., Caforio, A., & Gamper, C. (2019). Digital technologies and museums: Augmented reality, learning and audience development. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(1), 274-286. <https://doi.org/10.13128/FORMARE-24619>
- Chemero, A. (2013). Radical embodied cognitive science. *Review of General Psychology*, 17(2), 145-150. <https://doi.org/10.1037/a0032923>
- Marone, F. (2023). Patrimonio culturale e territorio: L'intreccio tra ricerca e formazione. In M. R. Mancaniello, F. Marone, & M. Musaio (Eds.), *Patrimonio culturale e comunità educante per la promozione di un nuovo welfare urbano* (pp. 105-156). Mimesis Edizioni.
- Marone, F., & Curci, I. (2024). Heritage education, intelligenza artificiale e welfare culturale: Modelli e pratiche per l'inclusione. In M. Muscarà, A. Romano, & C. Giaconi (Eds.), *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: Contesti, storie, persone* (pp. 40-48). ETS.
- Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (2002). *Le scienze bioeducative: Prospettive di ricerca*. Liguori.
- Giaconi, C. (Ed.). (2023). *Ecosistemi formativi inclusivi*. FrancoAngeli.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied cognitive science: Atti incarnati della didattica*. Nuova Cultura.
- Izzo, F., Graziano, D., & Mustilli, M. (2018). New procedures in the museums: The communication through immersive technologies. *International Business Research*, 11(6), 83. <https://doi.org/10.5539/ibr.v11n6p83>
- Maniello, D. (2023). *Augmented heritage: Dall'oggetto esposto all'oggetto narrato* (2a ed.). Edizioni Le Penseur.
- Milman, N. B. (2018). Defining and conceptualizing mixed reality, augmented reality, and virtual reality. *Educational Technology*, 15(2), 55-58.
- Santoianni, F., & Sabatano, C. (2007). *Brain development in learning environments: Embodied and perceptual advancements*. Cambridge Scholars Publishing.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition* (2a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.43-24/9781315180380>
- Thompson, E., & Varela, F. J. (2001). Radical embodiment: Neural dynamics and consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(10), 418-425. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01750-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01750-2)

II.9

A proposito di Med-IA education: l'Intelligenza Artificiale e le nuove sfide della ricerca pedagogica tra rischi e opportunità

Giorgia Turnone

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Dipartimento Jonico in "Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo:

società, ambiente, culture"

giorgia.turnone@uniba.it

Abstract

La pandemia da Covid-19 ha favorito lo sviluppo della tecnologia che, in questo clima di transizione epocale, ricopre un ruolo indispensabile nella vita dell'uomo. Che le ricadute si diano in ambito relazionale, ludico e lavorativo è innegabile, così come è evidente che la rivoluzione digitale abbia aperto nuove frontiere di sviluppo dell'educazione e della formazione. L'avvento dell'Intelligenza artificiale rappresenta, a tal proposito, una sfida trasformativa su cui la pedagogia è chiamata a interrogarsi, dati i contorni incerti che ne ammantano promozione e diffusione. La questione etica si dà come punto cruciale sul quale riflettere al fine di scongiurare le possibili minacce derivanti da un utilizzo irresponsabile di questa tecnologia tanto performante, da cui l'uomo sembra essere incredibilmente affascinato. Per questo si rende necessaria una Med-IA Education antropocentrica, che privilegi un processo di umanizzazione del digitale alla digitalizzazione dell'umano.

Parole chiave

Pedagogia, Etica, Intelligenza Artificiale

1. Uomo e Intelligenza artificiale: quale futuro?

Il tema della XIX edizione della SIREF *Summer School* 2024, tenutasi dal 5 al 7 settembre presso l'Università di Ferrara, riguarda la speranza di un futuro sostenibile nel quadro dell'epocale transizione tecnologica ed ecologica che sta attraversando il nostro mondo. Il titolo *Progettare Futuri Possibili. Pluralismo dei paradigmi e tras-formazione* intende richiamare la necessità di una riflessione collettiva che possa dirsi profonda, scevra dall'impulsività: le grandi sfide che si pongono davanti all'umanità possono essere affrontate, e vinte, solo grazie a uno sforzo comune che rintracci il suo senso nell'empatia e nel dialogo, lontano dalla retorica e dalla limitatezza di vedute. Personalmente, trovo che gli interventi dei relatori, puntuali e illuminanti, e il lavoro di collaborazione svolto durante i laboratori tematici abbiano costituito una preziosa occasione di arricchimento a tutto tondo, nei confronti di cui il presente contributo è senz'altro debitore.

Il fenomeno della globalizzazione che ha interessato l'Occidente dalla seconda metà del Novecento ha trasformato profondamente il contesto sociale, economico e politico della realtà in cui viviamo, ormai sempre più determinata dalla dimensione tecnologica. Ma non solo: anche le relazioni tra le singole persone e persino la concezione di spazio e di tempo sono state condizionate dalla rivoluzione digitale tuttora in atto, influenzando di conseguenza il rapporto individuale e collettivo con la realtà (Vattimo, 1989). La tecnologia, oggi, rappresenta una componente indispensabile nella vita dell'uomo, in entrambi i suoi risvolti, personale e professionale. In un mondo frenetico votato all'ottimizzazione, alla semplificazione e alla subitanità, i dispositivi informatici 4.0 giocano un ruolo di primaria importanza: software sempre più sofisticati, supporti protesici, addirittura robot (fino a qualche decennio fa esclusivo appannaggio delle fantasie di letterati e cineasti) vengono posti non come semplice alternativa, bensì come indispensabile necessità. È il 1956 quando il "gruppo cibernetico" formato da MacCarthy, Shannon e Minsky si rende pioniere della corrente di ricerca sull'Intelligenza artificiale (Cambi & Pinto Minerva, 2023), e da allora la suggestione di costruire vere e proprie macchine pensanti di supporto all'uomo è diventata una sfida epocale da cui non è più possibile tirarsi indietro. È indubbio che l'Intelligenza artificiale abbia in sé il potenziale per affrontare e risolvere molti problemi legati, per esempio, alla burocrazia, all'assistenza sanitaria, all'accessibilità ai servizi di istruzione e formazione e al lavoro, ma sarebbe incauto ignorare tutti i rischi connessi a un suo utilizzo poco consapevole. Dopotutto, rispetto alle precedenti tecnologie, l'Intelligenza artificiale non è solo uno strumento votato al desiderio dell'uomo di creare un mondo sempre più accogliente e funzionale, ma presenta anche un interessante (e inquietante al contempo) carattere generativo. Se, infatti, ogni artefatto tecnologico precedente ad essa era semplicemente «strumento e protesi dell'essere», i sistemi di Intelligenza artificiale potrebbero diventare tanto avanzati da "sostituirsi" progressivamente al cervello umano, diventando a loro volta creatori «di possibilità e di necessaria innovazione in maniera autonoma», oltretutto in grado di «espandersi secondo una propria logica interna» (Parricchi, 2024, p. 187), chissà quanto davvero gestibile. Nell'ultimo ventennio, lo scatto evolutivo della tecnologia è stato decisamente sorprendente: a software basati su algoritmi tradizionali sono subentrati altri caratterizzati da vere e proprie strutture di reti neurali artificiali, tramite i quali le macchine riescono a fare un'autentica esperienza di apprendimento. Assimilando la realtà, i nuovi strumenti informatici possono ricalibrare le proprie capacità performative, emancipandosi in modo sempre più marcato dai comandi impostati dal programmatore e generando così degli *output* imprevedibili. Parliamo dunque di una tecnologia che potrebbe, in un futuro non troppo lontano, sviluppare la capacità di scegliere per sé, eludendo completamente il controllo umano e sottraendosi, di riflesso, anche a complicate questioni di carattere etico insite in una determinata scelta. Pur a margine di un contesto differente, già negli anni Sessanta del secolo scorso Umberto Eco aveva proposto una riflessione sulle diverse posizioni assunte nei confronti delle nuove tecnologie (Eco, 1997). L'Intelligenza artificiale incorre nel destino comune a quello della maggior parte delle

innovazioni che si sono susseguite nel corso della storia: c'è chi la saluta con fiducia (gli integrati) e chi, invece, si approccia al suo utilizzo in modo guardingo, temendo il baratro della distopia (gli apocalittici). Vista e considerata l'urgenza di comprenderne tutte le potenzialità e anche i margini di intervento ancora nelle mani dell'uomo, riteniamo opportuno affrancarsi tanto dalla posizione degli integrati quanto da quella degli apocalittici (almeno in questa particolare fase di sviluppo e sperimentazione, di per sé piuttosto delicata), in favore di una nuova prospettiva che sappia guardare criticamente ai rischi e alle opportunità dell'Intelligenza artificiale mantenendosi equidistante dalla tecno-euforia e dal pessimismo distopico.

2. Considerazioni preliminari. Vivere onlife

Un buon punto di partenza sarebbe quello di prendere atto del diverso contesto entro il quale l'uomo si trova a vivere e ad agire, inevitabilmente condizionato dal livello di funzionalità dei nuovi dispositivi digitali. L'Intelligenza artificiale, e più in generale il progresso tecnologico sempre crescente, ha contribuito alla creazione di un nuovo spazio esperienziale prima inesistente. Infatti, il superamento delle dicotomie tra *online* e *offline* ha fatto posto a un'esperienza che Luciano Floridi ha definito *onlife* (Floridi, 2017). Per il filosofo romano, l'*onlife* rappresenta la convergenza pervasiva tra fisico e digitale simile alle «società delle mangrovie», che «vivono in acqua salmastra, dove quella dei fiumi e quella del mare si incontrano. Un ambiente incomprensibile se lo si guarda con l'ottica dell'acqua dolce o dell'acqua salata. Onlife è questo: la nuova esistenza nella quale la barriera fra reale e virtuale è caduta, non c'è più differenza fra "online" e "offline", ma c'è appunto una "onlife": la nostra esistenza, che è ibrida come l'habitat delle mangrovie»¹. La metafora, vincente e insolita, rimanda a una trasformazione ontologica di cui l'uomo fa esperienza quotidianamente e al rapporto sempre più complesso che intrattiene con le macchine. Con la graduale informatizzazione dell'intero ambiente sociale in cui al giorno d'oggi ci muoviamo e con il quale interagiamo, diventa difficile concepirsi e rappresentarsi come accadeva in epoca predigitale, soprattutto in considerazione del fatto che molto probabilmente, nel prossimo futuro, sarà ancora più complicato distinguere i momenti *online* da quelli *offline*. Infatti, si chiede ancora Floridi, è *offline* o *online* l'uomo che guida seguendo le istruzioni del navigatore, aggiornate in tempo reale (Floridi, 2017)? L'interazione pressoché continua tra la realtà analogica e quella digitale ha dato vita a una zona che galleggia tra reale e virtuale, tra il qui e il là, rendendo i contorni delle due differenti dimensioni sempre più sfumati, fino alla fusione delle stesse. L'uomo ha sempre

1 J. D'Alessandro, Luciano Floridi: "Vi spiego l'era Onlife, dove reale e virtuale si (con)fondono", *La Repubblica*, 29/09/2019, aggiornato 30/09/2019, https://www.repubblica.it/tecnologia/2019/09/29/news/repubblica_onlife_luciano_floridi-299519264/.

vissuto *offline*, ha creato ambienti *online* sfruttando il progresso tecnologico e ora sperimenta la vita in uno spazio *onlife* iper-connesso, in cui i concetti di comunicazione, vicinanza e relazione sono centrali e imprescindibili; il pericolo tutt'altro che peregrino, però, è quello di sentirsi spaesati e impreparati, omologati e annebbiati, fintamente integrati e invece in balia dell'incertezza: l'impossibilità di distinguere cosa è offline da cosa non lo è rischia di confondere il soggetto, che può sentirsi solo nonostante l'illusione di essere circondato da molteplici stimoli e contatti. E non perché questi siano frutto di una proiezione della rete, ma perché potrebbero non essere da tutti percepibili e afferrabili. Non inganni il concetto di *onlife* che, a dispetto dell'immediatezza che lo caratterizza, è complesso l'impatto che ha sullo sviluppo delle identità personali e sulla sua percezione esterna. L'ibridazione tra le nostre esperienze quotidiane e le infinite connessioni favorite dal digitale deve indurre la pedagogia a riflettere sui propri paradigmi, che vanno inevitabilmente ripensati per educare l'uomo a governare sapientemente l'età della tecnica (Cambi & Pinto Minerva, 2003) e a saper vivere in una nuova era, quella promessa dalla transizione digitale, che si preannuncia ricca di sfide a cui far fronte con responsabilità e coscienza critica.

3. Riflessioni. Sentieri pedagogici per una Med-IA Education antropocentrica

In questa nuova prospettiva di vita, il discorso educativo concernente la progressiva informatizzazione della società deve farsi costante e non può essere rimandato, bensì affrontato avvalendosi di un'analisi disincantata dal progresso (Malavasi, 2019). Per contrastare le ambiguità proprie dell'attuale civiltà tecnologica occorre non solo un'adeguata capacità di discernimento, ma anche specifiche competenze etico-educative. Oggi, l'Intelligenza artificiale si dà come si dà come un affaccio verso una nuova fase evolutiva dell'umanità (Panciroli & Rivoltella, 2023), piena di mistero e di interrogativi, e la questione morale circa il suo utilizzo è largamente dibattuta, soprattutto alla luce dei possibili scenari futuri già richiamati nel primo paragrafo. Perché, se a un interesse mediatico sempre crescente verso l'impiego della robotica negli ambiti più disparati si contrappongono in egual misura allarmismi e perplessità, allora è doveroso muovere i primi passi della riflessione pedagogica da un minimo comune denominatore che, a parere della scrivente, non può che essere l'uomo, che ha sviluppato i sistemi di Intelligenza artificiale e che potrebbe correre il rischio di esserne sopraffatto. Lungi il voler fiancheggiare una deriva catastrofista, considerando che il compito della pedagogia è quello di promuovere una progettualità ottimista, però un pensiero che possa dirsi aperto alle inedite questioni poste dalla transizione digitale e dal costante perfezionamento della robotica non può permettersi noncuranza e superficialità. Il pericolo più grande non risiede nella misura in cui le nuove tecnologie possano essere coscienti, performanti e addirittura "pensanti", bensì nella lealtà dell'uomo verso sé stesso e verso i principi etici che dovrebbero essere alla base di ogni processo evolutivo. Volendo prendere in esame i paradigmi della Media Education, che educa al cor-

retto utilizzo dei mezzi di comunicazione di massa ponendo così le basi per i cittadini abitanti dell'*onlife*, possiamo accettare l'esistenza di una Med-IA Education, ovvero di un approccio educativo specifico per la valutazione critica dell'Intelligenza artificiale. Se l'idea è quella di salutare l'alba di un *nuovo umanesimo* che possa contenere la transizione tecnologica entro un'adeguata cornice morale, allora una Med-IA Education che enfatizzi la decisività del "fattore uomo" rappresenta una strada che vale la pena percorrere. Dopotutto, come sottolinea Kaplan (2017), la stessa applicazione dei software dell'Intelligenza artificiale è imperniata sull'umano ed è per questo che l'educazione deve includere nei propri processi non solo la trasmissione di conoscenze tecniche e lo sviluppo di competenze trasversali (come il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e la creatività), egualmente importanti, ma anche una riflessione sulle ripercussioni sociali ed etiche figlie di un uso indiscriminato delle moderne tecnologie. Sarebbe un errore sacrificare la signoria dell'umano per il progresso, sia esso tecnologico o economico: alla digitalizzazione dell'umano, occorre preferire una pratica di umanizzazione del digitale, per individuare valori condivisi che tendano al bene comune. Considerata la capacità dell'Intelligenza artificiale di intervenire profondamente sulle strutture sociali e sulle relazioni umane (piuttosto ambigue nell'*onlife*), è fondamentale che la pedagogia focalizzi i propri sforzi di ricerca su un'educazione che sappia valorizzare la persona e i suoi due mondi: quello interno, in cui riconosce la sua grammatica umana in questa delicata fase di mutazione, e quello esterno, fatto di società e anche di natura. Capire l'*onlife*, per tornare brevemente a quanto espresso nel paragrafo precedente, è un passaggio obbligato per concepirsi correttamente in uno spazio astratto che inevitabilmente condiziona chi ne fa esperienza: è la tecnologia che deve piegarsi ai dettami dell'uomo, non il contrario. Con ulteriore cautela va poi interpellato il sogno della perfezione, cui la nostra specie sembra anelare da tempo immemore. Una tecnologia sempre più performante corrisponde a uno strumento sempre più efficiente che tende a perfezionare esponenzialmente l'esistenza di creatore e fruitore, alzando di volta in volta l'asticella del limite da non superare. Ma se l'intento è quello di creare una *governance* digitale che risponda ai principi di etica e sostenibilità, sarebbe invece il caso di incentivare «un'educazione all'autenticità, all'empatia (ed alla comunicazione), all'imprevedibilità», lavorare «sulla costruzione di una "cultura dell'errore", unico vero nutrimento di qualsiasi processo di innovazione e mutamento, e non soltanto della ricerca scientifica; la possibilità di sbagliare e commettere errori è l'essenza della libertà e del nostro essere liberi, della nostra possibilità di essere liberi, del nostro "essere umani"» (Dominici, 2019, p. 156).

Sul piano teoretico, quindi, è indispensabile promuovere un'etica del digitale che ponga al centro l'umano e la sua dimensione intellettuale ed emotiva. Fare della persona il centro della questione significa interrogarsi sulla complessità dell'uomo e anche sulla dimensione educativa, significa riscoprire il valore della riflessione in un mondo eccessivamente velocizzato dal progresso, che di contro si lascia ispirare dalla razionalità e dall'efficienza. È una società che spinge i suoi abitanti, soprattutto i più giovani, a funzionare, non a riflettere. Non a riflettere su *come*

funzionare, o sul *perché* funzionare *in quel modo*. Nel 1966 Heidegger ebbe a dire che «tutto funziona. Ma proprio questo è l'elemento inquietante: che tutto funzioni e che il funzionare spinga sempre avanti verso un ulteriore funzionare, e che la tecnica strappi e sradichi sempre di più l'uomo dalla terra [...]». Ormai abbiamo solo rapporti puramente tecnici» (Heidegger, 1966, p.146). Molti anni dopo, il timore è ancora più forte di allora. Chiaramente, non è ragionevole teorizzare un futuro migliore senza tenere in considerazione anche la componente pratica, che rientra a pieno diritto tra le priorità educative per la formazione delle risorse umane di settore. In questo senso, un ruolo molto importante potrebbe essere giocato dalla comunicazione nei suoi connotati pedagogici, regola e mezzo della formazione dello *stare-in-rete* (Nussbaum, 2004). Dando per assodata la condizione attuale della comunicazione come complesso insieme di azioni, mezzi e strutture, è necessario considerarla, e potenziarla, proprio nella funzione che svolge tanto nella società quanto sul soggetto. Dunque, sia sul piano formativo che su quello epistemologico. Restando sempre entro i confini della prassi, occorrerebbe inoltre rapportarsi alle competenze digitali non come «semplici abilità tecnico-procedurali di uso delle tecnologie» (Ranieri, 2014, p. 190), ma come abilità cognitivo-operative basate sui principi di creatività e flessibilità, che possano favorire un'esperienza meno tecno-centrata, più personale, più intima, intrinsecamente legata al soggetto la sta vivendo.

4. Conclusioni. Educare allo sviluppo integrale dell'uomo per una *governance* dell'Intelligenza artificiale

La riflessione proposta in questo contributo intende indagare l'approccio educativo di una Med-IA Education applicata al mondo digitale, con particolare enfasi sulle perplessità e i dubbi che derivano da un ambito di ricerca relativamente giovane (Baker & Smith, 2019), che sta inevitabilmente catturando l'attenzione della comunità scientifica di settore. Oggi, viviamo una condizione alquanto paradossale nel modo di rapportarci al futuro, che appare grandemente incerto, in bilico tra il sogno dell'immortalità e il disastro termonucleare, tra le avventure nello spazio e il degrado ambientale del mondo che attualmente popoliamo; in bilico, anche, tra la preoccupazione di salvaguardare la nostra specie e l'ambizione di forzare i limiti biologici del corpo umano. Il passaggio dall'analogico al digitale e l'avvento prepotente e rivoluzionario dell'Intelligenza artificiale nella quotidianità dell'uomo hanno accentuato quello che appare come un esodo dalla realtà e dalla storia. Sempre più sedotti dalla semplificazione e dall'automazione tecnica, l'uomo rischia di affidarsi troppo alle macchine, con margini di autonomia sempre minori, come già segnalava Morin nella prefazione de "Lo spirito del tempo": «È possibile che gli esseri umani siano ormai manipolati dalle macchine infernali che essi stessi hanno creato? Si tratta di un tema basilare, angoscioso, assolutamente delicato, che attiene alla nostra vita quotidiana» (Morin, 2006, p. 19). È bene che il rapporto tra uomo e macchine non incontri mai pericolosi squilibri; esso deve sempre

guardare alla dinamica mezzi/fini senza mai sconfinare oltre i limiti imposti dall'etica. Proprio per questo è importante alimentare, promuovere, perseguire una vera e propria cultura della sostenibilità digitale, che deve avere nella formazione integrale della persona il suo punto di forza e il suo cominciamento. Piero Dominici definisce “grande equivoco” (Dominici, 2021) quello in cui l'educazione, nelle sue nuove declinazioni, è incappata. Non è necessario, sarebbe anzi un errore fatale, sottomettere la pedagogia a tutti i mutamenti tecnologici che stanno pervadendo il mondo, sottraendo progressivamente sempre più spazio alle discipline umanistiche e più creative, come per esempio le arti e le forme estetiche. Credere di poter affrontare le sfide del digitale e tutte le sue implicazioni ambigue incoraggiando una formazione del “saper fare”, esclusivamente di natura tecnica e tecnologica, sarebbe probabilmente una sconfitta già annunciata. Nell'odierna società della conoscenza, infatti, non è sufficiente “saper fare”: lo sforzo della pedagogia deve essere intervenire profondamente sulle dimensioni di educazione e formazione, orientandole verso il pieno sviluppo della persona per favorire una cittadinanza digitale attiva e consapevole. Inoltre, occorre teorizzare modelli e paradigmi al passo con i tempi, rassicuranti, nati sotto il segno dell'etica e della responsabilità per sostenere una formazione pienamente umana delle generazioni, che abitano questo mondo e costruiranno il prossimo futuro.

Riferimenti bibliografici

- Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the Future of Artificial Intelligence in Schools and Colleges*. Nesta Foundation. https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf
- Cambi, F., & Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l'età della tecnica: Il ruolo chiave della formazione*. Mimesis.
- Dominici, P. (2019). *Dentro la società interconnessa: La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*. Franco Angeli.
- Dominici, P. (2021). Ripensare l'educazione per abitare l'ipercomplessità e i confini della civiltà ipertecnologica. In E. Fenizia, S. Ferroili, & R. Gentile (Eds.), *Cura, bellezza e sogni: Alle radici dell'educazione*. Associazione Onlus Maestri di Strada.
- Eco, U. (1997). *Apocalittici e integrati: Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Bompiani.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione: Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina.
- Heidegger, M. (1966). *Ormai solo un dio ci può salvare*. Guanda.
- Kaplan, J. (2017). *Intelligenza artificiale: Guida al futuro prossimo*. LUISS University Press.
- Malavasi, P. (2019). *Educare Robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Vita e Pensiero.
- Morin, E. (2006). *Lo spirito del tempo*. Meltemi.
- Nussbaum, M. C. (2004). *Capacità personale e democrazia sociale*. Diabasis.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Scholé.

- Parricchi, M. A. (2024). Educare al futuro: Pedagogia e intelligenza artificiale per l'umanità. *Rivista Lasalliana*, 91(2), 187-194. <https://hdl.handle.net/10863/41193>
- Ranieri, M. (2014). Le competenze digitali dei giovani ricercatori: Quadro teorico, modelli di analisi, proposte formative. *Pedagogia Oggi*.
- Vattimo, G. (1989). *La società trasparente*. Garzanti.

II.10

Opportunità e rischi nella post-modernità: i futuri possibili dell'essere umano

Gianluca Viola

*Università di Ferrara
Dipartimento di studi umanistici
gianluca.viola@edu.unife.it*

Abstract

L'intelligenza artificiale si sta imponendo come soluzione delle difficoltà che l'uomo incontra nel mondo attuale, con l'illusione che si possa prevedere il futuro guardando al passato. Intanto il genere umano vive il conflitto tra la tentazione di semplificarsi la vita, massimizzando i guadagni con il minimo sforzo e il desiderio di affrontare il mondo restando affascinato dalla complessità. Se da un lato si cerca di creare un mondo ipersemplificato e virtuale, dall'altro si ammette il tramonto della teleologia moderna e si ricerca un nuovo paradigma epistemologico e culturale che ci permetta di dare un nuovo orizzonte di senso. L'incertezza di un futuro che non si può plasmare come si desidera, può essere considerata una minaccia oppure l'opportunità di vivere finalmente il presente, non solo come sala d'aspetto, come tempo di transizione in attesa della realizzazione degli obiettivi. L'individuo postmoderno può rinunciare ad andare verso una meta e imparare a godersi il viaggio?

Parole chiave

Futuro, Metacognizione, Complessità

1. Introduzione - Un mondo liofilizzato

Mentre scrivo mi preoccupo di esporre, nella miglior forma possibile, alcune riflessioni.

Ma cosa significa miglior forma possibile? Innanzitutto, è necessario scrivere contenuti, che inglobano le informazioni. Ma ciò non è sufficiente: le informazioni devono essere collegate organicamente tra loro affinché da un lato non vadano a perdersi in angoli reconditi della memoria per poi essere eliminate definitivamente, dall'altro possano tracciare un percorso narrativo. E la narrazione sarà tanto più riuscita quanto più le frasi sapranno richiamare e intrecciarsi con le successive, come le puntate della serie che ci tiene incollati allo schermo per tutta la notte.

A posteriori, per riscrivere alcuni concetti chiave, non basteranno che poche righe in un elenco puntato. Il contenuto informativo "atomico", costituito dai concetti principali, sarà pressoché lo stesso, ma non è difficile convenire che non

si è di fronte allo stesso prodotto. È una versione liofilizzata e polverizzata del testo originale: ogni granello, slegato dagli altri, è informazione fine a se stessa.

La “conoscenza a velo” che se ne ricava può essere considerata la parte utile dell’elaborato, quella facilmente monetizzabile preferita dallo studente post-moderno, che ottimizza il suo tempo di studio basandosi esclusivamente su quanto richiesto all’esame, porre una crocetta sulla risposta esatta tra 3 o 4. Non è difficile ripescare dalla memoria una delle frasi imparate e riconoscerla come giusta.

L'estrazione di informazioni selezionate costituisce una semplificazione; ogni operazione che tende allo snellimento di una struttura porta ad una approssimazione dei contenuti iniziali.

E allora è lecito chiedersi se ciò che è stato eliminato rappresenti veramente l’inutile. Forse è più consono chiamarlo non-utile, in quanto non porta un risultato rispetto agli obiettivi che, nel mondo che viviamo oggi, sono sempre più a breve termine.

Ciò che ha una natura progettuale e continuativa, quegli impegni che necessitano di essere portati avanti senza gratificazioni immediate, tendono ad essere soppiantati da micro-compiti dal ritorno “pronto all’uso”: è considerato meglio l’uovo oggi che la gallina domani.

Anche le relazioni stabili e durature hanno bisogno di cura e perseveranza per essere portate avanti. Non a caso negli ultimi anni anche i legami si stanno indebolendo: il covid ha accelerato il processo di remotizzazione sociale, che allontana le persone a favore di incontri virtuali, meno impegnati e spesso asincroni. Quella che è stata innegabilmente un’ancora di salvezza durante la pandemia, si è rivelata un catalizzatore della frammentazione della socialità. Abbiamo sempre più amici, ma meno di qualità, i “veri amici” sono più rari.

Le informazioni e i legami sono frammentari, ma cosa si può dire del tempo? Il tempo non è mai abbastanza, si hanno sempre troppe cose da fare. Nella nostra quotidianità, nel lavoro, in fila al supermercato, lottiamo sempre contro il tempo, per il tempo utile. L’esigenza di accelerare per ottimizzare ignora i ritmi biologici e ci induce a rispondere in maniera veloce a qualsiasi costo (Han, 2017). Così come non accettiamo risposte differite da un dispositivo elettronico, richiediamo immediatezza di risposta a noi stessi e ai nostri simili. Viviamo un numero enorme di attimi slegati, senza un centro gravitazionale che li addensi in tempo finito e faccia rifiorire organicità e progettualità. Lo facciamo per lo stesso motivo che ci porta a ipersemplificare e frammentare il sapere e ad aumentare le distanze delle amicizie: investire meno tempo e fatica, ignorando le opportunità che si celano oltre la scomposizione ai minimi termini e negandoci la possibilità di contemplare il mondo che ci circonda abbandonandoci a momenti improduttivi, ma che possono risvegliare in noi l’amore per tutto ciò che ci circonda e la voglia di conoscere. Stiamo dimenticando curiosità e senso di meraviglia. Rinunciando a riscoprire questo tempo inutile ma, riprendendo Han, maledettamente profumato (Han, 2017) e pieno di significati complessi e narrazioni, ciò che rischiamo di perdere è qualcosa di intrinsecamente e intimamente legato alla nostra natura.

Il tempo contemplativo è quello che ignora l’utilità, è il tempo creativo e del-

l'indugio. Han, alla clessidra misuratrice di frammenti di tempo isolati, contrappone il hsiang yin, un incenso profumato che brucia e lascia una fragranza nell'aria, rappresentando il passato nel presente e nel futuro, come ricordo vivido del vissuto (Han, 2017). L'utile e l'immediatezza non sono scopi dell'essere umano, ma delle macchine con cui tanto ci piace convivere. Se ci limitiamo al "tutto e subito", azzerando i "tempi di latenza" per massimizzare la produttività, se ignoriamo i ritmi ciclici dei corpi biologici perché non compatibili con le richieste post-moderne e tecnocratiche, limitiamo la nostra esistenza al mero "funzionare" (Benasayag & Meyran, 2020).

2. Dalla teleologia moderna alla complessità

Il cammino tecnico dell'uomo disegnato nella modernità è lineare, prevede l'accrescimento progressivo delle conoscenze nonché, quasi proporzionalmente, del saper fare tecnico, e teleologico, poiché, tramite la lingua di Dio identificata con la matematica, l'uomo non potrebbe che avvicinarsi sempre più alla verità e alla perfezione, utilizzando le risorse terrene a suo piacimento.

Quanto alla linearità, dopo il periodo simbiotico culminato nella modernità, il sapere e il saper fare hanno preso strade divergenti; si pensi agli algoritmi di apprendimento automatico che, progettati per uno scopo, imparano spesso a fare inaspettatamente altro. Oggi, in particolare, le scienze teoriche si possono considerare in sofferenza nel confronto con la pratica.

La teleologia delle conoscenze tecniche era destinata a dissolversi nella realtà del ventesimo secolo: la caduta di verità scientifiche considerate perfette e universali, come la fisica newtoniana, ha incrinato la solidità della fiducia nelle scienze. La seconda guerra mondiale l'ha frantumata in mille pezzi con il "fungo" atomico, dimostrazione inconfutabile di come si possa pensare bene facendo il male. Dov'è finita la tecnica buona per definizione, quella che avrebbe condotto per mano l'uomo lungo il cammino della verità? Il mito di Prometeo è tramontato, ponendoci di fronte ad un mondo da un lato più complesso rispetto alle leggi della fisica, che erano state proprie della modernità e dall'altro più fragile di quanto ci si potesse aspettare, non più solo da vivere e sfruttare, ma anche da salvaguardare (Galimberti, 2023).

La conoscenza non è più rappresentabile come un'entità in crescita inarrestabile; piuttosto, metaforicamente, come un arcipelago nel mare dell'ignoranza. Ogni nuova conoscenza, che rappresenta l'emergenza di un'isola, non fa che mostrare nuove porzioni di costa; pertanto, quanto più si conosce, tanto più si ha la consapevolezza di quanto non si conosce (Carofiglio, 2024).

L'ultimo baluardo delle promesse di un mondo migliore è caduto con il muro di Berlino; la promessa del paradiso in terra che si sarebbe realizzato con l'utopia socialista si è definitivamente dissolta.

La caduta delle verità universali da una parte e la consapevolezza della com-

piessità del mondo dall'altra rendono necessaria una revisione del concetto di passato, presente e futuro.

Benasayag (2004) definisce, riprendendo Spinoza, la nostra come l'“epoca delle passioni tristi”: il futuro è stato speranza in un fine ultimo trascendente nella tradizione giudaico-cristiana, si è evoluto, nella modernità, in speranza nel compimento della tecnica, che fisiologicamente avrebbe condotto l'uomo imago Dei all'onnipotenza, come naturale realizzazione del finalismo tecnologico. Successivamente il futuro è diventato promessa della realizzazione di un paradiso immanente; ora il futuro non rappresenta più una speranza o una promessa, ma una minaccia (Galimberti, 2023).

La depressione è caratterizzata dalla sensazione di non avere più tempo e spazio per esprimersi. La corsa all'utilità porta all'accelerazione dei tempi e alla riduzione degli spazi, che tendono ad essere tutti uguali (Benasayag & Schmit, 2004). Il tempo e i ritmi imposti dall'utilitarismo portano a dimenticare i ritmi fisiologici del corpo, che rappresentano il “vero” tempo e ci rendono come il Bianconiglio, personaggio in perenne ritardo dell'opera Alice nel paese delle meraviglie.

In questo contesto, l'orizzonte visibile degli uomini si è avvicinato tanto da rendere obiettivi a medio e lungo termine non più accettabili e troppo rischiosi. La complessità è tale da imbrigliare l'uomo e negargli la forza di andare avanti come padrone della propria esistenza. Gli obiettivi sono sempre più immediati e i ritorni non sono che utilità istantanee. Come un buon voto ad un esame studiato senza alcun approfondimento o impegno oltre allo stretto necessario per la performance. Si decide sempre meno di differire l'utile e investire in progetti cognitivi che portino ad accrescere la propria conoscenza in un senso connettivo ed olistico, a sviluppare un senso critico ed ermeneutico basato sulle esperienze complesse che affrontiamo quotidianamente.

Gli obiettivi si limitano a diventare poco più che feedback, che favoriscono o scoraggiano le azioni sulla scorta delle gratifiche immediate ricevute, dette ricompense. Tutti i risultati non contestuali e differiti passano in secondo piano.

Il digitale è alleato delle passioni tristi. La tecnica è aumentata a tal punto da non potersi più considerare mezzo ma fine (Galimberti, 1999); deleghiamo gran parte dei nostri compiti quotidiani alle macchine, da quando ci svegliamo con il nostro assistente virtuale a quando la sera, nel letto, mandiamo o leggiamo l'ultimo post sui social network. La vita è ormai indissolubilmente legata ai dispositivi elettronici. La virtualizzazione ci rappresenta un mondo parallelo; lo schermo può surrogare qualsiasi elemento del reale. Mette a disposizione perfino reti sociali alternative. Tutto sul nostro display: si può andare in Lapponia senza sentir freddo,

andare nel centro della terra o sul sole senza finire sciolti come Icaro, fare amicizia senza dover uscire di casa. Ciò che accomuna le esperienze virtuali è la perdita di cosalità, quella resistenza che naturalmente si avverte quando si incontra un'altrità. La superficie liscia del display è una non cosa (Han, 2022). Ciò che avvertiamo come utile semplificazione è, in realtà, la rinuncia ad elementi fondamentali del nostro vissuto.

3. La conflittualità e il digitale

Il mondo è complesso, questa è l'unica verità assoluta che ereditiamo dal cammino storico. E la complessità si nutre di conflitto, che non è sinonimo di guerra o del desiderio di eliminare l'alterità. Al contrario, è la presa d'atto che esistono posizioni e condizioni diverse e inconciliabili, che possono coesistere e convivere nello stesso tempo in una sana conflittualità. Gli equilibri non possono che essere dinamici, quindi in continua fluttuazione tra le posizioni estreme.

La complessità è l'opposto della dicotomizzazione operata dal digitale, che contrappone 0 e 1, bianco e nero, acceso e spento.

L'universalismo nega tutto ciò che non rappresenta il carattere dominante, ha, pertanto una natura colonizzante, perché secondo questa visione le minoranze non vanno rispettate, ma inglobate.

La complessità ci ha colto di sorpresa e abita ogni luogo e ogni tempo del nostro quotidiano; dobbiamo imparare ad accettarlo.

Il rifiuto della condizione umana in questo mondo, che ci appare ingarbugliato e astruso, può portare ad arroccarsi ai retaggi del modernismo in posizioni fanatiche o nostalgie assolutistiche, nel maldestro tentativo di "guardare al futuro dallo specchietto retrovisore" (Benasayag & Cohen, 2022 p. 43). Oppure può portare alla rinuncia di ricostruire sulle rovine della modernità, abbandonandosi di fronte alle sfide complesse a cui si viene continuamente sottoposti; il nuovo nichilismo è l'hikikomori, il cui termine giapponese significa "mantenersi in disparte", un fenomeno che coinvolge migliaia di giovani ogni anno, caratterizzato dal completo ritiro sociale; gli unici legami creati o mantenuti avvengono online; il digitale fornisce il substrato per l'hikikomori, ovvero il surrogato virtuale dei legami sociali, che risulta meno "resistente" e meno impegnativo rispetto alla versione originale, più esigente e laboriosa. Anche i nuovi fanatismi vanno perfettamente d'accordo con i social network: i fenomeni di polarizzazione delle idee sono favoriti dalle eco chamber, quei luoghi di discussione in cui si ha accesso esclusivamente a posizioni analoghe alle proprie e non si ha nessun modo di venire a contatto con altre visioni, che potrebbero essere più ragionevoli o, comunque, mitigare le proprie posizioni. Il risultato è l'eliminazione (psicologica) dell'alterità e la convinzione di essere nel giusto, che è la leva principale di estremismi e movimenti d'odio. I social network favoriscono l'esaltazione delle posizioni estreme e limitano il confronto conflittuale, per fornire rinforzi positivi agli utenti e tenerli legati alle piattaforme.

Ma la massima resistenza all'accettazione della complessità del reale è la cosiddetta intelligenza artificiale: addestrata con quantità di dati immense e provenienti da fonti eterogenee, ricerca una serie di regolarità statistiche e inferisce conclusioni sulla base dei dati storici. Promette di poter sostituire l'uomo in praticamente tutti i compiti intelligenti e di risolvere la totalità delle problematiche attualmente irrisolte. Non è che una rilettura in un contesto post-moderno del finalismo tecnologico della modernità. E come il suo antenato, parte da approssimazioni azzardate. Una su tutte risalta generalmente agli occhi dei critici: come può un si-

stema che “studia” il passato trarre conclusioni certe sul futuro? Si tratta della falacia del mondo stabile, che si fonda sulla fiducia che se finora le cose sono andate (statisticamente) in un certo modo, continueranno ad andare esattamente in maniera uguale nel futuro.

Pur assumendo che il mondo ci garantisca una certa stabilità, le risposte che gli algoritmi di machine learning ci forniscono sono statisticamente corrette, ovvero quelle che per la statistica sono più adatte al contesto. Equivale a dire che hanno meno probabilità di errore rispetto a tutte le altre risposte possibili, sulla base dei dati in possesso. Tra l’infinità di risposte degli algoritmi saranno sistematicamente scartate quelle meno probabili che, invece, potrebbero rivelarsi vincenti nel futuro.

La nascita e l’evoluzione dell’uomo insegnano come nella molteplicità dei tentativi svolti dalla natura si celano azzardi che portano a risultati grandiosi (Carofiglio, 2024). Alcune combinazioni di eventi su cui nessun essere razionale avrebbe mai pensato di puntare un soldo.

Nella complessità è arduo prevedere eventi futuri, soprattutto quando le variabili in gioco sono molte e i tempi tra momento in cui si fa la previsione e l’ipotetica realizzazione si allungano. Non è difficile immaginare che alcuni elementi inizialmente insignificanti possano nel tempo diventare influenti, magari perché evolvono aumentando di intensità. Benasayag (2020) specifica che alcuni elementi del passato possono ritornare ciclicamente nel futuro; ciò rende non prevedibile anche lo stesso passato, in quanto non sappiamo se e quando ritornerà.

Il principio per il quale si tende a mascherare la complessità affidandola alle macchine e dimenticandosene grazie alla semplicità di utilizzo è la semplicità (Bennier, 2013). Essa costituisce un alibi perfetto per non affrontare le avversità del nostro tempo.

Anche la persona finisce per semplificarsi, ripudiando ciò che di sé non è quantificabile e prevedibile, tutta la sfera delle emozioni. Nella promessa di umanizzare le macchine si cela la minaccia di macchinizzare l’uomo, che da persona diventa progressivamente profilo e nel contesto della rete, di vocazione panottica, deve rispondere ai requisiti richiesti dai social network, come l’esibizione pornografica del vissuto (o semplicemente fotografato), che sostituisce il vissuto stesso (Han, 2022). Ciò, inevitabilmente, porta a limare le diversità e appiattisce l’essere umano. Di contro, fornisce alle macchine dati più “digeribili” e quantificabili. Il rischio delle tecnologie digitali è di impoverire la realtà per renderla rappresentabile (Bennier, 2013), ed etichettare qualsiasi singolarità umana come difetto, esclusivamente perché non misurabile come si vorrebbe. Combattere il demone rappresentato dal “qualitativo”, non facilmente trattabile in forma aggregata e statistica, può avere l’effetto di portare a mappare un mondo parallelo puramente quantitativo, epurato di tutto ciò che non è facilmente gestibile, formato da tutte regole e nessuna eccezione. Non è vietato procedere in tal senso, a patto di non confondere mai la mappa con il mondo e di non pretendere che tutte le variabili disturbanti, il rumore di fondo che abbiamo eliminato, possano essere dimenticate perché considerate non solo inutili ma anche dannose. Il rischio è cadere in un

pericoloso circolo vizioso, che porterebbe alla ipersemplicificazione del complesso, impoverirebbe e polverizzerebbe la conoscenza, privandola della sua natura connettiva e, di conseguenza, globale; la contromossa necessaria è un cambio di paradigma, in primis epistemologico, che ponga la complessità in una posizione centrale, per una “rivincita” del qualitativo.

4. Conclusioni: Il futuro presente

La complessità non può essere nascosta sotto il tappeto digitale che ci ricopre, né rifiutando l’alterità, etichettando come sbagliata ogni entità fuori dagli standard accettati. La diversità insita nell’altro è ricchezza culturale e non va scacciata, ma valorizzata.

È necessario prenderne atto e cambiare i paradigmi. Benasayag (2022), riprendendo Kush, distingue due modalità opposte di vivere la vita. Il ser è il vivere tipico della modernità, l’essere inteso come perseguimento di un ideale, che è definito dalle norme (occidentali). Ciò che contravviene alle norme è sbagliato a prescindere. L’essere in chiave moderna percorre un tempo lineare, in modi lineari, sperando nel futuro. Vive di aspirazioni, per diventare qualcuno. Il presente è la sala d’attesa del futuro, è esclusivamente il mezzo per raggiungerlo (Benasayag & Cohen, 2022).

Al ser, Benasayag (2023) contrappone lo *estar siendo*, il vivere al “presente progressivo”, in cui il presente è degno di essere vissuto in quanto tale e non come passerella verso un futuro già segnato. Ogni azione è da considerarsi piena e completa in sé e non nell’ottica di ciò che verrà. Si passa dal vivere per il futuro al costruire un futuro, che non è il banale risultato di ciò che faccio, ma un risultato complesso e di contesto, di cui il mio comportamento non è che una variabile, l’unica che posso modificare. L’accettazione di questo nuovo stato sostituisce la linearità e la teleologia tipiche del ser con una visione ciclica del mondo, senza nessun compimento ultimo che ci renda, per definizione, incompleti. Ci fa vivere nella consapevolezza che non possiamo prevedere il futuro, ma possiamo porre le basi per viverlo al meglio, perché ogni adesso non è un istante puntuale, come un granello della clessidra, ma una rete intrecciata che unisce passato e futuro, come ricorda il profumo di un *hsiang yin* (Han, 2017).

La perdita di certezze e della promessa di sicurezza della modernità possono essere subite nell’insicurezza o vissute attivamente nell’intranquillità, una inquietudine in cui il vivente è portato ad agire per essere. Benasayag (2022) ricorda che gli organismi vivono in equilibri dinamici, in cui bisogna affrontare sfide quotidiane e rinnovarsi. Senza la pretesa di dominare il mondo e gli eventi o di prevedere il futuro, l’intranquillità è essere sempre presenti, qui e ora.

Galimberti (2023), in perfetto accordo con questa visione, definisce l’uomo post-moderno come un viandante, che pur non sentendosi possessore dei luoghi, li vive. Non ha meta, non è orientato, come invece avviene per il viaggiatore. Ma non per questo smette di vivere, decide di godersi le tappe della sua vita, vivendo

il presente. Si batte per il superamento delle dinamiche della civiltà moderna e per rispettare la Terra, senza il bisogno di possederla e deturparla. Sente in sé il compito di disegnare un'etica nuova che superi quella del dominio e del consumo delle risorse terrene. Il viandante supera il Ser e pratica lo *estar siendo*. Vive la complessità del mondo come avventura della conoscenza multidirezionale, parafrasando Gramigna (2023), secondo cui la cultura della complessità non è da ascrivere ad ambiti culturali ma, in maniera olistica, abbraccia una nuova visione del mondo, che quotidianamente costruiamo e ricostruiamo con le nostre strutture cognitive. Tuttavia, la chiave che ci apre all'avventura della complessità è il sistema di monitoraggio e continua costruzione e ristrutturazione del nostro mondo cognitivo, la metacognizione (Zanassi & Gramigna, 2023). Essa può rappresentare l'equivalente post-moderno del metodo scientifico, non più per la ricerca di leggi e verità assolute per interpretare e dominare il mondo, ma per sviluppare e adattare internamente quel sistema che è sempre pronto a cambiare la nostra conoscenza della conoscenza, il sistema cognitivo che ci permette di ritrovare la curiosità e la meraviglia di fronte al mondo e all'immensità della conoscenza, unica e complessa. Senza metacognizione saremmo sovraesposti alla frammentazione del sapere e al rifiuto del non quantificabile, resteremmo imbrigliati acriticamente negli algoritmi. E di questo testo non rimarrebbe che qualche informazione, minima e sconnessa: nessuna narrazione non-utile.

Riferimenti bibliografici

- Benasayag, M., & Cohen, T. (2022). *Del dialogo nella complessità*. Pensa Multimedia.
- Benasayag, M., & Cohen, T. (2023). *L'epoca dell'intranquillità: Lettera alle giovani generazioni*. Vita e Pensiero.
- Benasayag, M., & Meyran, R. (2020). *La tirannia dell'algoritmo: Conversazioni con Régis Meyran*. Vita e Pensiero.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli Editore.
- Besnier, J. M. (2013). *L'uomo semplificato*. Vita e Pensiero.
- Carofiglio, G. (2024). *Elogio dell'ignoranza e dell'errore*. Einaudi.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne: L'uomo nell'età della tecnica*. Feltrinelli Editore.
- Galimberti, U. (2023). *L'etica del viandante*. Feltrinelli Editore.
- Han, B. C. (2017). *Il profumo del tempo: L'arte di indugiare sulle cose*. Vita e Pensiero.
- Han, B. C. (2022). *Le non cose: Come abbiamo smesso di vivere il reale*. Einaudi.
- Zanazzi, S., & Gramigna, A. (2023). *Il filo di Arianna: Metacognizione è relazione*. Volta la Carta.

II.11

Pedagogia dell'intelligenza artificiale e umanesimo della vita. Prospettive formative per la Generazione Z

Elisa Zane

*Università degli studi di Brescia
Dipartimento di Scienze Cliniche e Sperimentali
elisa.zane@unibs.it*

Abstract

Il contesto contemporaneo, caratterizzato dall'ascesa dell'Intelligenza Artificiale, pone sfide cruciali alla pedagogia, la quale è chiamata a ripensare il proprio ruolo formativo. L'IA sta trasformando profondamente i processi conoscitivi e i modelli di apprendimento, ridisegnando il rapporto tra umano e tecnologia. La riflessione pedagogica non può limitarsi a considerare vantaggi e rischi tecnologici, ma esplora nuovi paradigmi relazionali e di apprendimento, promuovendo un uso consapevole delle tecnologie per favorire creatività, pensiero critico e sostenibilità digitale. La Generazione Z, nativa digitale, rappresenta un banco di prova fondamentale: educarla a cogliere le opportunità offerte dall'IA, senza subirne passivamente le derive, si configura come prioritaria. La *Pedagogia dell'IA* si colloca così come disciplina etica e innovativa, capace di coniugare sviluppo personale e progresso collettivo, favorendo un approccio umanizzato alla tecnologia.

Parole chiave

Pedagogia dell'Intelligenza Artificiale, Formazione, Generazione Z.

1. Introduzione

Nel contesto contemporaneo, le profonde implicazioni derivanti dall'introduzione dell'Intelligenza Artificiale (IA) stanno alterando i fondamenti tradizionali di discipline quali il diritto, la filosofia e l'etica. L'impatto trasformativo dell'IA nel quotidiano si presenta come una sfida concreta per la pedagogia, che si trova sollecitata tanto sul piano formativo quanto su quello riflessivo. L'espansione di questa tecnologia modificherà radicalmente il nostro approccio alla realtà, ridisegnando i processi attraverso cui acquisire conoscenza e ampliando i confini delle scoperte possibili (Han, 2015; Floridi, 2022; Harari, 2024). Fino ad ora, la contemporaneità ha edificato la propria conoscenza su un sapere derivante dall'intelletto umano, costruito sull'accumulo e sull'analisi dei dati, volto a giungere a principi formulati mediante l'osservazione empirica e verificati attraverso metodi sperimentali. La riflessione pedagogica, in questo ambito, non può limitarsi a una mera esplorazione dei vantaggi e dei rischi connessi all'uso della tecnologia; è necessaria un'analisi più complessa, che consideri le dinamiche relazionali suscitate dalla ra-

dicale trasformazione dell'umano stesso. La pedagogia è dunque chiamata ad interrogarsi su modelli innovativi di interazione e di apprendimento che trascendono i confini tradizionali, integrando le relazioni tra l'essere umano, la macchina e l'Intelligenza Artificiale.

2. Educare al pensiero critico, tra IA e robotica

Come possiamo educare all'IA affinché venga utilizzata consapevolmente, permettendo di trarne vantaggio nei futuri contesti sociali e professionali delle nuove generazioni? In che modo è possibile formare a queste innovazioni tecnologiche affinché l'umano non rischi di esserne sopraffatto o fagocitato? In che termini possiamo concepire l'Intelligenza Artificiale come alleata dell'educazione, sfruttandone applicativi e strumenti a vantaggio dell'acquisizione di competenze nel processo formativo? Porsi questi ed altri interrogativi si configura come una peculiarità della riflessione pedagogica, che in quanto scienza della riflessione e dell'azione, non può sottrarsi al dibattito: "Il pensiero pedagogico come processo di apertura verso il futuro ha origine laddove l'essere umano incontra condizioni esistenziali segnate dall'incertezza, dal dubbio e dalla problematicità, come i cambiamenti dovuti all'AI. La presa d'atto delle condizioni in cui si presenta la realtà non deve far dimenticare che l'educazione esiste esclusivamente come processo votato al cambiamento, perché la tensione trasformativa della realtà, a «mutare il volto del mondo», è un carattere irrinunciabile della pedagogia. Altrimenti accettiamo, rassegnati, nuove forme di determinismo sociale algoritmico e smart, camuffate da ricette detox dal digitale e da istanze apocalittiche che giustificano il chiamarsi fuori dalle sfide sull'organizzazione della conoscenza e sull'interpretazione della realtà" (Pasta, 2024, p. 161). L'impatto dell'Intelligenza Artificiale sui processi formativi coinvolge, e coinvolgerà, le molteplici anime della pedagogia, dall'educazione dell'infanzia alla formazione delle risorse umane.

Uno scambio consapevole, interattivo e continuativo tra tecnologie e individuo può consentire la creazione di ambienti di apprendimento atti a favorire tale innovazione a vantaggio dell'umano, in partnership con IA e robotica. Emerge come prioritario formare i lavoratori di domani ad essere in grado di agire nei nuovi contesti lavorativi con creatività e intraprendenza, muovendosi tra il *reale fluido* e il potenziale: "Nella relazione uomo-macchina al lavoro si instaura, così, una co-costruzione di possibilità d'azione, determinata dall'insieme delle capacità e delle pratiche del lavoratore e degli elementi iscritti nella tecnologia. [...] In questa logica la competenza diventa capacitazione ovvero libertà/possibilità di realizzare una propria progettualità a partire dal poter mettere in azione le risorse che i nuovi contesti produttivi e tecnologici offrono" (Costa, 2019, pp. 59-60).

Si configurano come rivelanti anche le innovazioni implementabili dall'introduzione della robotica in campo educativo, fra le quali si citano a titolo esemplificativo i *robot* sociali ovvero "macchine intelligenti progettate per coinvolgere gli esseri umani e interagire con loro - emergono come promettenti catalizzatori di

cambiamenti trasformativi negli ambienti educativi. La loro integrazione in tali ambienti offre un immenso potenziale per rinnovare i metodi di insegnamento tradizionali, creando ambienti digitali, salienti e motivanti, al cui interno sia possibile personalizzare le esperienze di apprendimento e coltivare competenze cognitive e socio emotive cruciali in chi apprende” (Marchetti & Massaro, 2023, p. 15).

Formare non solo all'utilizzo dei *robot* sociali, ma anche alla loro accettazione, rappresenterà un'ulteriore sfida che coinvolgerà l'educazione. Tali esigenze formative sottolineano come il primato dell'umano, allo stato attuale dell'evoluzione di robotica e IA, rappresenti ancora una frontiera invalicabile che non deve rappresentare un freno alla riflessione sui potenziali sviluppi futuri: “forse di immaginare come si comporteranno menti come le nostre in seguito all'apporto delle biotecnologie, ma non come si comporterebbero menti non più come le nostre, bensì radicalmente trasformate dalle biotecnologie, appunto. Al momento, siamo in grado di affermare che le macchine potranno svolgere funzioni sempre più complesse e prendere il posto di medici, giuristi e ingegneri, consentendo semmai a questi ultimi di svolgere (almeno nella fase iniziale) attività superiori, quelle più legate a compiti creativi e di ricerca. Molte funzioni così tecnicizzate saranno svolte con maggiore efficienza di quanto non sarebbe possibile, se fossero interamente svolte dall'uomo tout court” (Fabbri, 2022, p. 362).

Per comprendere come l'innovazione possa contribuire al bene comune, è fondamentale acquisirne una visione critica che permetta di distinguerne le caratteristiche, non solo in termini di efficacia operativa, ma in egual misura di impatto sul piano etico. Questa consapevolezza diventa imprescindibile nel contesto educativo, poiché mediante la comprensione di quali aspetti del progresso siano realmente a servizio del bene degli individui e della collettività, si potrà essere efficaci nel formare ad un uso responsabile delle tecnologie. Non si tratta solo di sviluppare competenze tecniche, ma educare a scelta e consapevolezza, favorendo un'innovazione che diventi non solo un mezzo di crescita individuale, ma anche un viatico per un progresso collettivo e sostenibile. Tale approccio trova concretezza nella categoria della *sostenibilità digitale*: “L'idea di sostenibilità digitale porta l'attenzione su un concetto di ampia portata, che comprende l'espansione durevole delle possibilità di scelta degli individui e il miglioramento equo delle loro prospettive di benessere. Parlare di sostenibilità digitale significa non mettere la capacità tecnica al centro dell'attenzione, bensì tenere l'uomo al centro della riflessione e come fine che qualifica il progresso. Utilizzare eticamente la tecnologia digitale oggi, rispettare l'ecologia umana, significa cercare di trasformare l'innovazione in un mondo digitale sostenibile. Significa indirizzare la tecnologia verso e per lo sviluppo umano, e non semplicemente cercare un progresso fine a sé stesso. Sebbene non sia possibile pensare e realizzare la tecnologia senza delle forme di razionalità specifiche (il pensiero tecnico e scientifico), porre al centro dell'interesse la sostenibilità digitale significa dire che il pensiero tecnico-scientifico non basta” (Benanti, 2024, p. 68).

3. Discorso pedagogico e *Pedagogia dell'Intelligenza Artificiale*

Educazione e tecnica sono da sempre ambiti correlati, gli scenari aperti dalla rivoluzione tecnologica dell'automazione chiamano in causa il discorso pedagogico come prospettiva di riflessione su teorie e prassi, "l'interpretazione pedagogica incontra oggi la robotica, riconoscendone anzitutto l'aura mitologica, tra formazione all'uso di dispositivi tecnologici e sensibilità etico-morale. [...] la profondità e la ricchezza dell'animo umano si raccontano oggi anche attraverso le opere strabilianti dell'ingegno" (Malavasi, 2020, p. 9).

L'innovazione tecnologica ha rappresentato una rivoluzione che ha consentito di creare e avvalersi di macchine sempre più complesse atte a semplificare azioni produttive e operative dell'umano. Liberandoci da molteplici lavori manuali, le innovazioni tecnologiche ci hanno consentito di focalizzarci sulla nostra componente più identitaria e peculiare, ovvero la nostra mente: "le macchine intelligenti continueranno questo processo, accollandosi gli aspetti più triviali dei processi cognitivi e orientando così la nostra attività mentale verso la creatività, la curiosità, la bellezza e la gioia. Sono queste le cose che ci rendono davvero umani, non un'attività o abilità specifica come brandire un martello, e nemmeno giocare a scacchi" (Kasparov, 2017, p. 20). La riflessione su questo epocale cambio di paradigma è divenuta prioritaria ed ineludibile, alla luce anche di una pervasività in crescita rafforzata indirettamente dalla crisi sociosanitaria dovuta al COVID-19. Il cittadino, consumatore più o meno consapevole, a seguito della pandemia si è reso più disponibile ad accogliere i *benefit* e le interferenze dell'Intelligenza Artificiale nel suo quotidiano. Il cambiamento dell'attualità che siamo chiamati a vivere è caratterizzato da un'emblematica eccezionalità non solo per i livelli tecnici raggiunti ma anche per la complessità delle sfide ontologiche che si prospettano: "la sfida che oggi si propone all'*homo tecnologicus* è più radicata nell'homo che nel tecnologicus, in quanto, come Turing stesso ha mostrato, le nuove possibilità computazionali sono semplicemente accidentali rispetto alla radicalità della dimensione simbolica, e quindi relazionale, che indica la profondità ontologica del soggetto conoscente" (Malo et al., 2020, p. 48). Diviene quindi prioritario tradurre la riflessione etica dei principi fondamentali in pratiche ed azioni, consentendo così all'utente di co-costruire degli strumenti di consapevolezza atti a gestire gli echi negativi dell'evoluzione tecnologica: "l'impressione è che il progresso tecnologico digitale nell'età della AI consenta un'invasione progressiva dell'intimità e dell'emotività degli utenti. La consapevolezza etica di questo problema e il tentativo di empowerment progressivo dell'utente non sono che l'inizio di un processo di tutela dell'umano" (Maffettone, 2020, p. 159).

Il discorso pedagogico non può esimersi da quest'opera riflessiva, ad oggi il suo coinvolgimento è necessario ed urgente, sia per tradurre in buone prassi eticamente orientate le molteplici potenzialità dell'IA e della robotica, sia altresì per co-costruire processi riflessivi che custodiscano le nuove generazioni e prioritariamente la Generazione Z a vivere questa rivoluzione in maniera massiccia. Proprio in relazione alle peculiarità della Gen Z, '*nativi digitali*' ma non '*nativi artificiali*'

(definizione riservata agli *Alpha*), cooperare e collaborare con la tecnologia sta già diventato snodo dirimente nel loro futuro professionale: “proprio quando il tasso di razionalità oggettiva si accresce rapidamente diventa sempre più urgente comprenderne non solo la natura, ma anche l’incidenza sull’educazione. Si rischia altrimenti, un grave deficit di risorse immediatamente disponibili alla mente, proprio quelle che ne favoriscono la prontezza e l’elasticità” (Bodei, 2019, p. 326).

La riflessione pedagogica si rivolge all’Intelligenza Artificiale come ad una dimensione del sapere che stabilisce una possibilità di connessione fra un agire eticamente orientato e l’innovazione tecnologica, coadiuvando e supportando l’umano, che esso sia fruitore di servizi o programmatore di macchine intelligenti.

Pertanto, è necessario parlare di *Pedagogia dell’Intelligenza Artificiale*¹ come di una disciplina in grado di coniugare la riflessione etica con le ricadute formative, le pratiche di educazione e affiancamento alla fruizione e costruzione di strumenti di IA: “la scelta antropologica che contrassegna una Pedagogia dell’intelligenza artificiale muove dalla concezione di un umanesimo della vita, si struttura nel confronto con potenzialità e limiti dei processi tecnologici, è aperta al dialogo multidisciplinare e alla contaminazione virtuosa tra saperi professionali e pratiche imprenditoriali” (Malavasi, 2019, p. 129).

Tale approccio si configura come una necessaria intersezione tra etica e innovazione tecnologica, promuovendo un agire orientato al benessere collettivo accompagnando l’individuo in un contesto in rapida trasformazione, tutelando la sua umanità nell’interazione con le macchine. In un’epoca in cui la de-umanizzazione dei processi si configura come un rischio concreto, la *Pedagogia dell’IA* può assumere un ruolo di garante, affinché l’innovazione sia strumento di sviluppo personale e comunitario, radicando le sue fondamenta in un umanesimo della vita aperto al dialogo multidisciplinare e alla contaminazione virtuosa di saperi.

4. Formare all’innovazione come nuova competenza

L’Intelligenza Artificiale, in quanto propulsore di innovazione, si configura non solo come possibile catalizzatore di sviluppo economico, ma anche come un possibile strumento utile per l’acquisizione di nuove competenze in linea con i nuovi scenari di sviluppo professionale. In tale prospettiva, la pedagogia dell’IA può ricoprire un ruolo strategico nell’assicurare che tale evoluzione avvenga all’interno di un *framework* non solo performante ma anche etico, che consideri le ripercussioni sociali e formative di questa trasformazione. Le innovazioni introdotte da IA e robotica possono rappresentare un’opportunità di potenziamento per le ca-

1 Riguardo alla definizione di *Pedagogia dell’intelligenza artificiale* nel dibattito pedagogico-educativo, si veda P. Malavasi, *Educare robot? Pedagogia dell’intelligenza artificiale*, Vita e pensiero Milano, 2019.

pacità della persona, non solo implementandone le abilità ma anche quelle intellettive, rappresentando un'occasione di *empowerment* professionale.

La riflessione pedagogica è così sollecitata ad incoraggiare e supportare la costruzione di una consapevolezza dell'agire in coloro che progettano e realizzano tale innovazione, così come nelle differenti sfaccettature dell'applicazione della pedagogia stessa: didattica, formazione ed educazione (Gola et al., 2023). Avvalersi di una riflessione ermeneutica pedagogica su uno strumento come quello dell'IA e dei *big data*, diviene occasione di discernimento che reca in sé un orientamento allo sviluppo umano integrale come fine ultimo di ogni transizione che vada ad impattare sull'umano, “una formazione critica all'IA per diversi aspetti costituisce oramai un bene primario e una risorsa collettiva, per passare dal mero consumo alla fruizione consapevole e alla ‘creazione di tecnologia’, per costruire una società equa e solidale” (Malavasi, 2019, p. 135).

Il compito epistemologico della pedagogia è certo quello di interrogarsi sui fondamenti della formazione e non di meno sul rapporto fra il pensiero che progetta le transizioni e gli impatti che esse producono sull'umano che ne sperimenta le conseguenze, ponendosi in questa riflessione non in ottica di demonizzazione dell'IA ma riconoscendone le implicazioni, già in atto all'interno del vivere quotidiano (Panciroli & Rivoltella, 2023).

Una progettualità dell'IA eticamente orientata al favorire competenze e inserimento lavorativo della Gen Z può generare apprendimenti innovativi che collochino la persona in formazione come soggetto centrale del proprio agire, evitando la creazione di circoli viziosi di complessità tecnologica fine a se stessa.

5. Pedagogia dell'intelligenza artificiale e umanesimo della vita: un questionario esplorativo

Il presente studio esplorativo, che ha coinvolto 55 studenti, è stato condotto avvalendosi di un questionario *on line* proposto prima di una lezione sul tema, si focalizza sulle riflessioni della Generazione Z in relazione al loro rapporto con l'intelligenza artificiale, con particolare attenzione ai suoi impatti in ambito educativo e professionale. Il profilo dei partecipanti ha delineato una prevalente rappresentanza di studenti appartenenti alle fasce d'età comprese tra i 20 e i 30 anni, con percorsi accademici diversificati che spaziano da discipline economiche e giuridiche a studi umanistici, filosofici e psicologici. Tale eterogeneità ha permesso di raccogliere prospettive trasversali sull'interazione con l'IA e sulle sue implicazioni. La familiarità con l'intelligenza artificiale, rilevata come tendenzialmente medio-bassa, è emblematica della natura emergente della tematica, testimoniando un progressivo avvicinamento verso sistemi automatizzati e algoritmici, sebbene esperienze concrete risultino ancora limitate a contesti circoscritti quali strumenti di traduzione e assistenza digitale. Tra i principali vantaggi attribuiti all'IA, emergono aspetti quali l'automatizzazione dei compiti ripetitivi, l'ottimizzazione dell'efficienza, la personalizzazione dei servizi e l'innovazione tecnologica, con

particolare attenzione alla capacità dell'IA di migliorare l'assistenza sanitaria e la comprensione dei dati complessi.

Al contempo permangono però consistenti preoccupazioni di natura etica e sociale, quali la perdita di occupazione umana, le questioni legate alla *privacy*, alla sicurezza dei dati, il rischio di replicazione di *bias* e la generazione di discriminazioni sistemiche. Alcuni partecipanti hanno inoltre sollevato criticità specifiche, tra cui l'utilizzo bellico della tecnologia, la perdita di sensibilità ed empatia, il timore di un eccessivo affidamento che impoverirebbe pensiero critico e autonomia decisionale dell'umano. L'applicazione dell'IA in ambito educativo viene percepita come rivoluzionaria, in quanto strumento capace di innovare l'apprendimento attraverso la personalizzazione dei percorsi formativi, i sistemi di supporto e assistenza digitale, nonché in grado di supportare la ricerca scientifica e l'analisi di big data. L'impatto dell'IA sulla carriera futura dei GenZ è interpretato in maniera ambivalente: da un lato è vista come un motore di progresso e innovazione professionale, mentre dall'altro persiste la paura che essa possa sostituire l'elemento umano in differenti settori specifici. Tali posizioni trovano un fondamento nella necessità di una riflessione etica approfondita, che contempli il rispetto della libertà individuale, l'uso equo e responsabile della tecnologia e la salvaguardia di valori morali e costituzionali.

Il quadro emerso da questa esplorazione rivela uno spazio potenziale di intervento formativo ampio in cui la riflessione pedagogica può bilanciare la percezione dell'immenso potenziale dell'intelligenza artificiale nell'arricchire l'esperienza educativa e professionale della Generazione Z con la necessità di lavorare ad una riflessione critica sui rischi ad essa connessi.

6. Conclusioni

La riflessione pedagogica si trova ad interrogarsi in riferimento a scenari molteplici e in continua evoluzione. Nell'attuale contesto ad alto rischio di derive tecnocratiche emerge con urgenza l'imperativo di pensare la formazione e l'educazione mediante un approccio umanizzato alla tecnologia, che non solo mitighi eventuali distorsioni, ma che restituisca alla tecnologia la sua funzione più nobile (Gramigna, 2012). L'innovazione tecnologica non deve essere concepita come sostitutivo dell'essere umano, bensì *per e con la persona* (Malavasi, 2019). Formare le nuove generazioni ad un approccio positivo e inclusivo alla tecnologia mira al perseguire consapevolezza dei limiti oltre che scoperta delle potenzialità, tale equilibrio si realizza mediante un sistema di controllo e gestione che nasce contemporaneamente alla tecnologia stessa, ovvero cercando di creare "le condizioni, le più aperte possibili, per la massima valorizzazione dell'innovazione tecnologica accompagnandole con la predisposizione delle procedure di controllo, salvaguardia e attenzione estrema a evitare le potenziali minacce derivanti dalla disponibilità massiva di informazioni private su persone, famiglie, gruppi umani e sociali" (Acoto, 2017, p. 125). La dimensione degli orientamenti etici non sconfessa, ma

anzi eleva l'effettiva avanguardia tecnica prodotta da modelli creati dall'Intelligenza Artificiale; ciò si realizza mediante l'attuazione di orizzonti formativi e progettuali che siano orientati a includere responsabilmente gli umani come soggetti non passivi dei processi di cambiamento: “questo comporta che i contesti educativi non si pongano solo il problema di come sviluppare pensiero critico nei suoi confronti, ma anche di come promuovere una cultura dell'AI per rendere i soggetti abili a conoscerne e usarne il linguaggio e le logiche” (Panciroli & Rivoltella, 2023, p. 10).

Riferimenti bibliografici

- Accoto, C. (2017). *Il mondo dato: Cinque brevi lezioni di filosofia digitale*. Milano: Egea.
- Benanti, P. (2024). Società dell'informazione o società del controllo. In V. Corrado & S. Pasta (Eds.), *Intelligenza artificiale e sapienza del cuore* (pp. xx-xx). Brescia: Scholé.
- Birbes, C. (2012). *Progettare competente: Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bodei, R. (2019). *Dominio e sottomissione: Schiavi, animali, macchine, Intelligenza Artificiale*. Bologna: Il Mulino.
- Costa, M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti: Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, M. (2021). Emozioni, intelligenza e civiltà: Scarti e parabole evolutive dai Sapiens Sapiens all'intelligenza artificiale. In M. Stramaglia (Ed.), *Pedagogia didattica e futuro: Studi in onore di Michele Corsi* (pp. 353-365). Lecce: Pensa Multimedia.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale: Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gola, G., Compagno, G., & Albanese, M. (2023). NeuroTeaching: To bring educational neuroscience into the classroom. *QTimes Journal of Education*, 15(1), 60-72. https://doi.org/10.14668/QTimes_15105
- Gramigna, A. (2012). *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico*. Milano: Unicopli.
- Han, B.-C. (2015). *Nello sciame: Visioni del digitale*. Milano: Nottetempo.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus: A Brief History of Information Networks from the Stone Age to AI*. London: Fern Press.
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marchetti, A., & Massaro, D. (2023). Dai robot sociali all'intelligenza artificiale e ChatGPT: Riflessioni su tecnologie “in corsa”. In A. Marchetti & D. Massaro (Eds.), *Robot sociali e educazione: Interazioni, applicazioni, e nuove frontiere* (pp. 13-16). Milano: Raffaello Cortina.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
- Pasta, S. (2024). IA ed educazione: Oltre il determinismo algoritmico. In V. Corrado & S. Pasta (Eds.), *Intelligenza artificiale e sapienza del cuore* (pp. xx-xx). Brescia: Scholé.

Terza Sezione

Pace, Natura e Diritti Umani



Interventi

Sara Bornaticci
Giovanna Andreatti
Vito Balzano
Chiara Buzzacchi
Alessandra Gargiulo Labriola
Paola Greganti
Giorgia Mastromauro
Serena Mazzoli
Milena Pomponi
Sabino Giampaolo

III.1

Dialoghi im-possibili.

Pedagogia e culture della pace

Sara Bornatici

Università degli Studi di Brescia
sara.bornatici@unibs.it

Abstract

Il contributo esplora le sfide della costruzione di una cultura della pace, muovendo dall'idea che essa non configuri semplicemente assenza di conflitto, ma un processo attivo di giustizia sociale e sviluppo umano integrale. L'aumento delle guerre e il peggioramento delle condizioni di stabilità politica in molte nazioni, incluse quelle non coinvolte in azioni belliche dichiarate, fanno emergere una *povertà di pace*, alimentata da retoriche divisive che escludono gruppi sociali ed ostacolano il dialogo autentico. La pedagogia è chiamata a delineare percorsi educativi atti a decostruire narrazioni d'odio e promuovere cittadinanza globale, inclusione e giustizia sociale. Occorre trasformare la comunità nel segno di un apprendimento diffuso e generativo, rafforzando il senso di appartenenza e la responsabilità collettiva. Attraverso alleanze territoriali e progetti educativi partecipativi è possibile alimentare un *ethos* di fraternità e sostenibilità, sviluppando una cultura della pace che integri educazione, giustizia e cura del creato come prerequisiti per un futuro inclusivo e solidale.

Parole chiave: Responsabilità condivisa, Cittadinanza globale, Giustizia sociale, Pedagogia critica, Dialogo

1. Premessa

Il Preambolo dell'Atto Costitutivo dell'UNESCO afferma che "le guerre nascono nelle menti degli uomini e sono le menti degli uomini che devono essere educate alla difesa della pace" (Unesco, 1945). Nel documento si legge che, affinché possa essere assicurata una pace duratura, gli Stati firmatari della Convenzione devono promuovere il "completo ed eguale accesso all'educazione per tutti, nel libero perseguimento della verità oggettiva e nel libero scambio di idee e di conoscenze" (Unesco, 1945). A partire da queste considerazioni, l'ipotesi da cui il presente contributo prende le mosse è che esistano ancora troppe forme di povertà individuali e comunitarie che hanno una forte incidenza su persone, relazioni, sistema di valori e ostacolano la costruzione di un'autentica cultura della pace. Da una prima analisi, secondo il *Global Peace Index*, uno dei principali indicatori mondiali della pace, pubblicato dall'Institute for Economics & Peace, emerge come nel mondo siano attivi almeno 56 conflitti armati ad alta intensità differenti per frequenza e forma,

ma che configurano il numero più alto dalla fine della Seconda Guerra Mondiale; sempre secondo l'indice citato 97 sono i Paesi che registrano un peggioramento delle condizioni di pace rispetto all'anno precedente¹.

In seconda istanza, anche in Paesi non annoverati tra quelli in guerra, occorre chiedersi in quanti siano tutelati i diritti umani, la cui mancanza non configura certo una condizione pacifica. I diritti umani e la cultura di pace si richiamano vicendevolmente: ogni volta che la guerra e la violenza dominano, non c'è possibilità di garantire i diritti umani; allo stesso tempo, senza i diritti umani, in tutte le loro dimensioni, non può esistere una cultura di pace.

Autorevoli studi quali il recente World Report di Human Rights Watch (2024) e il rapporto di Amnesty International 2023/2024 segnalano come in molti Paesi emerga fosco quadro di repressione dei diritti umani e di violazione delle regole internazionali e come la sicurezza nazionale sia utilizzata quale pretesto per impedire l'esercizio dei diritti, comprese le libertà d'espressione, associazione e riunione.

In entrambi i contesti appena delineati, conflitti dichiarati e negazione dei diritti umani, la povertà appare in modo inequivocabile: si manifestano condizioni di fame, ostacoli all'accesso all'istruzione e all'assistenza sanitaria, l'emarginazione di ampi gruppi sociali, come donne, bambini, persone omosessuali, oppositori politici e minoranze etniche o religiose.

Secondo l'interpretazione che si intende offrire, un terzo gruppo di paesi, non in guerra e in cui i diritti umani sono garantiti, nei quali pertanto la costruzione dei processi di pace potrebbe sembrare una logica conseguenza, non versa in una condizione di pace autentica. La pace, infatti, assumendo una prospettiva accreditata da autorevoli studiosi, non è uno stato di natura, né configura una situazione di assenza di conflitto, di ostilità aperte, di concordia passiva, è piuttosto la presenza di processi e condizioni in grado di assicurare quella reale alternativa sociale (Fiorucci, 2023) atta a promuovere lo sviluppo umano integrale. Quando parte della popolazione mondiale vive in condizioni di povertà estrema, senza accesso ai diritti fondamentali, come l'istruzione, il lavoro dignitoso e la salute, la pace non può essere autentica.

Anche Papa Francesco ricorda la stretta connessione tra pace, giustizia e salvaguardia del creato, temi che non possono essere trattati singolarmente, se si vuole fugare il rischio riduzionismo e di un'azione e un pensiero che risultano parziali (Francesco, 2015).

Anche in Europa, il continente che, secondo il Global Peace Index, ospita otto dei dieci paesi più pacifici al mondo, esistono polarizzazioni estreme che coinvolgono le istituzioni, la società e le singole persone, ostacolando la costruzione di

1 L'Indice, basandosi su ventitré indicatori sia qualitativi che quantitativi, valuta il livello di pace in 163 Stati e territori considerando tre aspetti principali: il grado di sicurezza e protezione sociale, l'intensità dei conflitti interni e internazionali, e il livello di militarizzazione. Altri indici possono produrre risultati differenti a seconda dei parametri utilizzati.

autentici processi di dialogo. In questa direzione, senza pretesa di essere esaustiva, proverò a delineare tre polarizzazioni che non rendono fertile una cultura della pace.

2. Educare tra retoriche sociali e responsabilità

La prima dicotomia allude alle *retoriche sociali* che attraverso i media impoveriscono alcuni gruppi, li cancellano e li inibiscono, escludendoli e sollecitando la creazione di subculture che non si riconoscono più nel tessuto statuale sociale entro cui sono inseriti. Sono quelle retoriche che costruiscono l'opinione pubblica e che orientano al voto, esacerbando pregiudizi socialmente radicati e aumentando la vulnerabilità, la stigmatizzazione e la discriminazione di alcuni gruppi sociali. Emerge una visione binaria del mondo, caratterizzata da una netta separazione tra *noi e loro*, *amico e nemico*, *inclusi ed esclusi*, alimentata da dinamiche comuni e spesso ordinarie che portano alla designazione di un gruppo come bersaglio.

Quali sono i significati di ciò che appare e cosa nascondono tali retoriche? Quali messaggi ci interpellano?

Don Milani ci ricorda come l'educazione morale possa strutturarsi in maniera esplicita, sviluppando una prospettiva sull'umano come essere politico che si educa alla morale nello stesso momento in cui si istruisce (Scuola di Barbiana, 1967). Educare, attraverso la parola, il dialogo e l'esperienza comunitaria, è strumento di giustizia sociale, capace di offrire agli ultimi la possibilità di articolare pensieri complessi e di partecipare attivamente alla vita democratica, si tratta di una prima via per dire la pace e ricostruire autorità locali, efficaci e propositivi. "Aver qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti [...] Eliminare ogni parola che non serve. Eliminare ogni parola che non usiamo parlando" (Scuola di Barbiana, 1967, p. 20).

Anche Freire (1971) indica nella parola l'espressione imprescindibile dell'esperienza umana e del pensiero critico, un atto di creazione collettiva di conoscenza. Egli distingue tra una parola vera e una parola vuota. La prima è quella che porta alla riflessione critica e all'azione consapevole, coinvolgendo la persona in un processo di trasformazione individuale e sociale, la seconda manca di azione e riflessione, non produce cambiamento e perpetua l'oppressione, mantenendo le persone in uno stato di passività.

Nella scia di siffatti riferimenti, l'azione educativa è tale se contribuisce alla creazione del pensiero critico e alla costruzione di un linguaggio che permetta a ciascuno di narrare e interpretare la propria esperienza, operando per il cambiamento.

Nella centralità attribuita all'educazione e alla formazione in un mondo sempre più globalizzato e soggetto a interdipendenze economiche e sociali, Giroux afferma che "la pedagogia è una pratica morale e politica attivamente coinvolta non solo nella produzione di conoscenze, competenze e valori ma anche nella costruzione di identità, modelli di identificazione e forme di agenzia individuale e sociale"

(Giroux, 2023, p. 236). Lo studioso segnala altresì un urgente bisogno di far comprendere le conseguenze di utilizzare come arma le parole mentre si impoveriscono le immagini, il linguaggio stesso e i mezzi di comunicazione. “In che modo il linguaggio viene utilizzato per ridurre il significato della cittadinanza al perseguimento di vili interessi personali, per legittimare lo *shopping* come massima espressione della propria identità, per considerare i servizi pubblici essenziali come un segnale di debolezza del senso di responsabilità individuale?” (Giroux, 2023, p. 237). Occorre pertanto riconoscere il potere dell’educazione nel creare nuove culture formative atte a rafforzare i sistemi educativi e a costruire la resistenza e la consapevolezza nei confronti dei discorsi d’odio. L’educazione offre molteplici opportunità per sostenere la costruzione di traiettorie formative volte a decostruire narrazioni fuorvianti e ad aumentare la consapevolezza di come tali narrazioni possano fungere da vettori per ideologie divisive.

In particolare, contro la retorica dell’esclusione e le ideologie dell’odio occorre promuovere un’educazione alla cittadinanza globale, basata sui tre domini di apprendimento (cognitivo, socio-emotivo e comportamentale) ricordando, nel solco del pensiero di Gramigna (2021), lo stretto legame che intercorre tra i processi cognitivi, i comportamenti sociali e le relazioni umane per instillare il rispetto per la diversità e i diritti umani, la giustizia sociale, l’uguaglianza di genere e la sostenibilità ambientale – valori fondamentali che contribuiscono a innalzare le difese della pace nei discenti contro la violenza.

Il discorso dell’odio non esiste nel vuoto, esso prende forma ed è accelerato dal pensiero escludente, dal pregiudizio, dalla rabbia, dalla paura dell’altro (Unesco, 2022). Tali modelli di pensiero sono appresi, plasmatis dai discorsi politici e dai contesti sociali e culturali, incorporati nelle strutture di potere e rafforzati dalla discriminazione sistemica. Le strategie per affrontare e respingere i discorsi d’odio possono essere insegnate e apprese; l’educazione è pertanto un potente strumento per affrontare il discorso d’odio alla radice, aiutando a smascherare pregiudizi e stereotipi e al contempo a disimpararli. Il processo educativo può rafforzare la consapevolezza dei danni e delle conseguenze dei discorsi d’odio, aiutando a sviluppare le capacità di riconoscerli e rifiutarli, allenando un pensiero critico e una nuova alfabetizzazione ai media e all’informazione. Frabboni (2008) ricorda che “la palude dell’ignoranza – il pensiero unico – è di scena in una società priva di utopie e di valori universali” (p. 19). È necessario pertanto sviluppare conoscenze, atteggiamenti e competenze che consentano di abitare la complessità (Ceruti, Bel-lusci, 2020) e favoriscano l’apertura ad una causalità non lineare, il rispetto dei diritti umani e l’apprezzamento della diversità.

Lavorare solo sulla decostruzione dei discorsi d’odio non è però sufficiente, perché in questo modo, pur contrastandole, emergono pensieri e parole connotate da negatività. Oltre a fornire gli strumenti per decostruire e contrastare occorre un’azione educativa sistemica, per costruire retoriche pubbliche di segno opposto, inclusive, aperte, attive, positive a tutti i livelli. All’interno dei territori devono prosperare retoriche di appartenenza, cura del bene comune, inclusione di tutte le fasce sociali. E qui risiede l’impegno ontologico della pedagogia, quale progetto

aperto verso l'alterità; tale impegno, come ci suggerisce Malavasi, “nel suo pratico accadere quotidiano, esprime il bisogno di direzioni intenzionali di senso in grado di sostenere la ricerca di sé... in quanto altro, nel suo sempre situato essere nel mondo” (Malavasi, 1998, p. 44), attraverso un confronto costante con la ricerca di senso morale e di ciò che, riferito allo stesso tempo a sé e all'altro.

3. Politiche educative per la pace

Quando si parla di un reale edificazione della pace non si può non passare attraverso una scuola che sia davvero costruttrice di *koiné*. Il secondo elemento su cui si focalizza il contributo riguarda i sistemi di istruzione. Il sistema scolastico italiano, con la sua lunga storia, le sue specificità, si inserisce in un contesto europeo e internazionale ricco di stimoli, sfide e opportunità, dove politiche e documenti internazionali sull'educazione e i diritti dei minori giocano un ruolo cruciale. Non si possono tuttavia celare importanti tensioni politiche sui sistemi di istruzione: politica ed educazione sono ambiti intrinsecamente collegati (Bertolini, 2003) e plasmano il futuro degli studenti e delle nazioni. Si pensi a titolo di esempio come l'assegnazione di fondi pubblici a vari settori rifletta spesso le priorità della governance del momento. Si rende sempre più necessaria la volontà anche politica di dare priorità all'apprendimento, adottando una visione di sistema e a lungo termine che faccia fronte in modo strutturale all'aumento dei Neet, dei casi di *dropout*, di studenti silenti che si iscrivono ad un percorso universitario e non sostengono esami, di ragazzi che non assolvono l'obbligo scolastico. Ogni processo di riforma, per avere successo ha da “coinvolgere chi è chiamato a portarlo a compimento, deve proporsi finalità educative, se intende contribuire allo sviluppo e alla promozione delle capacità, altrimenti è destinato ad attuarsi secondo procedure funzionali, prive di convinzione, di una forma che dia significato ad un nuovo assetto” (Malavasi, 2017, p. 20). La qualità dell'istruzione appare fortemente influenzata e dipendente da esperienze di apprendimento trasformativo, che chiamano in causa la comunità intesa quale società educante e corresponsabile della formazione della persona. Emerge la necessità di una riflessione pedagogica capace di estenderne lo sguardo al di là dei tradizionali territori d'indagine, di sviluppare inediti percorsi euristici ed operativi, individuando una correlazione essenziale tra apprendimento e vita della comunità.

È sempre più necessario “pensare al sistema formativo come ad un sistema cognitivo, cioè ad una formazione che non vuole trasmettere conoscenze, ma costruire competenze. [...] sia la scelta sia l'invenzione delle strategie di apprendimento, si è infine l'utilizzo produttivo dell'errore, dipendono in larga misura dalla conoscenza metacognitiva che andiamo accumulando, elaborando, organizzando, ristrutturando” (Gramigna, 2021, p. 23).

È utile segnalare anche l'aumento degli analfabeti funzionali, perché gli alfabeti sono cambiati e spesso all'interno dei sistemi di istruzione li ignoriamo. Occorrono curricula capaci di trascendere i confini cognitivi della singola disciplina scolastica

e di considerare che “*le diversità culturali* chiedono il rispetto degli *alfabeti antropologici* (razza, etnia, territorio, ceto ecc.); *le diversità cognitive* chiedono il rispetto degli *alfabeti linguistici e logici* a partire dai tempi di ciascuno, dai ritmi, dai registri linguistici, dai paradigmi logici” (Frabboni, 2008, p. 92). Ogni politica educativa diversa non va nella direzione della pace.

Quanto evidenziato mette in rilievo un compito fondamentale della scuola, di coltivare nei bambini e nelle bambine quell'*alfabeto dialogico* che consentirà loro di aprirsi da adulti a un autentico impegno per la pace su scala planetaria. Solo il dialogo consente di riconoscere reciprocamente le ragioni dell'altro, e soltanto attraverso il dialogo si possono ricercare soluzioni in grado di mediare e tenere in considerazione prospettive differenti (Baldacci, 2022). Si tratta di riscoprire il valore delle narrazioni che attraversano le nostre vite quotidiane, storie che testimoniano come gli esseri umani possono ancora camminare insieme sui sentieri dell'umano, costruendo una civiltà fondata sulla giustizia (Lizzola, 2023, p. 39). Una scuola capace di generare queste narrazioni è il vero laboratorio per formare cittadini consapevoli e costruttori di pace.

4. Costruire spazi di equità

In terzo luogo, intendo portare l'attenzione su un altro fenomeno, la gentrificazione, ovvero quel processo di riqualificazione e rigenerazione urbana e urbanistica delle città e dell'immissione di nuovi abitanti (più istruiti e più ricchi dei precedenti) che esprimono nuovi usi dello spazio e stili di vita più innovativi, attirando nuove categorie di commercio spostando le persone meno abbienti ai margini, decontestualizzandole dai propri abiti consueti. Essa produce perdita di senso di comunità, rottura di legami e mina la possibilità di mettersi in dialogo.

Occorrono alternative eque per il futuro della città, ricordando che lo spazio da strutturare e con cui dialogare per l'apprendimento non è solo quello dell'aula scolastica, ma anche quello esterno del territorio. Gli spazi urbani possono tornare ad essere luoghi di apprendimento diffuso, luoghi capacitanti anziché *nonluoghi*, spazi dell'anonimato, della provvisorietà (Augé, 2018).

Le comunità saranno educate alla pace anche attraverso progettazioni educative finalizzate ad attivare processi di democrazia partecipativa, per trasformare dal basso le strutture economico-culturali dominanti, prefigurando nuovi stili di vita e nuove forme di relazione con il mondo umano e non umano.

La responsabilità dell'azione va educata, coltivata; ancora una volta emerge non solo un'azione in senso stretto, ma anche un'azione del dire; quindi, come fare in modo che un territorio si racconti, quindi esprima, tramandi, diffonda retoriche su se stesso che siano retoriche di bene e non di odio e di contrasto ad altri territori? Spargendo questo discorso su se stessi anche come comunità, si può portare ad avere un pensiero di sé che corrisponde al pensiero della propria comunità come inclusiva, pacifica, accogliente. Emerge l'importanza della nozione di fraternità, alla luce della quale anche il tema del servizio può sviluppare la sua ricchezza con-

creta. Educare ad un rapporto virtuoso con la comunità significa in primis porre attenzione alla quotidianità intesa come processo dinamico di costruzione dell'identità culturale di un gruppo, richiama la valorizzazione della categoria pedagogica della responsabilità che, consolidata ed agita attraverso opportuni processi educativi, orienta a scelte e azioni, nell'orizzonte di una negoziata e condivisa visione del mondo.

Delineare contesti e prospettive di comunità implica la costruzione di alleanze territoriali fra scuole, enti del terzo settore, famiglie, enti locali attraverso il mutuo riconoscimento di tutti i soggetti coinvolti per promuovere una cultura civica e inclusiva.

5. Conclusioni

Dalle brevi considerazioni fin qui riportate emergono molte risonanze pedagogiche. Pensare la pace, in quanto condizione di una piena educazione, intesa, come ci suggerisce Baldacci (2022), come crescita dell'umanità dell'uomo, è compito della pedagogia.

L'educazione, processo strategico per la trasformazione globale della società, deve configurare la scelta che costruisce speranza nel futuro; è necessario lavorare affinché le generazioni sappiano che nei loro paesi c'è futuro. L'impegno di ciascuno a "trasformarsi" deve essere sostenuto da relazioni che facciano sentire ogni persona riconosciuta, amata, stimata, adeguata, efficace. L'educazione presuppone un impegno etico, una precisa scelta di valori da cui discendono strategie e progetti formativi; occorre pertanto favorire un flusso creativo di azioni che realizzino contesti generativi in ambito sociale, organizzativo, lavorativo.

L'educazione presuppone infatti un tempo connotato da coerenza e da una nuova forma di radicalità, non da intendersi come un atteggiamento fondamentalista, autoreferenziale, che disprezza, giudica e impone un modo di pensare e agire all'insegna della separazione e della contrapposizione. Al contrario, si tratta di una radicalità che nasce da donne, uomini e comunità impegnati nella ricerca delle radici di un'esistenza più profonda. Al proposito Lizzola nota come "si cerca, si trova la propria identità spingendo le proprie radici, si incrociano le altre radici, e le loro tensioni, così si colgono sorgenti" (Lizzola, 2023, p. 27).

Occorre altresì educare adulti e giovani alla responsabilità, intesa proprio come capacità di risposta e quindi come nozione intrinsecamente relazionale; essa presuppone la possibilità di scegliere, di essere e di fare ma anche di curare la forma con cui ci rappresentiamo agli altri e con cui gli altri ci percepiscono (Margiotta, 2018). Assumere la prospettiva della responsabilità e pensarla quale fondamento della crescita di una comunità civile e democratica, implica convertire il proprio impegno verso un agire etico e solidale, generando fraternità e relazioni di cura verso gli altri, tenendo in considerazione la portata della dimensione relazionale.

Nel novembre 2023 i Paesi dell'UNESCO hanno adottato la *Raccomandazione sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla*

cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile in cui è messa in luce la stretta connessione tra il potere trasformativo dell'educazione e l'assunzione della responsabilità individuale. Elaborare e condividere una educazione alla pace significa allora primariamente rimettere al centro la capacità di ciascuno di assumersi un impegno, di farlo proprio e concretizzarlo in un'azione che sia volta a costruire il bene condiviso.

Alla pedagogia è chiesto un importante contributo nel riconfigurare le pratiche educative, non solo affrontando la decostruzione delle narrazioni d'odio, ma promuovendo attivamente percorsi formativi orientati alla creazione di spazi di dialogo e appartenenza, all'uguaglianza di accesso alle opportunità, nel segno di una cittadinanza globale consapevole e responsabile.

Riferimenti bibliografici

- Amnesty International. (2024). *The state of the world's human rights*. Amnesty International Ltd. <https://www.amnesty.org/en/documents/pol10/7200/2024/en/>
- Augé, M. (2018). *Nonluoghi*. Elèuthera.
- Baldacci, M. (2022). La via pedagogica alla pace. *Pedagogia più Didattica*, 8(1), 1-3.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità: La sfida di un destino comune*. Mimesis.
- Fiorucci, M., & Crescenza, G. (2023). Educare alla pace e alla cittadinanza: Riflessioni e prospettive a partire dall'analisi del paradigma del "vivre Bien". *Metis*, 13(1), 1-17.
- Frabboni, F. (2008). *Fare bene scuola: Un'impresa possibile?* Carocci.
- Francesco. (2015). *Laudato Si': Lettera enciclica sulla cura della casa comune*.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Giroux, H. A. (2023). *Pedagogia critica*. Anicia.
- Gramigna, A. (2021). *La fabbrica delle idee: A proposito di Educazione e Intelligenza*. Biliblion.
- Human Rights Watch. (2024). *World Report 2024*. Seven Stories Press. https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2024/01/World%20Report%202024%20LOWRES%20WEBSPREADS_0.pdf
- Lizzola, I. (2023). *In tempo di esodo: Una pedagogia in cammino verso nuovi incontri intergenerazionali*. Città Nuova.
- Malavasi, P. (1998). L'impegno ontologico della pedagogia: In dialogo con Paul Ricoeur. *La Scuola*.
- Malavasi, P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. L.E.F.
- UNESCO. (2022). *Addressing hate speech: Educational responses*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382290>
- UNESCO. (1945). *Costituzione*. <https://www.unesco.it/it/ChiSiamo/Detail/202>

III.2

Educazione economica a scuola. Co-Design di un percorso di formazione per insegnanti a partire dalle teorie economiche ingenue dei bambini

Giovanna Andreatti

*Libera Università di Bozen-Bolzano
Facoltà di Scienze della Formazione
Gandreatti@unibz.it*

Abstract

Il progetto di ricerca qui presentato nasce dall'urgenza di promuovere percorsi di educazione economica fin dalla scuola primaria, in risposta a trasformazioni sempre più rapide e radicali, che accrescono la complessità che ogni cittadino deve affrontare quotidianamente. Tale educazione mira a favorire fin dalla prima infanzia una cittadinanza consapevole e il benessere individuale e collettivo. In Italia, la legge n. 21/2024 ha introdotto l'educazione economico-finanziaria nell'ambito dell'educazione civica, ma la sua implementazione richiede sia un'analisi delle teorie economiche ingenue degli alunni che una formazione adeguata per i docenti, attualmente carenti di competenze specifiche. Il progetto, avviato in Trentino-Alto Adige, si sviluppa in tre fasi operative e mira a sviluppare strumenti efficaci per l'insegnamento dell'educazione economica, rispondendo a bisogni concreti del contesto scolastico e promuovendo pratiche educative innovative, sostenibili e inclusive.

Parole chiave

Educazione economica, Scuola primaria, Formazione professionale

1. Introduzione

Al giorno d'oggi, viviamo in un contesto socioeconomico caratterizzato da un costante dinamismo e da cambiamenti sempre più rapidi e radicali. Questo scenario richiede lo sviluppo di competenze specializzate e la capacità di adattarsi continuamente alla realtà quotidiana, con la convinzione che essere cittadini non significhi solo possedere diritti e doveri, ma anche e soprattutto assumere un ruolo attivo nella società, comprendendo le sfide attuali e impegnandosi per affrontarle in modo efficace. Nel corso degli ultimi anni, si è data sempre più importanza a livello globale allo sviluppo di competenze economiche a partire dalla prima infanzia, in quanto ritenute essenziali per favorire la cittadinanza attiva e per contribuire al benessere personale, sociale ed economico. Tuttavia, nonostante tale riconoscimento, manca un approccio sistemico e condiviso a livello nazionale e

internazionale per promuoverne lo sviluppo. Inoltre, le indagini condotte mostrano come, in tutto il mondo, i livelli di competenze economiche siano ancora insufficienti per garantire una partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale ed economica collettiva.

In Italia, la recente introduzione nel curriculum scolastico dell'educazione economica e finanziaria tra le tematiche dell'educazione alla cittadinanza rappresenta un passo significativo e innovativo, accompagnato tuttavia dalla mancanza di corsi di formazione specifici per docenti e futuri insegnanti. Inoltre, gli studi in merito alle teorie economiche ingenuie degli alunni, ossia il punto di partenza per la progettazione di percorsi di educazione economica, sono ormai superati e necessitano di una revisione coerente con il contesto socioeconomico attuale.

Partendo da queste premesse, il progetto di ricerca qui descritto mira a coinvolgere gli insegnanti nella co-progettazione di un prototipo di formazione, che si baserà non solo sui riferimenti normativi italiani ed europei, ma anche sulle esperienze e necessità concrete di chi insegna e di chi apprende, per garantire un approccio realmente applicabile, innovativo e coerente con lo sviluppo cognitivo degli alunni coinvolti.

2. Revisione della letteratura

L'epoca storica nella quale siamo immersi viene definita dall'OECD (2019) *Età dell'Accelerazione*, un periodo di transizione segnato dall'intensificarsi dell'esperienza umana e dalla necessità di affrontare sfide sociali, economiche e ambientali sempre più complesse.

In particolare, la responsabilità delle decisioni finanziarie si sta spostando sempre più dai governi ai cittadini (Amagir et al., 2018), che – siano essi giovani o anziani – devono gestire autonomamente i propri risparmi, investimenti e, in generale, le proprie scelte finanziarie. Queste ultime sono diventate ancora più complesse con l'avvento di nuovi prodotti finanziari e l'attuale aumento dell'inflazione (Lusardi & Mitchell, 2023). Risulta chiaro come in un contesto di questo tipo, emerga l'urgenza di promuovere un nuovo modello educativo, orientato allo sviluppo delle competenze fondamentali per esercitare una cittadinanza attiva, consapevole e responsabile anche dal punto di vista economico. Già nel 2005, l'OECD ha riconosciuto l'importanza di potenziare le competenze finanziarie a partire dalla prima infanzia, in quanto i bambini stessi si trovano immersi in un contesto sociale ed economico dinamico. Fin da piccoli, hanno infatti accesso al denaro e iniziano a utilizzare semplici prodotti finanziari. Ciò rappresenta sia un'opportunità che una fonte di rischio, richiedendo inoltre una maggiore assunzione di responsabilità nelle decisioni personali. In seguito a questo grande passo mosso a livello internazionale, in Italia è stato fondato nel 2017 il Comitato per la Programmazione e il Coordinamento delle attività di educazione finanziaria (Comitato EduFin), quale unione di intenti tra Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Economia e delle Finanze. L'elaborazione da parte del Comitato di una

Strategia Nazionale di intervento mira a coordinare e promuovere azioni utili a sviluppare nella popolazione competenze economiche, finanziarie, previdenziali, assicurative, al fine di migliorare la capacità di fare scelte coerenti con le proprie condizioni e i propri obiettivi di vita (Comitato EduFin, 2020). A livello europeo, nel 2023 è stato pubblicato dall'OECD il *Financial Competence Framework for Children and Youth* (European Union & OECD, 2023), al fine di stabilire una base comune di competenze economiche e finanziarie da sviluppare a partire dalla scuola primaria. Tale documento facilita la progettazione, l'attuazione e la valutazione di strategie nazionali di educazione economica e finanziaria nei contesti di istruzione formale, informale e non formale, promuovendo lo sviluppo di materiali e strumenti didattici e il confronto tra iniziative educative degli Stati Membri. L'assunto di partenza per l'elaborazione del framework risiede nella convinzione, dimostrata da numerose *ricerche evidence-based*, che coinvolgere gli studenti sia vantaggioso perché si trovano in una fase cruciale della loro vita per porre le basi per un'educazione economica e finanziaria che durerà tutta la vita (Sconti et al., 2024). Inoltre, tali ricerche dimostrano come introdurre percorsi educativi nelle scuole sia efficace nel migliorare le conoscenze economiche degli studenti e, seppur in minor misura, anche i loro comportamenti (Kaiser & Menkhoff, 2017). La novità più recente dal punto di vista normativo italiano riguarda l'approvazione in Senato della legge n. 21 del 5 marzo 2024 ed entrata in vigore ufficialmente il 27 marzo 2024, quale modifica della legge n. 92/2019 che prevede l'introduzione dell'insegnamento dell'educazione economico-finanziaria all'interno dell'educazione alla cittadinanza (Gazzetta Ufficiale, 2024).

Nonostante questa crescente attenzione da parte delle istituzioni nazionali e internazionali, numerose indagini dimostrano come, in tutti i continenti, vi sia uno scarso livello di competenze economiche: l'Italia si inserisce nelle economie con performance statisticamente più basse rispetto alla media OECD, sia nelle indagini rivolte agli adulti che in quelle per studenti. Tale risultato è causato dalla mancanza di sistematicità da parte delle istituzioni formative, nonché dalla mancanza di strumenti efficaci e adeguati rivolti agli insegnanti, i quali non hanno la possibilità di formarsi nell'ambito dell'educazione economica (OECD, 2020). Numerose testimonianze da parte di docenti e ricerche svolte con studenti iscritti ai corsi universitari di Scienze della Formazione Primaria, nonché futuri insegnanti, dimostrano come vi sia una grande impreparazione sia per quanto riguarda le proprie competenze economiche, che nel caso delle modalità con le quali introdurre tali tematiche a scuola, in termini didattici e pedagogici. Vi è inoltre una scarsa conoscenza in merito a quali tematiche trattare con i propri alunni in fasce d'età e livelli scolastici differenti. Poco conosciuti e ormai superati sono infatti gli studi sulle teorie economiche ingenui dei bambini (Berti & Bombi, 1981; Berti, 2004), nonché punto di partenza che ogni insegnante dovrebbe conoscere per poter progettare percorsi di educazione economica e per comprendere in maniera approfondita quali siano le competenze potenzialmente sviluppabili a seconda dell'età degli alunni.

Sulla base di quanto qui esplicitato, si ritiene essenziale riprendere tali studi

per analizzare nuovamente le teorie economiche ingenue dei bambini in diverse fasce d'età alla luce dei cambiamenti avvenuti nel contesto socioeconomico (passaggio dalla lira all'euro, introduzione della moneta elettronica, introduzione di nuovi prodotti finanziari) e, conseguentemente, sostenere anche gli insegnanti, affinché sviluppino le competenze necessarie per promuovere l'insegnamento dell'educazione economica a scuola, affinché sia realmente efficace e utile per il loro sviluppo professionale e per il processo di crescita dei loro alunni.

3. Progetto di ricerca

Il progetto di ricerca di seguito esplicitato viene promosso in Trentino Alto-Adige a partire da dicembre 2024 e, più precisamente, con il coinvolgimento degli Istituti Comprensivi siti nel territorio dell'Alta Valsugana. La finalità generale del presente progetto di ricerca è quella di sostenere gli insegnanti nell'introduzione dell'educazione economica a scuola, favorendo il loro processo di formazione a partire dall'analisi delle teorie economiche ingenue degli alunni nella fascia d'età 6-10. Come espresso in precedenza, infatti, le linee guida nazionali e i framework internazionali elencano tutte le competenze che dovrebbero essere promosse nel contesto scolastico nell'ambito dell'educazione economica, senza porre l'attenzione sul processo, ossia sulle modalità per sviluppare tali competenze, quali metodologie utilizzare, quali risultati di apprendimento perseguire, quali metodi di valutazione promuovere. In altre parole, gli insegnanti non dispongono delle risorse necessarie per promuovere lo sviluppo di competenze economiche nei loro alunni.

Per perseguire la finalità generale dello studio, quest'ultimo si suddivide in tre fasi, ognuna delle quali è caratterizzata da metodologie e obiettivi specifici.

Nel dettaglio, la domanda di ricerca che guida la prima fase è *“Cosa sanno gli alunni iscritti alle classi prima, terza e quinta della scuola primaria, in assenza di un processo di insegnamento-apprendimento e all'interno di uno specifico contesto socio-economico, in merito alle tematiche dell'educazione economica?”*. Per rispondere a questa domanda di ricerca verranno raccolti dati sia di tipo qualitativo che quantitativo, mediante la conduzione di focus group e la somministrazione di questionari anonimi. È stato svolto un campionamento stratificato per età (alunni di 6, 8 e 10 anni) e per ubicazione degli istituti comprensivi coinvolti, in modo tale da identificare eventuali differenze nello sviluppo delle teorie economiche ingenue a seconda che il contesto sia di tipo rurale o urbano. Le teorie economiche ingenue sono sondate mediante focus group audio-registrati per ogni classe coinvolta, sulle tematiche della prima area del framework EduFin *‘Denaro e transazioni’*. I focus group vengono svolti mediante la lettura di una breve storia introduttiva con riferimenti a temi di denaro, reddito e pagamenti, ma priva di spiegazioni economiche e di finale, al fine di stimolare la discussione in grande gruppo. Gli alunni, in questo modo, hanno la possibilità di discutere liberamente in merito a quanto ascoltato, fare congetture, ipotizzare, esprimere idee e opinioni. Successivamente,

seguono delle domande mirate e volte a esplicitare in maggior misura le teorie ingenue relative alle tematiche presa in considerazione. Alcuni esempi di domande: a cosa serve il denaro? Costa di più un anello o un libro? Cosa significa lavoro? A cosa serve lavorare? Come si decide il prezzo di un prodotto da vendere? Chiaramente, sebbene le tematiche, così come le teorie economiche ingenue analizzate, siano le medesime in ogni classe, vi sono alcune differenze nelle modalità di presentazione degli stimoli, in accordo con lo sviluppo cognitivo degli alunni coinvolti (per esempio, le storie utilizzate hanno la stessa struttura e gli stessi contenuti, ma sono scritte in modo più semplice per le classi prime e più articolato e complesso per le classi quinte). Infine, il focus group termina con la richiesta agli alunni di provare a completare la storia letta inizialmente, inventando un possibile finale coerente.

Come esplicitato in precedenza, in questa fase viene somministrato anche un questionario anonimo ai genitori degli alunni coinvolti, con l'obiettivo di sondare il contesto socioeconomico nel quale la ricerca viene svolta, elemento fondamentale per determinare la velocità e la modalità con cui le teorie economiche ingenue si sviluppano. Nel dettaglio, il questionario è composto da una prima parte generale, da una sezione relativa alla condizione economica della famiglia, da una parte volta a sondare le conoscenze economiche e le fonti di informazione dei rispondenti e da una sezione finale dedicata alla relazione tra economia e figli in famiglia, con domande sul coinvolgimento dei figli in discorsi economici, sull'utilizzo della paghetta come metodo per far gestire loro un budget, nonché sulle opinioni in merito all'eventuale inserimento dell'educazione economica nel curriculum della scuola primaria.

Nella seconda fase, la finalità principale è quella di co-progettare un percorso di formazione nell'ambito dell'educazione economica e secondo il modello *Teacher Professional Development* (TPD) (Compen et al., 2019). La domanda che guiderà la fase di co-design è: *“Come sostenere lo sviluppo di competenze economiche e didattiche negli insegnanti che parteciperanno al percorso di formazione, affinché siano successivamente in grado di introdurre consapevolmente l'educazione economica nelle loro classi?”*.

In questa fase verranno coinvolti due gruppi di insegnanti:

- Gruppo di progettazione, con l'obiettivo di co-progettare un corso di formazione secondo i principi del modello TPD, tenendo cioè in considerazione fattori come i comportamenti di insegnamento (pratiche di insegnamento e modelli di interazione), la qualità degli insegnanti (aspetti cognitivi – conoscenze; aspetti affettivi – credenze e atteggiamenti; skills), gli elementi chiave dello sviluppo professionale (focus sul contenuto, coerenza, appartenenza, didattiche attive, durata, partecipazione collettiva) e fattori contestuali (policy educative, caratteristiche della scuola, delle classi, dell'insegnante e degli alunni), con il fine ultimo di promuovere un processo di apprendimento autentico, efficace e duraturo.

- Gruppo ‘neutro’, con l’obiettivo di testare il modello di formazione elaborato dal gruppo di progettazione, al fine di valutarlo in un’ottica formativa, offrire suggerimenti di implementazione, evidenziare eventuali problematiche.

Il processo che porterà all’elaborazione del prototipo di formazione si basa su un coinvolgimento progressivo dei due gruppi. Inizialmente verrà coinvolto solo il gruppo di progettazione, al fine di istruire gli insegnanti a essere co-ricercatori, spiegando loro le varie fasi di ricerca, la timeline di questa seconda fase, l’obiettivo del gruppo, le teorie economiche ingenuie degli alunni di 6, 8, 10 anni, i fondamenti teorici e le indicazioni normative. Con il medesimo gruppo avverrà la fase di co-design, ovvero l’elaborazione del prototipo di formazione, discutendo in merito ad alcuni aspetti operativi: durata della formazione, parte teorica, parte pratica, coinvolgimento di esperti, metodologie didattiche, contenuti, materiali, risultati di apprendimento. In questo gruppo, gli insegnanti riceveranno un diario di bordo semi-strutturato da compilare al termine di ogni incontro e tra un incontro e l’altro, quale modalità per tenere traccia dei processi di progettazione, di idee e opinioni, di domande e problematiche sorte, al fine di poter ricostruire in un secondo momento le varie fasi di co-design.

Successivamente, vi sarà il coinvolgimento del gruppo ‘neutro’, che verrà sottoposto al prototipo di formazione progettato ed effettuerà un’analisi Swot per identificare punti di forza, di debolezza, opportunità e minacce e, in definitiva, fornire un feedback formativo al gruppo di progettazione. Quest’ultimo si riunirà quindi nuovamente per modificare, migliorare, implementare il prototipo di formazione, il quale verrà poi nuovamente testato dal gruppo neutro. Tale successione di fasi continuerà fintanto che i due gruppi lo riterranno necessario per arrivare al modello definitivo, da loro ritenuto efficace, completo e ideale per lo sviluppo di competenze economiche e didattiche degli insegnanti della scuola primaria.

Nella terza fase del progetto di ricerca verranno organizzati alcuni co-design workshops insieme agli insegnanti appartenenti al gruppo ‘neutro’ e al gruppo di progettazione, tutti formati nell’ambito dell’educazione economica. I workshops proposti saranno uno spazio di lavoro condiviso per progettare unità didattiche di apprendimento rivolte agli alunni della scuola primaria, nel rispetto del loro sviluppo cognitivo, delle loro teorie economiche ingenuie e del quadro normativo vigente. In questo senso, fondamentale sarà incentivare il confronto e la discussione attiva in merito a come effettuare la stesura dei RAA (risultati di apprendimento attesi) a partire dalle competenze economiche da sviluppare alla scuola primaria, e, successivamente, a come allinearli ad attività di insegnamento-apprendimento e a modalità di valutazione autentica e diffusa, secondo i principi dell’Allineamento Costruttivo di Biggs (2022). Nei vari workshop verrà stimolato un confronto costruttivo, nel quale gli insegnanti daranno e riceveranno feedback formativi e consigli, volti a implementare e migliorare i progetti elaborati. Al termine di questa fase, a tutti gli insegnanti verrà chiesto di ripensare in modo attento e consapevole all’esperienza svolta nel ruolo di co-ricercatori (seconda e terza fase del progetto di ricerca) e di svolgere individualmente un’analisi Swot. Tale stru-

mento risulterà essenziale durante il focus group conclusivo, durante il quale si ragionerà in grande gruppo in merito ai punti di forza, di debolezza, opportunità e minacce del progetto di ricerca, quale modalità di valutazione dal punto di vista degli insegnanti.

In definitiva, tale progetto di ricerca mira a cogliere un bisogno reale e concreto, proveniente direttamente dagli attori che operano quotidianamente nel contesto scolastico, per analizzarlo in profondità e trovare modalità di risposta efficaci, coerenti e contestualizzate, volte a migliorare le pratiche e i processi educativi nel presente, ma con uno sguardo rivolto anche al futuro.

4. Conclusione

Il progetto di ricerca qui descritto rappresenta un tentativo concreto di affrontare una delle sfide educative più rilevanti del periodo storico, così complesso e dinamico, in cui viviamo: la necessità di promuovere competenze economiche fin dalla scuola primaria per rendere i cittadini del presente e del futuro più consapevoli, responsabili e attivi e, in definitiva, in grado di perseguire e raggiungere un benessere che sia personale, sociale ed economico. Non si tratta infatti di trasformare gli alunni in specialisti della materia economica, futuri banchieri e analisti finanziari, ma di potenziare in loro le competenze necessarie per agire in qualità di cittadini competenti nel loro contesto di vita quotidiano, rispettando il loro sviluppo cognitivo, mediante il coinvolgimento delle istituzioni formative con un approccio sistematico e basato sull'interconnessione tra economia e pedagogia, nell'ottica di educazione integrale della persona (Parricchi, 2019).

Attraverso un approccio sistemico, il progetto si pone l'obiettivo di colmare il divario tra i nuovi riferimenti normativi italiani e le linee guida europee da un lato e la realtà scolastica dall'altro, fornendo agli insegnanti strumenti e competenze adeguate per introdurre efficacemente l'educazione economica in classe mediante un processo di tipo bottom-up. Le tre fasi del progetto, dalla raccolta delle teorie economiche ingenuie degli alunni alla co-progettazione di un modello di formazione per insegnanti, fino alla realizzazione di workshop per la progettazione di unità didattiche, riflettono un percorso rigoroso, orientato al miglioramento continuo e, soprattutto, coerente con i bisogni e le necessità degli attori del contesto scolastico, alunni e insegnanti, questi ultimi coinvolti in qualità di co-ricercatori. La loro partecipazione attiva non solo favorisce la progettazione di soluzioni formative efficaci, ma permette anche di rafforzare la loro consapevolezza e professionalità. Parallelamente, l'attenzione rivolta agli alunni e alle loro teorie economiche ingenuie consente di conoscere e valorizzare il punto di partenza dei processi di insegnamento-apprendimento nell'ambito dell'educazione economica alla scuola primaria, promuovendo un'educazione che tenga conto delle caratteristiche cognitive e socioeconomiche specifiche di ciascuna fascia d'età e contesto.

In definitiva, questo lavoro sottolinea l'importanza di un approccio partecipativo e contestualizzato, che metta al centro gli attori coinvolti nel processo educa-

tivo e dia loro la possibilità di essere parte attiva del cambiamento e del miglioramento. Tale modello, se adeguatamente implementato e diffuso, potrebbe costituire una base solida per l'implementazione delle politiche educative nell'ambito dell'educazione economica a livello locale e nazionale. Resta ora da verificare l'efficacia delle proposte emerse, nonché il loro potenziale impatto sul lungo termine, con l'auspicio che possano contribuire a un cambiamento culturale significativo, volto a formare cittadini economicamente competenti e socialmente responsabili.

Riferimenti bibliografici

- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56-80. <https://doi.org/10.1177/2047173417719555>
- Berti, A. E. (2004). Lo sviluppo della comprensione delle istituzioni economiche e politiche. In R. Vianello & D. Lucangeli (Eds.), *Lo sviluppo delle conoscenze nel bambino* (pp. xx-xx). Bologna: Edizioni Junior srl.
- Berti, A. E., & Bombi, A. (1981). *Il mondo economico nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill Education (UK).
- Comitato EduFin. (2020). *Linee guida per lo sviluppo delle competenze di educazione finanziaria nella scuola: Scuole del primo ciclo - Scuole del secondo ciclo*. http://www.quel-locheconta.gov.it/export/sites/sitopef/modules/linee_guida/Linee-guida-giovani.pdf
- Compen, B., De Witte, K., & Schelfhout, W. (2019). The role of teacher professional development in financial literacy education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 26, 16-31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.001>
- European Union, & OECD. (2023). *Financial competence framework for children and youth in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2874/297346>
- Gazzetta Ufficiale. (2024). *Legge 5 marzo 2024, n. 21: Interventi a sostegno della competitività dei capitali e delega al Governo per la riforma organica delle disposizioni in materia di mercati dei capitali recate dal testo unico di cui al decreto legislativo 24 febbraio 1998, n. 58, e delle disposizioni in materia di società di capitali contenute nel codice civile applicabili anche agli emittenti*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/03/12/24G00041/sg>
- Kaiser, T., & Menkhoff, L. (2017). Does financial education impact financial literacy and financial behavior, and if so, when? *The World Bank Economic Review*, 31(3), 611-630. <https://doi.org/10.1093/wber/lhx018>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2023). The importance of financial literacy: Opening a new field. *Journal of Economic Perspectives*, 37(4), 137-154. <https://doi.org/10.1257/jep.37.4.137>
- OECD. (2019). An OECD Learning Framework 2030. In G. Bast, E. G. Carayannis, & D. F. J. Campbell (Eds.), *The Future of Education and Labor: Arts, Research, Innovation and Society* (pp. 23-35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2_3
- OECD. (2020). *Council Recommendation on Financial Literacy* (OECD/LEGAL/0461). <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461>

- Parricchi, M. A. (2019). *Vivere il mondo: Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: Franco Angeli.
- Sconti, A., Caserta, M., & Ferrante, L. (2024). Gen Z and financial education: Evidence from a randomized control trial in the South of Italy. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 102256. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2024.102256>

III.3

Il limite come categoria pedagogica e diritto della persona in educazione

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Dipartimento di Scienze della formazione, psicologia, comunicazione

vito.balzano@uniba.it

Abstract

La crescente sensibilità per le violazioni dei diritti umani fondamentali e l'esigenza di salvaguardare o promuovere beni come la pace, lo sviluppo, la solidarietà, l'identità di un popolo diventano i tratti caratteristici che connotano il piano sociale della pedagogia, e rappresentano oggi una delle emergenze educative più interessanti per la ricerca scientifica. Come rimarcato a più riprese da Musaio (2020), ogni buon educatore deve farsi interprete del limite, un confine oltre il quale non si dovrebbe andare per tutta una serie di motivi che affondano il proprio senso nei costrutti propri della pedagogia sociale: il rispetto dell'altro, il concetto di dignità e identità - propria e altrui -, la pratica di solidarietà, la relazione educativa d'aiuto. Il presente contributo, sulla scorta di queste sollecitazioni, mira ad analizzare il senso del limite in termini educativi, quale categoria pedagogica sociale tra le più importanti, protagonista del percorso progettuale di costruzione del cittadino del presente e del futuro.

Parole chiave

Educazione, Persona, Limite, Diritti Umani, Dignità

1. Premesse

La pedagogia, oggi, è chiamata più che in passato a riflettere sul senso di dignità della persona, specialmente in una fase storica all'interno della quale i diritti umani vengono, per lunghi tratti, calpestati, in un processo di affermazione attraverso l'uso della forza fisica ed economica che non può avere alcun costrutto o respiro educativo. Una crisi di valori che, a più riprese, le scienze dell'educazione stanno denunciando (Minello, 2020). Torna con forza l'analisi pedagogica che muove i suoi passi dal pensiero di Marshall (1964) sul concetto di "cittadinanza sociale", in un contesto educativo che sempre meno riesce a rispondere agli interrogativi del proprio tempo. Le stesse politiche di welfare, infatti, fanno emergere una difficoltà maggiore tra quello che è il dettame politico in materia e quelle che sono, invece, le esigenze dei soggetti possibili beneficiari di queste misure.

Ecco che, in un quadro così parcellizzato, riformulare il concetto di limite in campo educativo diventa elemento essenziale per provare a ripensare una nuova

prospettiva di azione pratica che metta al centro la persona e la sua educabilità. Il percorso di ogni persona non rispecchia soltanto la proiezione verso la crescita, la maturazione, la realizzazione di sé. Accanto a tali dimensioni, l'affrontare le prove della vita rispecchia la non linearità di un percorso che va tenuta in debito conto. In relazione agli eventi imprevedibili, la persona può subire traumi e battute d'arresto, attraversare fasi di turbolenza, passaggi difficili da superare, toccare picchi negativi e al tempo stesso ascese e salite. I cammini formativi non seguono mai un moto regolare, a motivo del rispecchiare i tratti unici della singolarità di ogni persona, che può anche arrendersi, lasciar cadere ogni difesa, pur restando, in ogni caso, dentro la propria storia come ciò che la rispecchia.

L'esplorazione del concetto di limite, quindi, si manifesta come un elemento cruciale nel panorama educativo contemporaneo. Questi, difatti, evolvendosi nel corso del tempo, è divenuto essenziale per comprendere la dinamica delle relazioni interpersonali e le strutture sociali in cui operiamo. Oggi, le persone si confrontano quotidianamente con limiti che definiscono non solo le loro esperienze personali, ma anche il loro sviluppo cognitivo e affettivo. L'interazione con questi confini, che possono essere di natura fisica, psicologica o sociale, gioca un ruolo determinante nella formazione dell'identità e nella costruzione di significati condivisi. È fondamentale considerare come il limite, lungi dall'essere un ostacolo, possa fungere da catalizzatore per il pensiero critico e la creatività, aprendo la strada a nuove opportunità di apprendimento. In questo contesto, l'analisi del limite si estende oltre il singolo individuo, abbracciando le dimensioni collettive e culturali che contribuiscono alla formazione di una società consapevole e dinamica. L'indagine su questo tema offre spunti di riflessione significativi su come la comprensione e l'accettazione dei limiti possano guidare il processo educativo verso una consapevolezza più profonda e una responsabilità condivisa.

2. Il limite come strumento educativo

La questione della definizione del limite in ambito pedagogico si presenta come un argomento di grande rilevanza, richiedendo un'analisi attenta delle sue molteplici dimensioni. Il limite può essere concepito non solo come una barriera fisica o mentale, che segna la demarcazione di uno spazio o di una possibilità, ma anche come una linea di confine che distingue il lecito dall'illecito. Nel panorama educativo, il limite riveste un'importanza cruciale nel processo di formazione del soggetto, poiché contribuisce a delineare i propri confini e a promuovere la consapevolezza di sé e degli altri, oltre a facilitare lo sviluppo di un autentico senso di responsabilità. L'analisi del limite in contesto pedagogico, inoltre, deve includere anche la sua funzione nella regolazione dei comportamenti, nel creare un ambiente di rispetto reciproco e nel guidare le azioni verso obiettivi costruttivi. Pertanto, è fondamentale approfondire la comprensione di questo concetto per poterlo applicare con efficacia all'interno delle dinamiche educative.

In relazione al nostro stare nell'educazione tanto come impegno nella riflessione

e nella ricerca, quanto nell'esperienza e nella presenza in situazione, siamo chiamati a ripartire ogni giorno di nuovo, anche se la difficoltà ci sopravanza. Come direbbe Rilke dobbiamo riconoscere che la "vita comincia ogni giorno" e l'unico modo che abbiamo per accogliere gli altri "è trasformarli in parole dentro di me" (2017, p. 29), per ogni persona che chiede di essere riconosciuta e valorizzata nella sua dignità e unicità, per sfuggire ai limiti dell'uniformazione. La possibilità del riconoscimento dell'originalità, anche in mezzo a condizioni di marginalità, viene esercitata senza clamore, nella quotidianità delle piccole cose, per ridare, a partire esattamente da queste, un nuovo volto alla dignità personale soprattutto quando appare ferita, sofferente, bloccata. In questa chiave interpretativa il limite si sostanzia come fenomeno educativo antropologicamente caratterizzato. È probabile che sia emerso con l'evoluzione della complessità delle interazioni umane e delle pratiche di apprendimento, risalendo a millenni fa, quando le prime forme di istruzione iniziavano a delinearsi. Oggi, le persone dedicano una parte sostanziale della propria esistenza all'interno di contesti educativi o interagendo con essi; assumono ruoli vari, come partecipanti attivi, studenti all'interno di istituzioni scolastiche, o semplicemente fruitori dei servizi educativi offerti. Il fenomeno educativo è intrinseco e abbraccia tutte le sfere della vita e delle attività umane, come il lavoro, il tempo libero, la cultura e l'impegno civico. L'impegno individuale nell'educazione può avere una durata variabile; tuttavia, in ogni caso, la partecipazione attiva offre opportunità di apprendimento e, naturalmente, il tempo trascorso in contesti educativi si intreccia con il processo di invecchiamento. In questa luce, "apprendimento e invecchiamento nell'educazione" (Lapov, 2021, p. 46) possono abbracciare una vasta gamma di temi.

Nell'ambito della riflessione pedagogica, però, il concetto di limite si erge come un elemento cruciale per facilitare il progresso verso l'autodisciplina, la responsabilità e una profonda consapevolezza. Attraverso una delimitazione chiara e sistematica dei confini, gli educatori offrono ai giovani punti di riferimento stabili, indispensabili per la comprensione dei parametri dell'azione appropriata, stimolandoli a indagare e a confrontarsi con i propri confini emotivi e comportamentali. In tale contesto, i limiti si configurano come strumenti didattici volti a insegnare l'arte della gestione emozionale, l'autocontrollo e l'acquisizione di comportamenti socialmente accettabili. Adottando la prospettiva della pedagogia positiva, i limiti vengono unanimemente riconosciuti come mezzi che incentivano la crescita individuale e la creazione di una base solida per le interazioni sociali e professionali che si presenteranno in futuro. Inoltre, la nozione di limite si configura come "un diritto imprescindibile del soggetto, poiché permette di delineare confini netti e di tutelare l'autonomia e la dignità di ogni singola persona" (Messina, 2024, pp. 257-258). Ciò implica che i limiti stabiliti debbano essere coerenti con le esigenze e le peculiarità individuali degli studenti, ad esempio, assicurando il rispetto delle diversità e incentivando le potenzialità di ciascuno. In più, la formulazione di tali limiti deve fondarsi sulla partecipazione attiva degli studenti, affinché possano sentirsi parte integrante e responsabili del percorso educativo. I limiti, di conseguenza, non dovrebbero essere percepiti come vincoli arbitrari, bensì come "stru-

menti essenziali per favorire il benessere e la crescita complessiva di ogni soggetto” (Heritier, 2022, p. 31).

Il concetto di limite, però, specie se declinato al plurale (limiti), si relaziona alla dimensione delle regole, configurandosi come entità distinte ma intrinsecamente legate. I limiti, infatti, delineano le frontiere personali, enfatizzando l'importanza del rispetto dei diritti individuali e altrui, mentre le regole si traducono in prescrizioni comportamentali e azioni da seguire con rigore. È cruciale notare che un'area di sovrapposizione esiste: l'adesione alle regole non può prescindere dal rispetto di specifici limiti, e viceversa. Prendiamo, ad esempio, come il rispetto della proprietà privata si colleghi intimamente alla regola della non violenza, evidenziando una relazione di reciproco sostegno. Di conseguenza, la comprensione delle distinzioni e delle connessioni tra questi due ambiti non è solo utile, ma fondamentale per una gestione consapevole dei comportamenti, non solo nel contesto educativo, ma anche nella quotidianità delle relazioni interpersonali.

Questo quadro interpretativo apre la riflessione verso il concetto di responsabilità, che emerge come un elemento cruciale, poiché incarna l'opportunità per la persona di assumere il controllo del proprio percorso di apprendimento e sviluppo personale. È fondamentale, tuttavia, chiarire che la responsabilità non deve essere percepita come un fardello, bensì come un atto di consapevolezza e impegno verso se stessi e gli altri. I vincoli educativi non limitano la responsabilità, ma ne orientano l'applicazione in modo da garantire una crescita armoniosa e un'interazione costruttiva all'interno della comunità formativa. In questo contesto, “la responsabilità si traduce nella capacità di prendere decisioni informate e ponderate, rispettando le norme e i valori condivisi, contribuendo così a un'educazione che favorisca l'autosufficienza consapevole e l'impegno attivo nella vita sociale” (Boschi, 2024, p. 44). Esiste, però, anche una dimensione etica della responsabilità educativa, che si configura come un imperativo imprescindibile nel contesto dell'educazione contemporanea. Essa si è manifestata con l'emergere di una società sempre più complessa, nella quale la crescita e lo sviluppo individuale si intrecciano con le dinamiche relazionali instaurate all'interno delle istituzioni educative. Oggi, l'educatore si trova a ricoprire molteplici ruoli: non solo quello di guida e facilitatore, ma anche di mediatore e sostenitore dei bisogni e delle aspirazioni degli studenti. Ogni interazione all'interno dell'ambiente educativo è un'opportunità per favorire l'apprendimento e la riflessione critica, contribuendo così al processo di formazione della persona. La responsabilità educativa abbraccia una gamma di aspetti che coinvolgono non solo la definizione di linee guida e limiti, ma anche l'abilità di ascoltare e rispondere alle esigenze uniche di ciascun studente, tenendo conto delle loro esperienze e delle loro sfide personali. In questo contesto, la capacità di gestire i conflitti e le trasgressioni diventa fondamentale, poiché “ogni situazione di rottura dei limiti offre la possibilità di un apprendimento profondo, orientato verso una trasformazione positiva e costruttiva” (Balzano et al., 2022, p. 986).

Nel panorama educativo, quindi, la nozione di limite si configura come un potente strumento di inclusione e personalizzazione. Attraverso una definizione

precisa dei confini, gli educatori hanno la possibilità di instaurare un contesto che rispetti e valorizzi le molteplici caratteristiche e necessità degli studenti. Stabilendo regole e aspettative ben delineate, per esempio, si può garantire un trattamento equo per ciascun alunno, tenendo in considerazione le loro diverse capacità e storie personali. Un uso consapevole dei limiti, inoltre, può facilitare l'integrazione di studenti con disabilità o esigenze particolari, permettendo loro di partecipare in modo attivo all'esperienza formativa. Attraverso una differenziazione attenta dei confini, "gli insegnanti sono in grado di plasmare un ambiente inclusivo in cui ogni studente si senta supportato e stimolato a esprimere il proprio potenziale" (Gabbi et al., 2023, p. 163). Il concetto di limite nell'ambito educativo si configura come una costante fondamentale. È probabile che si sia evoluto con l'aumentare della complessità delle relazioni interpersonali e delle dinamiche di apprendimento, affondando le radici in epoche lontane. Oggi, gli studenti si trovano a interagire con tali limiti quotidianamente, assumendo diversi ruoli: partecipanti attivi, fruitori di un ambiente di apprendimento, o semplicemente membri di una comunità educativa. Il limite, in questo contesto, non è solo una barriera, ma un elemento costitutivo della loro esperienza formativa, che permea ogni aspetto della vita scolastica e delle interazioni sociali. L'impostazione di regole e confini ben definiti non solo facilita un clima di sicurezza, ma promuove anche opportunità di crescita e apprendimento. La durata dell'interazione con tali limiti può variare, ma ogni esperienza contribuisce in modo significativo al processo di maturazione individuale. In quest'ottica, "l'incontro tra educazione e limite rappresenta un campo di studio ricco e variegato, capace di abbracciare tematiche che spaziano dalla sicurezza alla dignità personale, creando un terreno fertile per lo sviluppo armonioso degli studenti" (Bocci et al., 2023, p. 437).

3. Il limite come categoria pedagogica nelle diverse fasi dello sviluppo della persona

Nell'ambito della riflessione pedagogica, si delinea un aspetto cruciale: l'importanza di un approccio consapevole e rispettoso dell'unicità della persona. Tale approccio si radica nella necessità di promuovere un ambiente educativo che valorizzi non solo l'apprendimento, ma anche il benessere complessivo dell'allievo. È essenziale che ogni intervento educativo sia permeato da un'attenzione scrupolosa alle esigenze e ai desideri dell'educando, ponendo al centro della pratica didattica la sua dignità intrinseca. Questo comporta una continua introspezione sulle modalità di interazione e di partecipazione, affinché le esperienze vissute all'interno del contesto educativo possano risultare formative e arricchenti. La responsabilità degli educatori si estende, dunque, oltre la mera trasmissione di contenuti, abbracciando un orizzonte più ampio di cura e sostegno. In questo senso, l'educazione si configura come un viaggio condiviso, dove la crescita personale e la costruzione di relazioni significative sono elementi imprescindibili per un apprendimento autentico e profondo.

È indubbio che l'esperienza di confrontarsi con tali limiti contribuisca a sviluppare competenze di autoregolazione e autocontrollo, elementi essenziali per la maturazione individuale. La consapevolezza riguardo ai propri limiti, unita alla capacità di gestirli in modo costruttivo, promuove un'acquisizione di indipendenza e responsabilità sempre più marcata. Ciò implica che, se i limiti vengono gestiti in modo coerente con le esigenze evolutive degli studenti, possono diventare veri e propri catalizzatori per la nascita dell'autonomia, preparando i giovani ad affrontare le sfide della vita adulta con una consapevolezza e una sicurezza rinnovate. Oggi, i soggetti trascorrono una considerevole parte della loro esistenza all'interno di contesti educativi, assumendo ruoli molteplici: studenti attivi, partecipanti a progetti comunitari, oppure semplici fruitori dei servizi educativi. La questione dei confini educativi permea vari ambiti della vita, influenzando non solo l'apprendimento, ma anche la crescita personale e sociale. "Il coinvolgimento in esperienze formative può essere di breve o lunga durata, ma in ogni caso, l'interazione attiva apre a opportunità di apprendimento, in un processo che si intreccia inevitabilmente con l'invecchiamento e l'evoluzione della persona" (Schenetti, 2022, p. 73).

Il fenomeno educativo, però, rappresenta una costante intrinseca alla natura umana; è probabile che sia emerso con l'aumento della complessità delle interazioni sociali e delle pratiche di apprendimento, risalendo a millenni fa. Oggi, i soggetti in contesti formali assumono differenti ruoli, che spaziano dall'allievo attivo, al partecipante impegnato in attività extracurricolari, fino a divenire semplici fruitori dei servizi offerti da queste istituzioni. Il fenomeno educativo è pertanto integrale e permea ogni aspetto dell'esistenza e delle attività umane, quali la formazione, la cultura, l'impegno civico e così via. L'interazione con il sistema educativo si intreccia inevitabilmente con il processo di maturazione personale. E in questo quadro si inserisce il concetto di limite che si configura come un elemento cruciale nel percorso di crescita della persona. Fin dalla prima infanzia, il limite funge da guida, delineando non solo l'identità ma anche la sicurezza emotiva del bambino. Man mano che si attraversano le fasi dell'infanzia e dell'adolescenza, il confronto con i confini diventa un'opportunità per sviluppare una maggiore consapevolezza riguardo ai propri diritti e responsabilità, favorendo così l'emergere di una capacità di decisione autonoma. Con il passare degli anni, nell'età adulta, il limite si trasforma in un fondamento essenziale per l'auto-regolazione e per la gestione delle relazioni interpersonali, contribuendo anche alla definizione di obiettivi e valori personali. Il fenomeno educativo, quindi, viene permeato costantemente, e lungo l'intero arco della vita di un soggetto; esso si è manifestato con l'aumento della complessità nelle relazioni interpersonali e nei processi di apprendimento, risalendo a epoche lontane, quando la comunità iniziò a valorizzare la condivisione del sapere. La gestione delle emozioni e la promozione della consapevolezza interpersonale nel contesto educativo costituiscono una dimensione fondamentale per la formazione dei cittadini. Questo aspetto è emerso con l'evoluzione delle dinamiche relazionali e comunicative nel corso della storia umana. Oggi, gli studenti non solo apprendono contenuti curricolari, ma si trovano anche

immersi in una rete complessa di interazioni sociali che plasmano il loro sviluppo. “La consapevolezza emotiva è cruciale e permea ogni ambito della vita scolastica, dal rispetto delle regole alla costruzione di legami significativi, passando per la gestione di conflitti” (Milani, 2022, p. 45).

Il concetto di tempo rappresenta un elemento intrinseco e universale nella vita umana, essendo presente fin dalle origini della nostra esistenza, e finisce per caratterizzare il senso educativo del limite. Ognuno di noi interagisce con il tempo in maniera unica, assumendo ruoli molteplici: quello di pianificatore, di sognatore, di lavoratore e, talvolta, di semplice osservatore del passare dei giorni. Ogni attimo vissuto è intriso di significato e di opportunità di crescita; in questo senso, “il tempo e la sua percezione abbraccia un ampio spettro di riflessioni” (Possenti, 2021, p. 145).

4. Conclusioni

Nel panorama dell'esperienza umana, la dimensione del limite si erge come un elemento imprescindibile e di grande rilevanza nella formazione di una coscienza collettiva e responsabile, aspetti vitali per il progresso di una società equilibrata. Mediante l'adozione di confini chiari e la loro applicazione rigorosa, gli educatori hanno l'opportunità di favorire non soltanto la consapevolezza dei diritti individuali, ma anche l'assunzione dei doveri che ogni membro della comunità deve riconoscere e onorare. Questo processo educativo, che abbraccia sia la dimensione razionale che quella affettiva, è cruciale per plasmare “soggetti consapevoli, attivi e capaci di apportare un contributo significativo e costruttivo alla realizzazione e al mantenimento di una società democratica, equa e inclusiva, dove ogni voce trova il suo spazio” (Cambi, 2022, p. 34). Il coinvolgimento attivo dei genitori nel processo educativo, ad esempio, rappresenta un aspetto cruciale e imprescindibile per lo sviluppo di una comunità.

Se si considera la centralità che hanno assunto oggi i rapporti tra le culture, la convivenza tra soggetti differenti, il muoversi fisico e psicologico oltre i propri confini che contraddistingue l'uomo odierno, dobbiamo prendere atto della necessità di comprendere in profondità il concetto di limite. Come ci ha indicato Aristotele, il limite è un termine al quale possiamo avvicinarci infinitamente, senza poterlo mai raggiungere. Ecco perché possiamo dire, con Carlo Sini, che il limite “è la soglia in cui e per cui due ‘cose’ entrano in relazione di reciprocità. Il limite, infatti, è una relazione, non una cosa. Una cosa ha, dunque, l'altra al limite, ma il limite non è un'altra cosa, è l'essere in relazione della cosa” (2012, p. 11). In un contesto come il nostro, nelle fasi storiche di crisi economica, politica e sociale, nonché educativa e formativa, che stiamo attraversando, il costrutto epistemico del limite può tornare utile a una certa riflessione pedagogica, quella stessa che vede nello sviluppo di un nuovo welfare relazionale lo spiraglio di convergenza tra la pedagogia e la politica (Margiotta, 2015).

Per poter comprendere davvero un limite occorre conoscere una cosa o una si-

tuazione da ambo i lati del problema in relazione ai quali essa si pone. Abbiamo bisogno di saper distinguere i limiti in relazione alla natura dei soggetti coinvolti, dei contesti di appartenenza, ancor più in un contesto come quello odierno che non si propone di sperimentare e superare i confini per far ritorno a dei punti di riferimento, essendo questi ormai smarriti: “ogni vita individuale è costitutivamente inconclusa, ogni civiltà è essenzialmente incompiuta” (Bodei, 2016, p. 50) e si configura come un navigare all’infinito, verso il superamento di ogni limite. Ecco che il limite diviene dimensione fondamentale per comprendere come poter promuovere meglio le potenzialità dei soggetti, soprattutto in considerazione degli interrogativi che attraversano l’educatore, il genitore, l’insegnante quando si chiedono quali scelte adottare nei confronti della singola persona (Balzano 2020).

Un’ultima evidenza pedagogica di stampo sociale guarda esattamente al profilo di ogni essere umano: questo, infatti, non può essere scambiato con quello di nessun altro perché rappresenta l’identità del soggetto che parla e agisce. Attraverso la parola e l’azione ogni persona rivela la sua unicità nella distinzione, perché mediante le parole e le azioni si distingue dagli altri, e per mezzo di esse noi ci presentiamo agli altri non come oggetti ma come soggetti distinti per via della propria capacità di iniziativa, dalla quale “nessun essere umano può astenersi senza perdere la sua umanità” (Arendt, 1994, p. 127). Ogni vita individuale è posta tra la nascita e la morte, tra un inizio e una fine dove si situa quella condizione che dà luogo ad un intreccio di relazioni umane dalle quali la persona risulta come essere narrativo che si rivela nella sua unicità per via di parole e azioni, grazie alle quali esce dall’isolamento e si pone in costante contatto con gli altri.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1994). *Vita activa: La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Balzano, V., Maria, C. C., Guerrini, V., Maria, G. P., Oscar, T. B., & Valenzano, N. (2022). Per una pedagogia rigenerativa del territorio nell’accezione di comunità partecipativa e sostenibile. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 985-994. https://doi.org/10.7346/-fei-XI-01-22_88
- Bocci, F., Castellana, G., & De Angelis, B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti: Un’esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 435-460. https://doi.org/10.14645/AODiFoD_15_25_1
- Bodei, R. (2016). *Il limite*. Bologna: Il Mulino.
- Boschi, C. (2024). La metafora formativa della tribù. *Formazione & Insegnamento*, 22(1), 41-49. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_04
- Cambi, F. (2022). *Scuola e cittadinanza: Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Studium.
- Elia, G. (2022). La proposta pedagogica e politica di Paulo Freire. In *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 35-44). Lecce: Pensa Multi-Media.

- Gabbi, E., Gaggioli, C., & Maria, R. (2023). Apprendimento attivo e didattica universitaria: Un'esperienza di gamification tra gioco e inclusione. *Q-times Webmagazine*, 15(2), 160-176. <https://doi.org/10.14645/QT15-02-23>
- Heritier, P. (2022). Libertà e persona: Il soggetto-Re presunto liberale, critica dell'autoreferenzialità del soggetto totalitario. *Prospettiva Persona*, 117(1), 28-45.
- Lapov, Z. (2021). Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: Punti di forza e debolezza. *Pedagogia Oggi*, 19(1), 42-49. <https://doi.org/10.7346/PO-0112021-04>
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione: Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Marshall, T. H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.
- Messina, D. (2024). Il diritto di essere sé stessi nell'era digitale: Nuove sfide per l'identità personale tra tutela della dignità dell'individuo e integrazione europea. *Diritto Pubblico Europeo-Rassegna online (Speciale 1-2024)*, 256-279.
- Milani, M. (2022). Formazione come pratica di sviluppo di competenze per la promozione di contesti inclusivi. In *ConcertAzioni: per una trasformazione interdipendente e cooperativa dei contesti educativi* (Studi; 20, pp. 39-62). Milano: Editpress.
- Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Musaio, M. (2020). *Dalla distanza alla relazione: Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*. Milano: Mimesis.
- Possenti, V. (2021). Il principio-persona nel contesto della cultura postmoderna. *Prospettiva Persona: Trimestrale di cultura, etica e politica*, 115(1), 142-153.
- Rilke, R. M. (2017). *La vita comincia ogni giorno: Lettere di saggezza e commozione*. Roma: L'orma Editore.
- Schenetti, M. (2022). Educare all'aperto nei servizi per l'infanzia: Il pedagogista come risorsa professionale irrinunciabile per guardare al futuro. *Pedagogia Oggi*, 20(2), 71-78. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-07>
- Sini, C. (2012). *Il sapere dei sogni: Filosofia e semiotica*. Milano: Jaca Book.

III.4

Sulle orme della partecipazione. Contesti esperienziali per un agire democratico

Chiara Buzzacchi

*Università degli Studi di Milano-Bicocca
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”
c.buzzacchi@campus.unimib.it*

Abstract

La riflessione qui proposta si definisce intorno ai temi della partecipazione e al civic engagement dei giovani e beneficia di un lavoro di analisi dei significati sollecitati da un tema tanto rilevante e tanto vasto.

Nell'ultimo ventennio numerosi documenti internazionali hanno evidenziato l'importanza per una società democratica di incoraggiare la partecipazione e l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole: quest'ultima, in particolare, perde la connotazione di status legale, acquisendo invece il carattere di ruolo giocato nello spazio pubblico attraverso un ampio spettro di azioni e contesti comunitari. Diventa sempre più importante approfondire il legame esistente fra educazione e cittadinanza, interrogandosi su quali contesti – formali e informali, intenzionali e non – partecipino nel costruire i cittadini, incoraggiandoli alla partecipazione: la chiave di lettura offerta da un paradigma fenomenologico-ermeneutico si configura allora come un utile strumento di indagine.

Parole chiave

Giovani, Educazione Democratica, Cittadinanza

1. Introduzione

Se l'essere umano nasca prima di tutto come individuo, o se invece sia *fusei politikon zoon*, un animale (socio)politico “per natura”, è una questione che affonda le sue radici nella storia stessa dell'umanità. Difficile, certo, pensare in questa sede di dare una risposta a questo interrogativo millenario, ma forse non necessario: al contrario, possiamo lasciare che sia questo a guidare una riflessione su come l'educazione sia legata da sempre a compiti di socializzazione e apprendimento di quei valori, norme sociali e comportamenti che preparano uomini e donne, fin dalla più giovane età, a partecipare della vita collettiva in ogni suo contesto e circostanza.

La difficoltà, nel ricostruire l'ampiezza di questo dibattito, è plurima: da un lato, poiché esso è esteso, vasto, e procede trasversalmente fra ambiti formali e informali di educazione, tanto naturali quanto professionali; dall'altro lato, poiché la terminologia utilizzata ha spesso confini sfumati e incerti, che risultano pro-

fondamente radicati in contesti socio-storici e legati a caratteri intrinsecamente ideologici. Vale la pena a questo proposito segnalare due principali punti di tensione: il primo, relativo al legame squisitamente moderno stabilito implicitamente ed esplicitamente fra la sfera politica (e con essa il tema della cittadinanza) e l'istituzione statale intesa nella sua connotazione di Stato-nazione. Al tempo stesso, nel vocabolario comune il termine "democratico" ha spesso rimandato alle democrazie rappresentative occidentali, stabilendo così latenti equivalenze nell'immaginario comune. Il secondo punto di tensione riguarda invece l'imprendibilità dell'oggetto "partecipazione", che presentandosi come tema trasversale rende difficile una sua definizione chiara e condivisa.

Per cercare di approcciarci a questo fenomeno, con particolare riferimento alla sua declinazione giovanile, sembra qui utile fare breve riferimento ad alcuni passaggi chiave nel dibattito dell'ultimo mezzo secolo, che tratteggiano possibili traiettorie di significato: se infatti vi è una evidente convergenza nel riconoscere l'importanza per una società democratica di incoraggiare la partecipazione (ONU, 1989; 2009; 2015) e una cittadinanza attiva (UNESCO, 2015; CE, 2017), è anche vero che nella produzione dei principali organi internazionali si sono riscontrate significative evoluzioni semantiche.

Un testo senza dubbio fondamentale nella storia recente è la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC) del 1989, che nel suo articolo 12 per la prima volta definisce i giovani non più soltanto come oggetti di tutela, ma come soggetti sociali attivi in grado di esprimere la propria opinione. Nello stesso solco si colloca il Commento Generale No. 12 del Committee on the Rights of the Child del 2009 che parla esplicitamente di partecipazione, e vi attribuisce un senso dialogico, relazionale, presupponendo un rispetto reciproco fra giovani e adulti nelle reciproche competenze. Quello che tuttavia va notato in entrambi i testi è la natura prevalentemente consultiva della partecipazione qui intesa: si tratta di un diritto che si esplicita in contesti "nei quali i bambini e gli adolescenti possono imparare come le proprie opinioni e quelle degli adulti vengano prese in considerazione e possano influenzare gli esiti di tali processi" (ONU 2009, p. 6). Il processo partecipativo, insomma, sembra limitato alla possibilità di esprimersi e funzionale all'instaurazione di fiducia nelle dinamiche di *policy making*.

Nel verso opposto sembrano invece andare le ultime riflessioni in contesto europeo e internazionale per quanto riguarda il tema della cittadinanza: il terzo millennio ha infatti visto un esplicito abbandono dell'idea di una cittadinanza come status – e quindi di un cittadino che è tale perché risponde a determinati requisiti, e in quanto tale oggetto di diritti – per abbracciare una concettualizzazione più attiva, di un ruolo (O'Shea, 2003) che si apprende e che rende gli individui soggetti sociali, riferendosi a un ampio spettro di azioni che impattino sulla vita della comunità. Dello stesso avviso è Unesco, che a partire dal 2015 lavora sulla dimensione globale di cittadinanza, laddove con essa si intenda un "senso di appartenenza ad una comunità più ampia e un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale" (UNESCO 2015, p. 14): tale concettualizzazione suggerisce una centralità del-

l'educazione sia in termini propedeutici all'esercizio di cittadinanza sia come dimensione insita al suo stesso esercizio, poiché è nei più disparati contesti che si apprende la propria identità di cittadini.

2. Apprendere cittadinanza

In un quadro a tratti disomogeneo come quello appena descritto, parole come “partecipazione”, “politica”, “democrazia” e “cittadinanza” rischiano così di diventare delle *buzzwords*, parole in realtà vuote o ambigue ma che rimandano a distinte precomprensioni, o – peggio – ammiccano a significati presuntamente condivisi convalidando ideologie dominanti. E allo stesso tempo, un contesto come quello attuale – caratterizzato a livello sociale da crescenti emergenze e iniquità e a livello individuale da una sempre maggiore difficoltà a creare legami identitari e di appartenenza – non può che restituire l'urgenza di un nuovo impulso ai processi partecipativi e di cittadinanza democratica attiva, soprattutto per quanto riguarda le fasce più giovani di popolazione.

Tale urgenza è peraltro descritta anche in letteratura, che guarda al fenomeno in calo sotto almeno due prospettive: da un lato, quello della cosiddetta “crisi” della partecipazione giovanile, che allude non solo a un progressivo distacco dei giovani dalle forme tradizionali di partecipazione politica e sociale ma anche a un crescente impegno in modalità alternative di coinvolgimento nella vita civile e pubblica che spesso sfuggono alle interpretazioni convenzionali adottate fino ad oggi (Biffi, 2023). Dall'altro, la conclusione paradossale delle recenti politiche a riguardo: nonostante l'aumento delle opportunità per la partecipazione dei cittadini infatti molte di queste iniziative sembrano mostrare una crescente inefficacia nell'influencare le decisioni politiche centrali e nel produrre cambiamenti concreti. In altre parole, all'aumento di attività propedeutiche all'esercizio di una cittadinanza competente ha fatto seguito un restringimento di contesti in cui questa competenza è effettivamente esercitabile (Baiocchi & Ganuza Fernández, 2016).

Cosa vuol dire allora, in un contesto come quello appena descritto, “progettare futuri possibili”? Vuol dire innanzitutto orientarsi verso una comprensione più profonda, sottrarsi a una disposizione mentale tifosa, emotiva, per guardare all'emergenza con sguardo lucido e attento alla pluralità delle sollecitazioni che la complessità offre. Vuol dire, ancor prima di chiedersi quali declinazioni sono più propizie all'attuale *agenda setting*, o quali soluzioni siano sostenibili nel breve periodo, tornare alla domanda originale, radicale: cosa significa in definitiva partecipare attivamente alla società, e cosa forma un cittadino.

I documenti citati nell'introduzione di questo contributo hanno provato a rispondere a queste domande suggerendo un modello su tre livelli: un primo di natura più cognitiva, orientato all'acquisizione di competenze politiche (ovvero la conoscenza, comprensione e pensiero critico relativamente al funzionamento delle istituzioni e a questioni di varia natura e scala); un secondo legato alla sfera socio-emotiva, intendendo con esso lo sviluppo di atteggiamenti e valori, responsabilità

e rispetto della diversità; e infine un terzo riguardante la messa in pratica delle proprie attitudini attraverso la partecipazione attiva e l'esercizio democratico. (Unesco, 2015; CE, 2017). Al netto delle sfumature di significato delle diverse tassonomie, la complessità di questa concettualizzazione suggerisce che le competenze richieste per esercitare un ruolo sempre più complesso sono molte e multidimensionale, richiedendoci di spostarci su un orizzonte educativo lifelong e lifewide. Al tempo stesso, una revisione della letteratura pedagogica suggerisce che la proposta teorica e prassica si rivolga prevalentemente alla seconda e alla prima dimensione, lasciando più scoperta la terza, e in generale si riferisca quasi esclusivamente al contesto scolastico e strutturato.

E pure possiamo ancora chiederci cosa formi cittadini e cittadine, rimandando con ciò a un senso di appartenenza, di agentività, di quell'agire che è esercizio della libertà nella pluralità e permette agli individui di incontrarsi e confrontarsi liberamente (Arendt, 2017).

In questo orizzonte, vale la pena allora rivolgere la propria attenzione a quali siano le fonti di un apprendimento che si configura come esistenziale, in una prospettiva in cui l'identità di cittadino e quella di essere umano, di *politikon zoon*, convergano fino alla sovrapposizione. Se rinunciamo all'idea che una simile complessità possa essere consegnata per vie trasmissive e disciplinariste, dobbiamo comprendere quali contesti educano, quali dispositivi educativi favoriscano esperienze capacitanti, rivolgendo lo sguardo tanto a quelli formali quanto a quelli informali, a quelli intenzionali e non. Allenare la comprensione di questo intreccio di simboli, spazi, tempi, regole, immaginari, esperienze che aprono o chiudono spazi di possibilità e di sperimentazione del sé può permetterci di individuarne le caratteristiche e costruire esperienze significative, città che educino bambini, giovani e meno giovani a partecipare democraticamente alla vita sociale della propria comunità.

3. Sulle tracce della partecipazione

A questo punto, la nuova e vecchia sfida per la formazione degli individui e della società sembra essere la comprensione e l'incoraggiamento di quella che con Biesta (2014) possiamo definire soggettivazione, una messa in gioco che vede il ragazzo come soggetto che agisce nel mondo con una disposizione esistenziale di esercizio della libertà.

In questo senso, possiamo allora intendere il fenomeno partecipativo stesso come un evento educativo, e in quanto tale complesso: non un susseguirsi lineare di azioni definite in base a obiettivi determinati, bensì un articolarsi incerto di esperienze significative, un'azione situata, multiforme e relazionale, giacché il suo divenire è sempre connesso a trasformazioni sociali, culturali, tecnologiche, ambientali (Palmieri, 2018). Perché essa sia realmente significativa, è necessario che si ponga in continuità con le storie di bambini e bambine, giovani, uomini e

donne, e che costituisca un'opportunità di crescere e agire nel proprio ambiente in chiave trasformativa.

Mettere a fuoco la natura dell'oggetto potrebbe sembrare un'operazione ridondante, al contrario, si tratta di una premura necessaria a formulare una domanda di ricerca autentica ed efficace. La postura fenomenologica e profondamente esplorativa adottata in questo contesto dall'autrice richiede di abbracciare quello che Van Manen (1997, p. 131) definisce un "metodo senza tecniche": "un progetto (che prevede) un interrogarsi di diversi tipi, orientato a consentire un esame rigoroso del fenomeno individuato in un primo momento e poi riformulato in una domanda. La metodologia fenomenologica richiede un andare avanti e indietro dialettico tra questi vari livelli di indagine" (*traduzione dell'autrice*). Non esiste dunque un rapporto lineare fra domanda e oggetto, poiché la prima viene indirizzata dalla conoscenza del secondo, ma nel corso del processo di indagine muta ed evolve con esso. La flessibilità che contraddistingue questo processo ricorsivo non rende la ricerca meno rigorosa, al contrario permette di immergersi nella complessità dell'accadere educativo e lasciare che sia essa a guidare il ricercatore. Adirittura, la stessa postura metodologica è a sua volta orientata dal dialogo fra oggetto e domanda di ricerca: infatti, come suggerisce Kvale (2007, p. 33), "il ricercatore decide il metodo da utilizzare sulla base di una precisa conoscenza dell'argomento oggetto di studio, delle opzioni metodologiche possibili e delle loro implicazioni etiche e di una riflessione che anticipi le conseguenze delle sue scelte sull'intero progetto di ricerca". La natura dell'oggetto, modellando la domanda e modellandosi in essa, spinge i ricercatori a chiedersi quali siano le lenti adatte ad approcciarsi all'oggetto del suo ricercare nella maniera più autentica.

Come allora comprendere un fenomeno articolato come quello che abbiamo descritto, multiforme e multidimensionale, capace di investire di senso non solo il contesto o il soggetto, ma la relazione stessa fra soggetto e contesto? La partecipazione si offre al nostro sguardo non solo come esito finale del raggiungimento del ruolo di cittadino competente, ma come processo continuo di sviluppo e rafforzamento delle volontà e dell'identità che permette di partecipare attivamente in ogni ambito della vita, e per questo è sfuggente a uno sguardo determinista.

In quest'ottica, la prospettiva che sembra più favorevole a una comprensione profonda della partecipazione democratica sembra essere quella fenomenologica, che ha come oggetto di conoscenza l'esperienza vissuta come percepita e sperimentata dai soggetti coinvolti. In questo senso, lo stato fattuale di specifiche situazioni (come la vera natura di un evento, la sua frequenza o il suo legame con altri elementi in gioco) risulta solo in parte rilevante. È invece centrale la dimensione del pensiero dei soggetti rispetto alle loro azioni e alle situazioni che definiscono il loro campo esperienziale, arricchito dai significati individuali espressi in forma comunicabile (Sità, 2012). La centralità attribuita all'intenzionalità del singolo tuttavia non lascia in secondo piano l'ordine materiale della quotidianità: al contrario, esso rimane centrale poiché è proprio esso a definire la situazione, aprendo e chiudendo spazi di possibilità in questo processo di significazione. In questo senso, il progetto di ricerca non può prescindere da una postura ecologica,

in grado di guardare ad ogni fenomeno autonomo per percepirlo nella sua relazione con l'ambiente (Morin, 1988), ridimensionando l'agentività attribuita a fattori singoli e individuali.

4. Conclusioni

Le riflessioni esposte in questo contributo rappresentano i punti fondamentali che hanno guidato l'incerto e progressivo definirsi del disegno di ricerca della tesi di dottorato – tuttora in corso – dell'autrice. Attraverso queste considerazioni sono andate delineandosi le linee guida e i principi che hanno influenzato lo sviluppo del progetto. Le esitazioni, il sostare e le evoluzioni nella lettura del fenomeno partecipativo non solo evidenziano la complessità del contesto di studio, ma suggeriscono in qualche modo l'importanza di una postura critica e riflessiva nella conduzione della ricerca accademica.

Il progetto intende per questo motivo interrogarsi su cosa forma un cittadino, ovvero quali apprendimenti ed esperienze educative e formative, in contesti intenzionali non, incoraggiano i le giovani a partecipare. Tale domanda assume la doppia connotazione di quali elementi sono determinanti nel definire l'accesso a pratiche partecipative e di quali elementi sostengano il prosieguo di tali pratiche, intendendo la partecipazione come un processo e non come un singolo atto, con riferimento a pratiche, modelli e rappresentazioni sociali a livello tanto personale quanto sociale.

Se questa domanda rappresenta l'orizzonte di senso e definisce un orientamento epistemologico nel processo di ricerca, si è deciso di affinare lo sguardo e di dirigerlo verso un contesto che sembra particolarmente promettente, quello dell'associazionismo studentesco in ambito universitario: esso si propone come una comunità di pari e al tempo stesso come un dispositivo che permette di sperimentare alcuni ruoli di quell'agire che abbiamo imparato con Arendt a definire come un esercizio sociale della libertà, ingaggiando i suoi membri in dinamiche rappresentative, di advocacy, ludiche e sociali. Le interviste in profondità con gli ex componenti di questi organismi potranno gettare una luce su cosa accada all'interno delle associazioni, cosa si apprenda su di sé e sul proprio ambiente, come questa esperienza dialoghi con quelle precedenti e se e come sappia vivere in quelle successive.

Tale formulazione ovviamente non può esaurire la domanda originaria, ma auspicabilmente costituirà un punto di osservazione su di essa, un pretesto per lasciare che l'oggetto di ricerca sollevi in noi nuove e inedite questioni.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H., & Finzi, S. (2017). *Vita activa: La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Baiocchi, G., & Ganuza, E. (2020). *Popular democracy: The paradox of participation*. Stanford University Press.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biffi, E. (2023). Oltre la retorica della partecipazione: I giovani e le nuove forme dell'agire politico. *Encyclopaideia*, 27(1S), 55-63.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017 Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications Ltd.
- Morin, E. (1988). *Il pensiero ecologico*. Torino: Hopeful Monster.
- ONU. (1989). *Convenzione sui diritti del fanciullo*. *United Nations, Treaty Series*, 1577(3), 1-23.
- ONU. (2009). *Commento generale n. 12*. CRC/C/GC/12, 20 July 2009.
- ONU. (2015). *Trasformare il mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. A/RES/70/1. UN General Assembly.
- O'Shea, K. (2003). "Developing a shared understanding." In *A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship* (pp. xx-xx). Strasbourg: Council of Europe.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo: Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza: L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- UNESCO. (2015). *Educazione alla cittadinanza globale: Temi e obiettivi di apprendimento*.
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2nd ed.). Althouse Press.

III.5

Generare partecipazione: Il caso dell'Unione dei Comuni della Romagna Faentina

Susanna Coppolecchia

Università di Bologna

Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin".

susanna.coppolecchi2@unibo.it

Abstract

L'intento di questa ricerca è la creazione di una teoria fondata di medio raggio, provvisoria e situata, come prospettiva pedagogica dei processi partecipativi nelle governance locali, a partire dall'analisi del divario tra gli auspici di partecipazione diffusa e integrazione territoriale, frequentemente enunciati nei documenti programmatici, e le difficoltà pratiche che ne ostacolano la realizzazione. Si parte da alcuni temi sensibilizzanti quali i processi partecipativi, la cura dei beni comuni e l'amministrazione condivisa. Utilizzando la Grounded Theory viene fatta una raccolta dati attraverso documenti, interviste semistrutturate e focus group da cui emerge un quadro di barriere burocratiche e culturali che ostacolano il buon esito dei processi, ma anche un insieme di opportunità di sinergia tra istituzioni. In questo lavoro si enfatizza il ruolo della pedagogia critica come strumento per promuovere pratiche sostenibili e relazioni sinergiche tra attori locali. La teoria emersa si traduce in un modello di governance inclusivo basato su tre pilastri: un mandato politico che favorisca la diversità, una cabina di regia per coordinare le iniziative locali e un linguaggio comune per facilitare il dialogo.

Parole chiave

Partecipazione, Pedagogia, Politica

1. Introduzione

La partecipazione civica è un elemento fondamentale per costruire comunità più giuste e inclusive, ma la sua realizzazione è ostacolata da barriere strutturali e culturali (Weber, 1997). Per promuoverla è necessario utilizzare approcci pedagogici che favoriscano l'empowerment delle comunità e la coesione sociale (Tolomelli, 2019). Questo studio esplora il ruolo della pedagogia critica nei processi partecipativi, concentrandosi su diversi contesti come la pubblica amministrazione, il terzo settore e la politica, prendendo come caso di studio l'Unione dei Comuni della Romagna Faentina.

Il progetto nasce da uno studio sulla coesione sociale e lo sviluppo di ecosistemi locali, orientandosi su metodi qualitativi che privilegiano il dialogo e la relazione

come strumenti di confronto (Dolci, 2018; Freire, 1971). La ricerca ha preso avvio nel 2022 con un protocollo tra l'Università di Bologna e l'Unione dei Comuni, con l'obiettivo di implementare uno standard di riferimento per orientare le politiche pubbliche.

L'Unione dei Comuni della Romagna Faentina è un contesto rilevante per studiare i processi partecipativi, grazie alle sue caratteristiche storiche, culturali e sociali. Sebbene ci siano state iniziative spontanee, finora non c'è stato un coordinamento sistemico delle istituzioni locali. Per questo, la ricerca vuole essere uno strumento per rendere la governance più partecipativa, valorizzando il contributo del terzo settore e della cittadinanza attiva sulla falsa riga di quanto suggerisce il IV comma dell'articolo 118 della costituzione.

In questo senso la pedagogia critica diventa elemento centrale per il monitoraggio dei processi che implicano una trasformazione delle relazioni economiche e sociali. Questa prospettiva si appella all'educazione emancipatrice" di Freire (1971), che costruisce una coscienza critica collettiva. Si sottolinea la necessità di un linguaggio pedagogico che integri politiche top-down e bottom-up, favorendo un "dialogo" tra istituzioni e comunità, e facendo riferimento all'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. I dati emersi sono fonte essenziale per generare una riflessione critica sulle pratiche di partecipazione, proponendo un modello di intervento che favorisca relazioni sinergiche, inclusione sociale e un approccio di governance partecipativa.

2. La Pedagogia Critica e la Partecipazione Civica

La pedagogia critica, come concetto e pratica, è profondamente legata all'emancipazione sociale e alla costruzione di una cittadinanza consapevole e attiva. Secondo Paulo Freire (1971), l'educazione dovrebbe essere un processo di liberazione, in cui i cittadini acquisiscono gli strumenti per analizzare criticamente la propria realtà sociale e per contribuire attivamente alla sua trasformazione. La partecipazione civica, in questo senso, non si limita alla semplice azione individuale, ma diventa un impegno profondo nella gestione collettiva dei beni comuni e nella co-creazione di politiche pubbliche.

Freire sottolinea l'importanza di "leggere" e "scrivere" il mondo, sviluppando una consapevolezza critica che permette di trasformare la realtà sociale. Questa prospettiva è essenziale per affrontare le sfide educative in contesti segnati da disuguaglianze e marginalità, poiché incoraggia i cittadini a diventare protagonisti attivi nel cambiamento sociale.

Al pari di Freire, altri autori, come Danilo Dolci (2018), bell hooks (2020), Martha Nussbaum (2012), riconoscono la partecipazione civica come un processo che va oltre l'individuo, coinvolgendo attivamente le comunità e creando spazi per una governance democratica e deliberativa. È in questi spazi che la pedagogia critica si inserisce come catalizzatore per l'attivazione di iniziative volte a contenere

le ingiustizie sociali, stimolando un impegno collettivo che spinga verso una gestione equa delle risorse collettive.

3. L'Unione dei Comuni della Romagna Faentina

L'Unione dei Comuni della Romagna Faentina (URF) è nata come parte di un ampio processo di riorganizzazione amministrativa avviato negli anni '90 in Italia, per gestire la crescente domanda di servizi pubblici derivante dai cambiamenti demografici e sociali, come l'incremento dei flussi migratori e l'invecchiamento della popolazione. Questo processo ha portato alla creazione di nuove forme di governance territoriale, con l'obiettivo non solo di migliorare l'efficienza dei servizi, ma anche di promuovere l'inclusione sociale e la cooperazione tra attori locali.

Nel quadro giuridico italiano, la "Legge Delrio" (n. 56/2014) ha incentivato la creazione di unioni di comuni per ottimizzare la gestione dei servizi pubblici e favorire politiche partecipative. In Emilia-Romagna, la Legge Regionale n. 21/2012 ha supportato ulteriormente questa tendenza. L'URF, composta da undici comuni, si è distinta per il suo impegno nella co-progettazione e co-programmazione, mirando a una gestione partecipata dei beni comuni.

L'URF ha quindi un ruolo simbolico nell'ambito delle politiche pubbliche locali, promuovendo l'idea di un welfare "collaborativo", che affida al terzo settore e ai cittadini stessi un ruolo di primo piano nella gestione e progettazione dei servizi pubblici (Coppolecchia, 2020).

4. Quadro Giuridico dell'Amministrazione Condivisa

Il concetto di amministrazione condivisa si inserisce in un contesto giuridico che riconosce la possibilità per i cittadini di partecipare attivamente alla gestione dei beni comuni. A livello europeo, la Decisione 16/2008-2018 sottolinea la necessità di rinnovare il welfare, introducendo modelli di gestione che riflettano le specificità locali e promuovano la partecipazione attiva dei cittadini. A livello nazionale, l'articolo 118 della Costituzione Italiana, modificato dalla Legge Costituzionale n. 3/2001, sancisce il principio della sussidiarietà orizzontale, che promuove la collaborazione tra le pubbliche amministrazioni e i cittadini nella gestione dei beni comuni. Il Decreto Legislativo 117/2017 (Codice del Terzo Settore) completa questo quadro, favorendo l'ingresso degli enti del terzo settore nelle pratiche di co-programmazione e co-progettazione.

Questi riferimenti giuridici si sono tradotti, a livello territoriale, in strumenti concreti come i "patti di cittadinanza", che sono stati adottati dall'URF e da altre realtà italiane, come Bologna, per consentire ai cittadini di partecipare alla gestione di beni comuni in modo strutturato e legale.

5. Riferimenti teorici ed epistemologici

Lo studio di caso presentato si configura come interpretativo, in quanto mira a sviluppare teorie attraverso un'interpretazione dei dati raccolti (Blumer, 1969). Questo approccio si fonda su descrizioni intensive e su una modalità induttiva di costruzione delle categorie interpretative (Clarke, 2003). Seguendo il paradigma postmodernista, la conoscenza prodotta è storicamente situata e circoscritta, generando una teoria locale densa e profondamente aderente al fenomeno analizzato (Charmaz, 1995).

L'interdisciplinarietà costituisce un elemento fondante di questa ricerca, che integra pedagogia, antropologia, psicologia, sociologia, storia, diritto ed economia. La pedagogia, in questo contesto, fornisce l'orizzonte euristico, orientando le azioni educative e formative verso la consapevolezza e la trasformazione dei soggetti coinvolti (Margiotta, 2015).

Gli strumenti metodologici adottati comprendono l'analisi di documenti, interviste semi-strutturate, focus group e brevi questionari. Questi metodi consentono di raccogliere dati qualitativi complessi, utili per costruire una comprensione articolata e contestualizzata del fenomeno in esame. Le fonti di dati utilizzate includono documenti ufficiali, come piani strategici e report amministrativi; interviste semistrutturate (60) con amministratori locali, membri del terzo settore e cittadini attivi; focus group con attori chiave coinvolti nei processi di governance locale. I dati sono stati analizzati attraverso tecniche di codifica aperta, assiale e selettiva, consentendo l'identificazione di categorie emergenti e delle loro interconnessioni.

L'indagine si basa sull'approccio metodologico della Grounded Theory GT, con riferimento alle interpretazioni costruttiviste di Charmaz (1995) e postmoderniste di Clarke (2003). Questa metodologia si rivela particolarmente adatta per esplorare fenomeni complessi come la partecipazione civica, poiché consente di sviluppare una teoria basata sull'analisi sistematica dei dati raccolti.

Il ricercatore che adotta la GT deve essere consapevole delle proprie influenze sul processo di costruzione del sapere. Come già sottolineato, è fondamentale adottare una postura riflessiva che permetta di interrogarsi sulle implicazioni etiche e metodologiche del proprio lavoro. Questo atteggiamento è particolarmente rilevante in ambito pedagogico, dove la ricerca si intreccia spesso con l'azione sociale e l'intervento educativo.

6. L'Architettura Teorica del Progetto

La ricerca si colloca all'intersezione tra pedagogia critica e approccio sistemico, esplorando come l'educazione possa promuovere processi di partecipazione e cittadinanza attiva. Ispirandosi a Paulo Freire (1971), l'obiettivo è favorire una presa di coscienza collettiva, permettendo ai cittadini di analizzare criticamente la realtà sociale e contribuire alla sua trasformazione. L'architettura teorica del progetto si

basa su una logica multidimensionale che integra diverse prospettive, come quelle pedagogiche, sociologiche, economiche e antropologiche (Bateson, 1972).

In linea con l'epistemologia della complessità (Morin, 1993; Bateson, 1972), il progetto propone una visione sistemica della realtà, considerando le relazioni di interdipendenza tra gli attori sociali come elementi fondamentali per il funzionamento degli ecosistemi locali. Questo approccio ha orientato la scelta di metodologie qualitative, capaci di valorizzare il dialogo e la relazione come strumenti chiave per il confronto. Ciò ha permesso di esplorare nuove prospettive e promuovere una conoscenza consapevole delle implicazioni scientifiche, politiche e sociali.

La ricerca inizia esplorando le dinamiche che caratterizzano i processi decisionali partecipativi, per arrivare a formulare soluzioni condivise consone ad affrontare le criticità emergenti. Un obiettivo principale è riaccreditare la pedagogia critica per favorire processi partecipativi basati su equità, trasparenza e inclusione. La pedagogia critica, come ponte tra discipline diverse, promuove un approccio comunitario e partecipato, favorendo la co-creazione sociale. I contributi teorici di Freire, Danilo Dolci e bell hooks evidenziano l'educazione come strumento di emancipazione e cambiamento sociale. Inoltre, i concetti di "cura di sé" di Michel Foucault (1972) e l'approccio alle capacità di Martha Nussbaum (2000) offrono nuove riflessioni sulla partecipazione come pratica trasformativa.

7. I dati emersi

L'analisi delle interviste ha rivelato come la discrepanza tra linguaggio politico e pratiche concrete rappresenti una delle principali sfide per la partecipazione civica. Un ostacolo significativo è l'ambiguità del linguaggio utilizzato per descrivere fenomeni complessi, come i termini "partecipazione" e "democrazia", che sono frequentemente usati senza definizioni condivise tra i vari attori coinvolti. Per superare questa barriera, è fondamentale sviluppare strumenti comunicativi che promuovano una comprensione comune e un dialogo costruttivo tra i partecipanti ai processi educativi e sociali. Freire (1971) sottolinea come il linguaggio possa essere uno strumento di oppressione o liberazione: quando usato retoricamente e senza azioni concrete, può generare sfiducia tra i cittadini. L'importanza del riconoscimento e della fiducia è evidenziata anche da Dolci (2018) e Nussbaum (2000), che la considerano essenziale per costruire relazioni significative tra cittadini e istituzioni. La partecipazione autentica richiede che le istituzioni siano in grado di anticipare i bisogni della comunità, superando lo stigma sociale che ostacola la richiesta di aiuto. Si tratta di fare interagire i punti di vista dei diversi attori sociali, portatori di diverse interpretazioni del contesto sociale, per cui può essere utile il concetto gadameriano di "fusione di orizzonti" coniato in campo ermeneutico per costruire un campo di dialogo tra istituzioni pubbliche, terzo settore e cittadini, sostenendo un approccio collaborativo orientato al bene comune. L'indagine ha identificato cinque aree tematiche principali:

- la dimensione della cura, che sottolinea l'importanza della cura dei beni comuni per promuovere la coesione sociale e la sostenibilità ambientale, nonostante la carenza di risorse e coordinamento;
- lo spazio pubblico come luogo generativo, che evidenzia la necessità di una gestione più inclusiva degli spazi pubblici;
- i patti di cittadinanza, efficaci nel coinvolgere i cittadini nella gestione dei beni comuni, ma che richiedono semplificazione burocratica;
- dalla competizione alla collaborazione, che impone una sfida culturale per favorire il cambiamento di mentalità e la formazione;
- il ruolo della cultura e dell'arte, che si configurano come strumenti per stimolare la partecipazione e promuovere una cittadinanza attiva.

8. Il ruolo delle istituzioni educative fra urgenze e criticità

L'educazione è universalmente riconosciuta come un pilastro fondamentale per lo sviluppo umano, sociale ed economico. Tuttavia, le istituzioni educative, dalla scuola all'università, affrontano sfide critiche che richiedono un ripensamento profondo delle pratiche e degli approcci pedagogici. In un mondo caratterizzato da disuguaglianze crescenti, crisi ecologiche e trasformazioni digitali, l'educazione non può limitarsi alla trasmissione di conoscenze teoriche. Deve diventare un laboratorio di innovazione sociale, uno spazio per coltivare il pensiero critico e per promuovere la partecipazione attiva e consapevole alla vita pubblica.

9. La prevalenza del nozionismo: una criticità strutturale

Per anni, molte istituzioni educative si sono concentrate prevalentemente sul nozionismo, trascurando lo sviluppo di competenze trasversali e la capacità di applicare le conoscenze in contesti reali. Questo modello, pur garantendo il raggiungimento di obiettivi accademici standardizzati, ha prodotto generazioni di individui spesso incapaci di affrontare le complessità della società contemporanea. Studenti e laureati, seppur competenti dal punto di vista tecnico, possono sentirsi disorientati, privi di strumenti per decodificare e influenzare la realtà sociale e politica.

Un'educazione orientata esclusivamente al successo accademico rischia di ridurre gli studenti a "contenitori di informazioni", come denunciato da Paulo Freire (1971) nella sua critica al sistema educativo bancario. Questo approccio ignora la necessità di formare cittadini consapevoli, dotati di pensiero critico e capaci di contribuire attivamente al cambiamento sociale.

10. La crisi delle istituzioni religiose e la perdita di modelli etici

La crisi delle istituzioni religiose ha portato a un declino della loro influenza nella formazione di valori etici e morali, creando un vuoto valoriale che contribuisce all'alienazione e disorientamento nelle società moderne. Questo fenomeno sottolinea la necessità di un'educazione che non si limiti a trasmettere competenze, ma che promuova anche una riflessione etica e morale, fornendo agli individui gli strumenti per affrontare il complesso panorama sociale contemporaneo.

11. La scuola come laboratorio di cittadinanza attiva e di interdisciplinarietà

Le scuole e le università devono diventare spazi di sviluppo personale e collettivo, promuovendo competenze critiche ed emotive. Secondo Danilo Dolci (2018), la scuola deve diventare un laboratorio per sviluppare la cittadinanza attiva, favorendo la partecipazione e il confronto con la diversità.

La complessità delle sfide globali richiede approcci educativi che superino le barriere disciplinari. Edgar Morin (1993) sottolinea l'importanza dell'interdisciplinarietà per sviluppare soluzioni innovative e sostenibili, fornendo agli studenti una visione olistica della realtà. Questo approccio, come suggerito da Umberto Margiotta (2015), promuove una cultura della responsabilità collettiva.

Il concetto foucaultiano di "cura di sé" come un processo collettivo, che implica la responsabilità verso gli altri e l'ambiente si intreccia con la pedagogia critica, che mira a formare individui capaci di agire come agenti di cambiamento sociale.

Le tecnologie digitali, come l'intelligenza artificiale, possono essere uno strumento per implementare questo cambiamento, solo se offrono opportunità per migliorare l'accesso all'educazione e la partecipazione. Per raggiungere questa finalità, il loro impiego deve essere etico e inclusivo e promuovere la trasparenza.

12. Proposte operative

Sulla base dei risultati, vengono formulate alcune proposte per superare le criticità identificate:

- creare spazi di dialogo e confronto tra studenti, insegnanti e comunità;
- sviluppare curricula interdisciplinari che combinano scienze umane, sociali e naturali;
- introdurre programmi per il pensiero critico e la risoluzione di problemi complessi;
- promuovere la partecipazione attiva in progetti di cittadinanza;
- usare tecnologie in modo etico per migliorare l'accessibilità e la qualità dell'apprendimento;

13. La Relazione come chiave di lettura degli ecosistemi

Il concetto di relazione è centrale nel contesto pedagogico e nella partecipazione civica, in quanto è essenziale per comprendere la complessità dei fenomeni in gioco. Gregory Bateson (1972) evidenzia che la relazione tra le parti è indissolubile e utilizza la metafora della “visione binoculare” per spiegare come diverse prospettive possano convergere per generare una comprensione più profonda. In ambito educativo, ciò implica che ogni intervento educativo deve considerare non solo i contenuti, ma anche le dinamiche relazionali tra insegnanti, studenti e il contesto sociale, enfatizzando l'importanza delle interazioni collettive. Il principio di ricorsività, sviluppato da Edgar Morin (1993) nella sua teoria della “unità multiplex”, arricchisce ulteriormente questo approccio, suggerendo che il tutto è più della somma delle sue parti ma anche meno, a causa dei vincoli imposti dalle interazioni tra le componenti del sistema. Questo principio è cruciale in educazione, poiché impone di considerare le interazioni tra vari livelli del sistema educativo e sociale. Inoltre, Morin esplora le contraddizioni intrinseche nell'essere umano, definendolo “intessuto di pathos”, capace di convivere con spinte opposte di egoismo e altruismo. Questo contribuisce a una pedagogia che promuove l'autoconsapevolezza e l'empatia, fondamentali per una formazione orientata al bene comune. L'epistemologia della complessità, che invita a superare le barriere disciplinari, adotta un approccio transdisciplinare integrando conoscenze scientifiche, umanistiche e sociali. In pedagogia, questo approccio si traduce nella creazione di percorsi formativi capaci di rispondere alle esigenze di una società complessa. Un esempio di applicazione è l'integrazione di biologia e sociologia per affrontare questioni cruciali come la sostenibilità ambientale e la giustizia sociale (Bateson, 1972).

14. Conclusioni

Questa ricerca sottolinea l'importanza di un approccio pedagogico che integri i principi della pedagogia critica con l'epistemologia della complessità, al fine di promuovere una partecipazione civica autentica e trasformativa. La visione sistemica proposta da Morin e Bateson, unita all'approccio riflessivo e dialogico della Grounded Theory, offre un modello teorico che può essere applicato per favorire processi educativi inclusivi e capaci di affrontare le sfide contemporanee. I risultati emersi dimostrano che la partecipazione civica non è solo una questione di inclusione formale, ma un processo complesso che implica la co-costruzione del sapere e delle politiche pubbliche. Attraverso la diffusione di un modello culturale che favorisca l'empatia, la collaborazione e la consapevolezza critica, è possibile costruire una cittadinanza attiva che contribuisca significativamente alla gestione dei beni comuni e alla trasformazione sociale. Ripensare le pratiche educative non è solo una necessità, ma una responsabilità collettiva. Come sottolineato da bell hooks (2020), l'educazione deve essere un atto di amore e trasformazione, capace di riconciliare gli individui con sé stessi e con la comunità. In questo senso, le isti-

tuzioni educative possono diventare motori di cambiamento sociale, promuovendo una cultura della partecipazione, della sostenibilità e della giustizia. La misura e la incisività di questo cambiamento dipenderà dalla fecondità del contesto che le politiche pubbliche sapranno favorire, un contesto dove accanto a una struttura convenzionale intessuta di dispositivi formali, regolamenti attuativi e mansionari applicativi, è auspicabile promuovere la costruzione di ecosistemi locali resilienti. Se infatti una cultura basata sul tecnicismo considererà solo l'implementazione di una struttura formale, un approccio pedagogico deve proporre una formazione sistemica delle persone che in questa struttura si trovano ad operare, in modo che ogni attore, funzionario o cittadino, sappia che mettere in atto un adempimento pieno, in senso umanistico, e non meramente applicativo, della propria funzione. Un atteggiamento meramente applicativo, per quanto efficiente, non potrà mai superare, infatti, le barriere all'inclusione e alla partecipazione che sono percepibili e valutabili solo tenendo conto di un approccio pedagogico; e solo in base a questo approccio si può valutare in modo sostanziale il raggiungimento degli obiettivi dei servizi per cui l'istituzione è creata. In questa prospettiva la co-creazione di politiche pubbliche dunque, con l'integrazione di una pedagogia critica e di una visione complessa della realtà sociale, rappresenta la chiave per rispondere alle sfide sociali e ambientali del presente e del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H., & Finzi, S. (2017). *Vita activa: La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Baiocchi, G., & Ganuza, E. (2020). *Popular democracy: The paradox of participation*. Stanford University Press.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biffi, E. (2023). Oltre la retorica della partecipazione: I giovani e le nuove forme dell'agire politico. *Encyclopaideia*, 27(1S), 55-63.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017 Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications Ltd.
- Morin, E. (1988). *Il pensiero ecologico*. Torino: Hopeful Monster.
- ONU. (1989). *Convenzione sui diritti del fanciullo*. *United Nations, Treaty Series*, 1577(3), 1-23.
- ONU. (2009). *Commento generale n. 12*. CRC/C/GC/12, 20 July 2009.
- ONU. (2015). *Trasformare il mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. A/RES/70/1. UN General Assembly.
- O'Shea, K. (2003). «Developing a shared understanding.» In *A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship* (pp. xx-xx). Strasbourg: Council of Europe.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo: Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza: L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- UNESCO. (2015). *Educazione alla cittadinanza globale: Temi e obiettivi di apprendimento*.

- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2nd ed.). Althouse Press.
- Bibliografia Articolo 23
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. New York: Englewood Cliffs.
- Charmaz, K. (1995). Between positivism and postmodernism: Implications for methods. *Studies in Symbolic Interaction*, 17, xx-xx.
- Clarke, A. (2003). Situational Analysis. Grounded Theory Mapping after Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576. <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553>
- Coppolecchia, S. (2020). *Pedagogia e welfare comunitario: Il ruolo dell'educatore e del pedagogista nell'innovazione del welfare comunitario all'interno di un nuovo paradigma di economia civile e sociale*. [Tesi di Laurea, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna].
- Dolci, D. (2018). *Chissà se i pesci piangono*. Messina: Mesogea.
- Foucault, M. (1972). *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Hooks, B. (2020). *Educazione come pratica di libertà*. Milano: Meltemi.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Nussbaum, M. (2012). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanista*. Bologna: Il Mulino.
- Tolomelli, A. (2019). *Rimuovere gli ostacoli*. Pisa: ETS.
- Unione della Romagna Faentina. (2023). *Piano Strategico 2030*. Recuperato da www.romagnafaentina.it/progettispeciali (consultato il 6 luglio 2024).
- Weber, M. (1997). *La politica come professione*. Roma: Armando.

III.6

Life skills per la vita nascente: le competenze educative nell'esperienza della maternità difficile

Alessandra Gargiulo Labriola

*Facoltà di Scienze della Formazione
Università Cattolica del Sacro Cuore
alessandra.gargiulolabriola@unicatt.it*

Abstract

Nel tempo attuale attraversato da molteplici sfide culturali, economiche e ambientali, trasmettere la vita diventa una scelta sempre più complessa, difficoltosa e dolorosa. Dinanzi ai tanti bambini che muoiono nei teatri di guerra, nei numerosi naufragi delle migrazioni, molti pensano che non valga la pena impegnarsi per rendere il mondo migliore e che sia meglio evitare di mettere al mondo dei figli (Cei, 2025 Messaggio per la 47° Giornata Nazionale per la Vita). In questo scenario la pedagogia deve promuovere le competenze educative per aiutare a sostenere quanti ancora credono nel valore della vita e che non intendono rinunciare alla vita. La rinuncia implica non solo un comportamento di rassegnazione di fronte alle sfide della maternità e della paternità (Pati, 2005), ma sottende un “gettare la spugna”, un pericoloso ‘indifferentismo’ e ‘presentismo’ davanti al futuro dell’umanità (Malavasi, 2020). A partire da questo quadro, l’articolo presenta un progetto di ricerca ancora in corso intitolato “Competenze pedagogico-educative per la vita nascente” promosso dal CAV-Centro di Aiuto alla Vita Mangiagalli in collaborazione con l’Università Cattolica del Sacro Cuore. L’idea del progetto muove dall’intento di sostenere il cammino della maternità difficile verso lo sviluppo delle competenze educative genitoriali che riguardano la fase del discernimento della maternità e dell’esperienza della vita nascente. Il progetto intende ripensare la prospettiva culturale dell’offerta formativa dei servizi educativi a sostegno della maternità difficile, orientandone la direzione anche in un orizzonte interpretativo della nuova missione della comunità educante.

Parole chiave

Accoglienza, Vita, Cura, Pace

1. Introduzione

Formare a una nuova coscienza critica e a una nuova consapevolezza circa la necessità di imparare a saper promuovere una cultura della vita intorno alla maternità difficile e alla capacità di avere diritto alla vita è diventato un appello pedagogico irrinunciabile e una sollecitazione dettata non da norme perbenistiche ma da una trasformazione culturale e profonda che allude alla capacità di non voltarsi dal-

l'altra parte quando una donna incinta è in difficoltà. Infatti, il tema della maternità difficile, non è qualcosa che si può impunemente lasciare cadere nel solco di una inestricabile indifferenza. Se la nostra società sta biecamente scivolando nel buio di un cieco ed egoistico narcisismo, sta alla responsabilità degli adulti non lasciare progressivamente alle giovani generazioni l'unica possibile soluzione alla mancanza di futuro: il vuoto astrattismo dei diritti umani (Nussbaum, p. 113). Non s'intende entrare nel merito delle singole questioni, ma evidenziare un fattore comune alle diverse forme di accoglienza e di difesa della vita: la narrazione esplicitata, più chiara e coinvolgente del percorso di donne alle prese con il diritto alla vita. Donne che, nell'età fertile, passano da gravidanze indesiderate e difficili a gravidanze portate avanti anche grazie all'assiduo impegno di quanti operano nei servizi dei Centri di Aiuto alla Vita e dove vige una forte alleanza inclusiva tra coloro che utilizzano strumenti di partecipazione attiva per consentire la trasmissione del bene umano più prezioso: la vita. L'approccio che, in questa indagine, ci conduce a considerare la possibilità di dare tutto alla vita, affinché la vita sia rispettata a cominciare dai suoi primi albori, è un approccio che, come ricorda Bernard Williams commentando le lezioni tenute da Sen in onore di Tanner nel 1987, trova nel *capability approach* una sua precisa connotazione educativa. Lasciare spazio alla scelta della donna di avere un figlio/a è un scelta liberamente deliberata e che riguarda il dibattito sui diritti alla maternità, in cui emerge che la nozione dei diritti umani fondamentali sembra abbastanza oscura, troppo complessa da delineare sul piano globale del consenso filosofico e istituzionale e che preferiamo affrontarla, come sostiene Nussbaum, partendo dalle prospettive delle capacità umane fondamentali (Ibidem). Un modo con il quale si cerca di scegliere di fornire un linguaggio appropriato a partire dalle capacità umane piuttosto che dalle prospettive dei diritti, il modo migliore per pensare ai diritti e per vederli come capacità combinate, ossia "capacità interne combinate con condizioni esterne adatte e esercitare quel particolare funzionamento" (p. 115). In altre parole, se poniamo in relazione questa concezione del diritto alla vita con il tema della vita nascente, assicurare il diritto alla vita significa porre le donne in una posizione di capacità combinata rispetto alle misure effettive o alla disposizione dei mezzi che le rendono veramente capaci di non privarsi del concepimento e della loro maternità. Le donne, come dice Nussbaum, in molte nazioni attraversano condizioni di vita che impediscono loro di fatto di elaborare una libera scelta di fronte a qualsiasi diritto. Ma il diritto alla vita non aspetta le decisioni umane. Siamo pertanto in linea di accordo con il pensiero di chi intende fare il 'lavoro buono' a sostegno della vita nascente assumendo un linguaggio pedagogico meno aperto a una retorica dei diritti e più propenso a incarnare la capacità di guardare alla vita anche attraverso le difficoltà, con uno sguardo di speranza aperto sul futuro, soprattutto per apprendere a osservare ciò che le persone sono di fatto in grado di fare e di essere in difesa della vita: madri, padri, genitori, educatori, sacerdoti, volontari. Persone formate a un unico corredo umano aperto alla fioritura dei valori educativi della salute, della pace, della libertà, in consonanza a un agire pedagogico che sul piano di una co-

scientizzazione della centralità della persona, guida l'educando a diventare capace di scegliere, da sé stesso, la vita. In pratica, un agire che necessita di un percorso in cui le persone apprendono che l'autonomia e la sovranità dell'esistenza appartengono a qualcosa che non corrisponde in toto alla nostra condizione ontologica. Se non altro perché, gli esseri umani, come dice Mortari, sono fragili o, meglio, siamo tutti (io e gli altri), fragili e vulnerabili, siamo bisognosi di altro e di altri (Mortari, Paoletti, 2021).

Alla luce di questo inquadramento concettuale, nella profonda convinzione che non si possa considerare la questione della maternità "difficile" come un fatto semplicemente personale ma come ciò che riguarda tutti, nel senso che davanti a una donna che vive nel dubbio di avere il suo bambino non è affatto scontato dimenticare l'importanza dell'educazione che previene ogni disagio umano, e che attende allo sviluppo della nostra umanità (Malavasi), si rende opportuno, nella prospettiva del *capability approach*, coniugare la competenza pedagogica (Gargiulo Labriola, 2023) con la manifestazione di un imperativo valoriale che richiama, auspicabilmente, a sostenere tutti gli altri imperativi valoriali tra loro correlati nella ricerca educativa: vita, salute, pace, umanità.

a) Salute e vita nascente.

È compito della pedagogia riflettere sul concetto di salute, mettendolo in relazione diretta con la questione del tema trattato. Il termine salute che deriva dal latino *salus* e significa sia "salute" in senso psico-fisico sia "salvezza" in senso etico-religioso, nell'ottica del *capability approach* rientra nella spiegazione della capacità di godere di buona salute, compresa una "sana" riproduzione. In questo senso, la salute non sempre viene giudicata come un bene sul quale la società odierna è disposta a investire le sue risorse in un'ottica di welfare (Margiotta, pp. 45-52) e, ancor meno, si potrebbe aggiungere, nell'ottica di ciò che s'intende per sana riproduzione. Da questo punto di vista l'OMS si esprime molto chiaramente definendo la salute non solo come ciò che non consiste in un'assenza di malattia e di infermità, bensì in una condizione dinamica che, mentre evita i deterioramenti e gli invalidamenti, tende di continuo a consolidare e a migliorare le condizioni di equilibrio, di benessere e di efficienza sia durante la crescita che nell'età adulta (Polizzi, pp. 964-965). È vero: c'è una manifesta prossimità tra salute e vita. Ma i due termini sono inscindibili perché è ormai un dato acquisito che siano entrambi considerati come beni sia individuali che collettivi. Tuttavia, come emerge dal dibattito pedagogico, la salute pur essendo un bene che è interesse di tutti perseguire, e che è presente tra le dieci capacità funzionali umane fondamentali (Nussbaum, p. 95), non sempre è correlato in termini educativi alla capacità di difendere la vita come un dono dell'esistenza. D'altra parte, il concetto di salute non è al riparo dalle contraddizioni del nostro tempo. In particolare, nell'educazione alla salute, si dovrà quindi illustrare il valore di tali beni a cui tutti hanno diritto anche le persone più fragili e le modalità più consone per garantirli a tutti.

b) Pace e libertà.

Un altro compito della pedagogia consiste nel mettere in relazione il rispetto della vita con i valori della pace e della libertà. Oggi, in Italia, il desiderio di diventare genitori è fortemente in crisi e questo chiama in causa la razionalità, soprattutto se si guarda fuori dai confini nazionali e si nota che la fecondità diminuisce ovunque: nei paesi con il welfare più avanzato e in quelli con meno risorse per le famiglie; nei contesti in cui resiste forte la cultura patriarcale, come in quelli dove la parità di genere è una conquista radicata (Calvi, 2025).

Tuttavia, una cultura pedagogica che non assume un pensiero critico umanamente comprensibile delle sfide odierne, è una cultura volta ad un agire preoccupante perché non guarda o non vuole guardare agli esiti che potrebbero derivare da un atteggiamento rinunciatario dinanzi alla vita, finendo per cadere in contraddizione con il mandato stesso dell'educazione che invece poggia su un'ontologia dell'essere fortemente radicata nel principio di speranza e del "non ancora" (E. Bloch, 1994); un principio che non restringe e non rifiuta lo sguardo sugli orizzonti del futuro, ma che rappresenta piuttosto il *kayros* di chi non rinuncerà mai all'impresa di preservare la vita. Proprio come ha ribadito Madre Teresa di Calcutta nel discorso tenuto a Oslo l'11 dicembre 1979, in occasione del conferimento del Nobel per la pace, in cui definisce l'aborto come il più grave pericolo per la pace del mondo. Ed ecco le sue parole: "l'aborto è il più grave pericolo per la pace del mondo perché è una guerra diretta, una uccisione diretta, un omicidio commesso dalla madre stessa. Dio lo dice molto chiaramente: 'Anche se una madre dimenticasse il suo bambino, io non ti dimenticherò. Ti ho inciso sul palmo della mano'. Siamo incisi nel palmo della sua mano, così vicini a lui che un bambino non nato è stato inciso nel palmo della mano di Dio. (...) E oggi il più grande mezzo, il più grande distruttore della pace è l'aborto. (...) Tante persone sono molto preoccupate per i bambini in India, per i bambini in Africa dove tanti ne muoiono, di malnutrizione, fame e così via, ma milioni muoiono deliberatamente per volere della madre. E questo è ciò che è il grande distruttore della pace oggi. Perché, se una madre può uccidere il proprio stesso bambino, cosa mi impedisce di uccidere te e a te di uccidere me? Nulla" (<https://ilviandantecattolico.blogspot.com>)

2. Il progetto

Il presente contributo nasce dalla ricerca empirica sul tema dell'educazione alla vita nascente. La ricerca vede coinvolti il CAV Mangiagalli e l'Università Cattolica come partner del progetto. L'indagine che si è sviluppata nell'arco temporale del 2023 ed è volta a indagare le competenze educative nell'alveo dell'apprendimento esperienziale della maternità "difficile" e a individuare l'approccio pedagogico percepito e implicato da ciascuna gestante nell'accoglienza della vita nascente. Le domande che accompagnano la ricerca sono la seguenti: le *life skills* intese come un insieme universale di competenze trasversali (Miriam, Matteson, Anderson, Boyden, 2016) e considerate come una "combinazione di abilità interpersonali e so-

ciali” (R.Rumiati, p. 16) nel contesto della maternità, possono essere uno strumento di riflessività pedagogica per educare alla vita nascente? Sono in relazione con lo sviluppo delle competenze genitoriali o si discostano da quel saper essere posto in relazione all’esperienza della maternità? (Faure, 1973; Delors, 1997). In questo contesto, si può parlare di una riflessività pedagogica che abbia forti ripercussioni sulla pragmatica dell’intervento e della progettualità educativa? (Mari, pp. 9-24). Qual è il contributo della competenza pedagogica nei contesti della maternità difficile? Qual è il ruolo di una educazione degli adulti orientata alla vita nascente nei contesti delle sfide della trasformazione sociale dei servizi educativi del Cav-Centro di Aiuto alla Vita? (Gargiulo Labriola, 2023). L’azione di ricerca può rispondere all’esigenza di costruire un quadro aggiornato delle attività educative che il CAV promuove per lo sviluppo delle competenze educative alla vita nascente?

Il terreno di studio trae spunto dalla convinzione che, per accogliere una donna in difficoltà, non sempre sia scontato riconoscere e comprendere le esigenze femminili di sviluppo personale e professionale. Tali esigenze sono sfide epocali della pratica educativa e di molteplici esperienze che danno forma al ruolo della donna nella maternità. Esse esigono un accompagnamento e una formazione nella transizione alla scelta procreativa e alle diverse forme di generatività. Nella certezza che ogni donna abbia diritto a riflettere sulle difficoltà che ha incontrato nel corso della gestazione e su quelle che cerca di risolvere positivamente nonostante le sue incertezze, i suoi dubbi, i suoi fallimenti, l’intervento educativo del CAV Mangiagalli interviene per assecondare il bisogno di maternità anche al di là delle singole attese di ciascuna persona. Chi chiede aiuto per superare ogni difficoltà materiale, economica, familiare, ha il diritto di non essere lasciato solo di fronte a scelte difficili per la propria vita e per quella del nascituro.

Su queste esperienze, la riflessione pedagogica, attraverso il potente strumento della ricerca educativa (vedi quaderni SIPED) non può trascurare l’individuazione dei momenti più delicati che qualificano l’esperienza della maternità nella fase procreativa e che si esprimono in definitiva nella scelta del progetto della vita nascente.

3. La ricerca-azione

La ricerca-azione ha consentito di porre al centro il concetto di vita nascente a partire dalle esperienze delle mamme coinvolte nell’agire di una maternità difficile, nonché dalla loro formulazione di risposte alle sfide di un apprendimento alle, delle e per le *life skills* che il ruolo educativo genitoriale comporta più rispondente al mutato quadro di vita personale, sociale e professionale (Mari, pp. 75-77). Sullo sfondo si è inteso registrare le opportunità di un’educazione alla genitorialità responsabile che all’interno del CAV, potesse promuovere una cultura della vita nascente di tipo condiviso anche considerando la figura materna in una nuova dimensione, paragonabile alla ‘dimora’ che, secondo una bella espressione di Lé-

vinas (pp. 157-159), è “colei che sta all’origine dell’esistenza perché, anche se dal punto di vista biologico tutti siamo stati generati dall’incontro tra nostra madre e nostro padre, dal punto di vista fenomenologico (cioè della percezione della nostra nascita), in ragione della gestazione, la prima esperienza l’abbiamo avuta con nostra madre” (Mari, p. 77). Per supportare il percorso di analisi delle competenze educative esplorate nell’alveo della gestione della sofferenza e della fragilità umana, anche per spiegare la forza del legame materno, originario e originante, quello che si risolve nel momento dell’accoglienza della vita del figlio, particolare attenzione è stata posta a quattro momenti di ricerca-azione:

- individuazione degli atteggiamenti, delle opinioni e delle percezioni delle mamme rispetto alla relazione con i differenti membri che compongono la famiglia;
- analisi dei sistemi di attività che caratterizzano la quotidianità familiare degli attori coinvolti;
- rappresentazione delle pratiche di vita familiare;
- differenziazione in relazione ai diversi carichi di responsabilità genitoriale e delle figure parentali e alle difficoltà incontrate dinanzi alla vita nascente.

Per questo è stato necessario prevedere la possibilità di ascoltare le valutazioni delle mamme coinvolte nel progetto rispetto alla propria vita quotidiana intra-familiare.

L’output è consistito in una presentazione da illustrare ai committenti contenente una chiara ed esaustiva sintesi di quanto emerso in questa parte del disegno di ricerca.

Una ulteriore fase della ricerca ha esplorato opinioni e atteggiamenti delle mamme rispetto alle esigenze che caratterizzano la vita familiare e all’aiuto ricevuto dal CAV Mangiagalli per il sostegno alla vita nascente (sostegni di tipo materiale, aiuti economici, attività di supporto nella ricerca dell’abitazione, formazione all’inserimento nel mondo del lavoro e supporto alla ricerca di un impiego). A questo riguardo sono stati analizzati i sistemi di significato relativi all’educazione ricevuta; le criticità e i punti di forza rispetto al proprio ruolo all’interno dei contesti familiari in cui gli attori si muovono; i framework valoriali che caratterizzano l’esperienza della maternità responsabile.

In questo momento il gruppo di ricerca¹ ha terminato la prima fase di raccolta delle informazioni e sta per concludere la seconda fase relativa alla elaborazione dei dati. Al termine della ricerca è previsto un convegno per la presentazione di tutte le attività che i ricercatori hanno realizzato.

1 Il progetto di ricerca è stato realizzato da un gruppo interdisciplinare che fa riferimento al Corso di Competenze Pedagogico-educative della LM in Scienze Pedagogiche e Servizi alla Persona dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

4. Il contesto

Il contesto nel quale il progetto di ricerca è intervenuto è il Centro di Aiuto alla Vita (CAV) Mangiagalli. Si tratta di una organizzazione di Volontariato (ETS) federata al Movimento per la Vita Italiano a Federvita Lombardia e all'UCIPEM (Unione Consultori Italiani Prematrimoniali e Matrimoniali). Regolarmente iscritta sin da 1977 al Registro generale del Volontariato e nel Registro Unico Nazionale del Terzo Settore (RUNTS). Dal 2022 è sorta per iniziativa di volontari proprio per dare sostegno alla maternità e alla genitorialità difficili con progetti di aiuto personalizzati, immediati e concreti e per avviare un iter pedagogico per l'inclusione della maternità. Il suo scopo, inoltre, consiste nel promuovere, realizzare e mettere in rete esperienze di vita, ricerche e pratiche che troppo spesso restano confinate nel segreto delle singole realtà, affinché possano essere conosciute e utilizzate nella predisposizione di politiche pubbliche utili all'intera società. Come declinato all'art. 4 comma 3 dello Statuto, il CAV Mangiagalli "persegue finalità di utilità sociale, solidaristiche e civiche mediante lo svolgimento in favore di terzi di una o più delle attività di interesse generale di cui all'art. 5 del Codice del Terzo Settore". Nasce per volontà di Paola Chiara Marozzi Bonzi, ed è il primo Centro di Aiuto alla Vita che, a seguito della legge 22 maggio 1978, n. 194 "Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza", ha potuto trovare sede in un ospedale, la Clinica Mangiagalli del Policlinico di Milano. In considerazione delle prospettive formative aperte dalla legge 194, il CAV offre un colloquio preventivo e di riflessione con la donna che vorrebbe interrompere la gravidanza, a tutela della gravidanza stessa e al fine di verificare "seri e gravi motivi per la salute fisica e psichica della donna" previsti come condizione della normativa. Attualmente l'esperienza del CAV Mangiagalli, si intreccia con le istanze della realtà dei servizi di cura e assistenza alla maternità difficile, sollecitando la pedagogia a riflettere da una parte sulla vita di quei numerosi bambini che il Centro nei 38 anni dalla sua fondazione ha aiutato a far nascere (oltre 24.500 bambini), dall'altra parte chiama in causa:

- efficaci servizi di accoglienza e di formazione per il supporto alle donne messe alla prova dalla vita per avere sofferto personalmente e che vivono in condizioni di marginalità sociale;
- nuove strategie di accompagnamento educativo e di cura della persona, della coppia e della famiglia per preservare i preziosi valori tramandatici dall'esperienza delle professionalità in ambito medico, clinico, psicologico e pedagogico.

Tali questioni, fortemente radicate all'interno di una nella solida prospettiva dello sviluppo umano (Malavasi, 2020), si concentrano sia sullo scopo sociale delle innovazione dei servizi interni ed esterni al CAV sia sulla dimensione progettuale del processo di formazione alla vita nascente. Uno strumento educativo di eccel-

lenza come quello della progettualità pedagogica chiama in causa la formazione a una sempre migliore capacità di accoglienza e di offerta educativa rivolta alla maternità difficile attraverso l'ascolto: una nostra intima capacità umana di trovare nella cura per la fragilità un bene relazionale di inestimabile valore, la migliore espressione possibile della nostra umanità. L'attenzione fondamentale, che poi il CAV Mangiagalli rivolge a sostegno delle donne in difficoltà, è riposta nella progettazione di percorsi formativi per la consulenza della coppia e della famiglia, per il volontariato sociale e per la cura della maternità difficile. In essi è possibile sperimentare la fiducia nel trionfo della vita, l'opposto alla cultura dello scarto. Al Centro di aiuto alla Vita (CAV) Mangiagalli, oltre all'ostetrica che si occupa di condurre gruppi di preparazione alla nascita, di assistere le neomamme nel post partum favorendo l'allattamento al seno e la comprensione dei bisogni del neonato, l'educatrice perinatale e la pedagogista, insieme al ginecologo, all'assistente sociale, allo psicologo e al consulente della coppia, promuovono la relazione mamma-bambino, sostengono le competenze relazionali ed educative, progettano e monitorano i progetti di accoglienza temporanea. Nel complesso, l'esperienza del CAV si concentra anche su altre due competenze della mission educativa dell'associazione, entrambe ispirate a un approccio umanistico nel portare aiuto allo sviluppo e alla promozione umana della nascita sia all'interno della famiglia, sia nel contesto dell'esperienza monoparentale. Esse riguardano le seguenti capacità:

- la capacità di “fare rete”, mettendo in relazione persone attive in ambienti istituzionali, sanitari, politici, accademici, economici, artistici non solo a livello nazionale ma anche internazionale, su tematiche riguardanti la questione femminile di fronte alla maternità difficile: desiderata, inattesa, non voluta;
- la capacità di promuovere contesti esperienziali di accoglienza e di ricerca anche nell'ottica di costruire una rete di solidarietà, promuovendo il diritto alla vita e il rispetto della vita nascente, l'integrazione della donna nella società per mezzo della conoscenza delle risorse del territorio, l'orientamento genitoriale verso i servizi specifici per la famiglia.

In questo quadro, la presente ricerca intende considerare che la maternità è vera se diventa un'esperienza che umanamente unisce e rende più responsabile la comunità sociale di fronte al nascituro e alla sua dignità umana. Diversamente essa resterebbe confinata ad un fatto biologicamente generativo. Parlare di generatività umana, infatti, non riguarda soltanto la specie umana che biologicamente è in grado di riprodursi ma, come insegna lo psicologo E. Erikson (1902-1994), esiste anche in quanto fattore umano creativo e perciò rappresenta una possibilità in più per l'esistenza di chi ancora non è nato.

5. Il quadro metodologico

Il quadro metodologico è di tipo misto, esperienziale e trasformativo.

La ricerca si è avvalsa di alcuni “dispositivi formativi” (Bracci, 2012, p. 207) tra cui 2 focus group e 12 interviste narrative che sono stati condotti grazie ad attività promosse dai servizi integrati del CAV Mangiagalli in collaborazione con il Consultorio “Genitori Oggi” di Milano.

La prima fase dell’indagine empirica, di tipo qualitativo, ha previsto l’utilizzo di un *focus group* allo scopo di:

- indagare i bisogni e le aspettative delle mamme nel corso della loro esperienza genitoriale specialmente nella fase del discernimento della maternità dopo la nascita del loro figlio/a;
- favorire il dialogo, lo scambio di informazioni e di esperienze fra le mamme;
- l’attenzione sui temi e i bisogni cruciali emersi dal gruppo di mamme;
- affinare la ricerca, sviluppando e testando ipotesi per analisi ulteriori, sia qualitative che quantitative.

I soggetti, inseriti all’interno del contesto riflessivo della ricerca, sono stati messi nelle condizioni di poter percepire e pensare il proprio dilemma disorientante sulla base delle personali esperienze connesse alla scelta procreativa, prodromiche rispetto allo sviluppo di un processo generativo di consapevolezza che ha permesso loro di analizzare la realtà genitoriale e di narrare il percorso di transizione verso la vita nascente dal quale hanno appreso lo stupore della nascita.

Nella seconda fase, di tipo quantitativo è stato predisposto un questionario online intitolato *Le competenze educative genitoriali* in cui sono state indagate le *life skills* che trasformano la maternità difficile in un’esperienza generativa capacitante per l’“incontro” con la vita nascente. Il questionario è stato somministrato nel mese di marzo 2023.

La terza fase ha visto l’organizzazione di alcune interviste narrative per una restituzione personalizzata dei dati e per la raccolta delle indicazioni utili finalizzate alla creazione di linee di intervento pedagogico e strumenti di inclusione sociale all’interno dei servizi del CAV.

L’output previsto è consistito nel produrre un documento di sintesi basato sulla mappatura delle competenze educative realizzate intorno a nuclei tematici corrispondenti ad elementi di comunanza e alle differenze emerse relative al campionamento che è stato considerato. A tale scopo è stata utilizzata una metodologia partecipativa che ha consentito agli intervenuti di confrontarsi sulle problematiche connesse alla crisi della maternità. In linea con gli obiettivi generali previsti dalla ricerca, i dati raccolti dal lavoro di gruppo sono ancora in fase di elaborazione e confluiranno in una sintesi finale. Dalle attività del focus group sono emersi due aspetti interessanti che riguardano, in via del tutto anticipatoria rispetto ai risultati definitivi della ricerca, da una parte una singolare capacità di attenzione delle donne a un bisogno di formazione migliore nella fase della scelta procreativa; da

un'altra parte l'evidente espressione di un' esigenza formativa da acquisire per migliorare le competenze educative nel gestire la maternità e per fronteggiare le difficoltà educative che questa comporta. Le evidenze scientifiche, in fase di elaborazione, mostrano in via del tutto preliminare, che la ricerca educativa diventa un'opportunità di confronto e di servizio tra le azioni messe in campo, anche per il solo fatto che diventa uno strumento generativo intorno al quale confluiscono emozioni, sensazione, percezioni ancora inesplorate che attendono di divenire oggetto di riflessioni sulla fecondità e sull'amore, occasioni di dialogo costruttivo e competente. Un confronto dal quale si evince che ciò che alimenta le capacitazioni umane e genitoriali, rende più salda la competenza pedagogica attraverso lo sviluppo delle life skills: emotive (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress); relazionali (empatia, comunicazione, relazioni efficaci); cognitive (risolvere problemi, prendere decisioni, pensiero critico, pensiero creativo).

6. I primi risultati

Le persone contattate dal CAV Mangiagalli sono state circa una cinquantina. Hanno risposto al questionario 30 mamme. Il 47% sono mamme lavoratrici per lo più impiegate nel settore privato dei servizi (14 lavorano, e 16 non lavorano), la maggior parte di coloro che non lavorano sono disoccupate da più di un anno. Sono sposate con un'età compresa tra i 40 anni e i 33 anni (la maggioranza del campione è situato tra l'81 e il 90). il 48% del campione ha un figlio, il 21% ha 2/3 figli. Il 73% vive con il padre del bambino. Un dato interessante che risulta dalle interviste è che la maggior parte delle mamme ha dichiarato di aver scelto di tenere il bambino nonostante le difficoltà, evidentemente, quindi, con buone motivazioni di base o almeno una determinazione e un impegno nel voler superare le difficoltà iniziali anche grazie all'aiuto ricevuto dal Cav.

Quasi la totalità del campione ha dichiarato che la vita è importante. L'affermazione meno condivisa riguarda la vita del padre che è meno importante di quella del nascituro (37 % afferma) mentre l'89% dichiara che la vita del nascituro è più importante di quella della madre. Queste risposte denotano l'importanza della vita nascente anche per le mamme che sono passate attraverso l'esperienza della maternità difficile.

Nella totalità dei casi il ruolo genitoriale materno viene assunto come ruolo significativo ed emblematico per la tutela della vita nascente. Le mamme hanno dichiarato di avere una buona capacità di prendersi cura della vita del bambino in tutte le fasi della sua crescita (28%) mentre più della metà (51,7%) ha dichiarato di avere difficoltà nella capacità di educare al rispetto per la vita e di educare a vivere insieme agli altri (il 3,4%).

Il ruolo paterno è considerato fondamentale per il sostegno e la cura delle prole e della madre (R 24. 93%) mentre è meno importante per lo status sociale (18%).

Solo 1 ha detto che nella sua esperienza il padre del bambino non è una figura stabile e affidabile.

Abbiamo chiesto alle mamme quali sono le risorse educative che ritengono di essere più importanti. Quasi tutto il campione ha risposto che sono tutte importanti:

- La capacità di prendersi cura della vita del bambino prima e dopo la nascita
- La capacità di trasmettere amore e gioia per la vita al figlio/a
- La capacità di educare al rispetto per la vita (feconda vitalità e atteggiamento positivo nei confronti della vita umana)
- La capacità di educare a vivere insieme agli altri.

La risorsa che risulta più difficile da coltivare e sviluppare è la capacità di prendersi cura del bambino in tutte le fasi della sua crescita mentre quella meno difficile è connessa alla capacità di trasmettere l'amore per la vita (R29).

Per la totalità delle mamme la nascita del proprio bambino deve essere rispettata, difesa e amata (R.30).

Il 46,7% delle madri ritiene di possedere competenze/life skills nell'apprendere nuove competenze nell'ambito della genitorialità (imparare a imparare). Complessivamente il campione dichiara che possedere maggiori competenze educative possa migliorare la creatività (20%), la conoscenza del proprio carattere (17,25), le relazioni interpersonali (13,3%), la comunicazione efficace (10%), il problem solving (6,7%) la prevenzione dei conflitti nei divari fra la morale predicata e la pratica effettiva della realtà educativa (inferenza).

Meno della metà delle donne intervistate ha dichiarato che durante la gravidanza ha avuto difficoltà in ambito lavorativo (disoccupazione, inoccupazione, precarietà) (36%) e in ambito economico, mentre il 56,7% ha dichiarato di non aver avuto difficoltà in ambito culturale (discriminazioni di genere, religiose).

Per quanto riguarda le relazioni umane più importanti nella vita di una mamma, è stato evidenziato come punto particolarmente critico il tema religioso. Ciò denota una mancanza di attenzione ai valori della religione, quelli che possono influire sul benessere materno nelle fasi della crescita del bambino.

Inoltre, il 76% del campione ha dichiarato che gli aiuti ricevuti dal CAV Mangiagalli possono migliorare le condizioni educative per crescere il figlio/a anche a fronte di una buona percentuale di mamme che si sono dichiarate soddisfatte nel sentirsi accolte, comprese e aiutate nel percorso di crescita educativa verso l'autonomia nell'esperienza della maternità (R: 49: 97%).

Infine, i dati del questionario evidenziano che l'attività del CAV Mangiagalli è estremamente arricchente dal punto di vista umano oltre che per gli aiuti materiali ricevuti dalle mamme (economico, abitativi), anche per quei servizi che possono migliorare il supporto e il sostegno all'educazione genitoriale (R. 46: 24,1%).

Complessivamente, sono emerse alcune questioni decisive da affrontare per la cura educativa della vita nascente come, ad esempio, la trasmissione della vita come speranza per il ben-essere e la salute della persona nel mondo, il tema del-

l'impovertimento culturale della vita affettiva connesso all'impovertimento materiale ed economico, la questione del lavoro. Dall'analisi delle risposte al questionario, l'immagine che si può riferire delle donne intervistate, è quella di persone disposte a non rinunciare alla maternità, per potersi realizzare nella libertà e per migliorare la propria condizione di vita. Si tratta di donne pronte a gestire il cambiamento di fronte alla decisione di non abortire. I dati sottolineano la mancanza di luoghi in cui formarsi alle competenze educative genitoriali, luoghi in cui sia possibile analizzare i bisogni educativi di miglioramento nelle *life skill* relative alla capacità di "essere per" la comunicazione empatica con il figlio/a, la capacità di prendersi cura delle cose e delle persone tessendo relazioni affettive, sociali, politiche e religiose, l'inclusione della figura del padre e di tutte le figure educative nella vita del bambino/a. Lo strumento del questionario ha infatti rilevato che le donne che si rivolgono al Centro di Aiuto alla Vita Mangiagalli portano con sé, non sempre in maniera espressa e diretta, stati d'animo ed esperienze che rendono complessa la scelta di accettare di diventare mamme. Anche quando la decisione è presa, molte sono le ansie e le preoccupazioni che accompagnano ogni fase della gravidanza. Quando poi le preoccupazioni aumentano perché emerge il sospetto e/o una diagnosi infausta l'operatore diventa un punto di riferimento e un sostegno in un momento particolarmente critico.

7. Proposte d'intervento

Alla luce dell'analisi e interpretazione dei dati del questionario, e, facendo seguito alle interviste condotte con le mamme, è possibile indicare due percorsi lungo i quali intraprendere un lavoro socioeducativo che nella complessità degli interventi possa sostenere la capacità della donna di arrivare a concepire la responsabilità nella genitorialità, la comprensione di sé e degli altri, la maternità come un fatto connesso non soltanto alla capacità generativa ma alla fecondità dell'interdipendenza tra tutti gli esseri umani nella capacità di accogliere la vita. I due campi ipotetici d'intervento sono i seguenti:

- Attivare percorsi di transizione verso il sostegno alla genitorialità per accrescere il potenziale educativo dei servizi di accoglienza del CAV Mangiagalli. Ciò significa creare luoghi capacitanti in cui riuscire a dare sostegno alla "percezione" della maternità connessa al "*dilemma disorientante*" (Mezirow, 2003), quello che spesso l'esperienza della maternità difficile comporta: abbandono del compagno, povertà, deprivazioni economiche, mancanza di un lavoro, incomprensioni familiari. In questi luoghi capacitanti le difficoltà che rappresentano le difficoltà dell'esperienza della maternità rappresentano una sfida importante non solo per coloro che sono più sensibili all'analisi della prospettiva consolidata della maternità (Galeotti, p. 45), ma per tutti coloro che si trovano coinvolti in un lavoro di animazione educativa e socioeducativa volto ad attivare il mondo adulto all'interno delle diverse realtà territoriali, centrali o periferiche:

parrocchie, università, centri sportivi, associazioni di volontariato. Tutti, educatori, pedagogisti, medici, infermieri, sacerdoti, parrocchiani, dovrebbero occuparsi della maternità difficile, mettendosi in ascolto delle donne più fragili per tutelare e difendere in ogni modo e con ogni maniera la vita nascente. D'altra parte, una comunità sociale lontana da una qualsiasi appartenenza culturale alla realtà educativa rivolta all'accoglienza della vita nascente, non potrebbe assumere i connotati educativi di una vera comunità umana.

- Promuovere una pedagogia per la vita nascente. Al CAV Mangiagalli, insieme a tutti gli operatori le donne che hanno ricevuto aiuti economici, sussidi materiali per assistere il bambino sin dalla sua nascita (pannolini, corredino, abitini, alimenti specifici, medicine), dovrebbero partecipare a iniziative d'inclusione sociale non solo per testimoniare l'esperienza vissuta, ma per trovare accoglienza anche nel periodo successivo alla nascita del loro figlio/a. La partecipazione a iniziative di questo tipo diventa una preziosa testimonianza di accoglienza della vita nascente e va legata il più possibile a percorsi di educazione alla cittadinanza verso la costruzione di identità genitoriali adulte all'interno della coppia e della comunità delle famiglie. Occorre al contempo pensare a queste forme di partecipazione sociale come a forme aggregative che riflettono la cura per i legami tra tutti gli individui di una comunità educante, in cui siano coinvolti per la consulenza, il coordinamento e la progettazione, educatori e pedagogisti di comunità al fine di sviluppare *soft skills* necessarie per coltivare la fiducia nella natività umana quale sorgente di vita, di calore e di luce. Coltivare il senso di appartenenza a una comunità aperta alla solidarietà tra le persone richiede infatti la consapevolezza che la scelta di evitare i problemi e i sacrifici che si accompagnano alla generazione all'educazione dei figli, come la fatica a dare sufficiente consistenza agli investimenti di risorse pubbliche per la natalità, non rendono davvero migliore la vita di oggi e di domani. Dal punto di vista dello sviluppo umano, questo dibattito ha le sue ricadute sul piano culturale e sociale della generatività umana e riguarda la vita di tutti perché ogni bambino che nasce indica il rapporto che abbiamo con la terra, con l'ambiente, con la prospettiva di una vita i cui tratti dovrebbero essere connessi a tutto ciò che di bello, di buono, di vero e di giusto esiste nella nostra civiltà.

8. Conclusioni

Nel solco pedagogico della ricerca si è inteso approfondire uno sguardo epistemologico sulle competenze della maternità difficile, senza sottovalutare l'importanza ermeneutica di costruire spazi di riflessione pedagogica in cui gli operatori del sociale possano diventare co-costruttori di ambienti di accoglienza, di metodologie e tecniche per la cura della vita, condividendo sguardi, esperienze di prossimità e prospettive culturali per rispondere e sostenere i bisogni educativi delle giovani famiglie in difficoltà e in condizioni di marginalità sociale. Il contributo della pedagogia alla natalità innova pertanto le radici culturali della nostra cultura geni-

toriale e contribuisce a fare ritrovare le radici di un'etica della vita nascente. la presente ricerca ha cercato da un lato di riflettere sui diversi aspetti della generatività nelle fasi iniziali della vita familiare ma, da un altro lato, ha voluto rispondere anche all'esigenza di costruire un quadro aggiornato delle attività educative che il CAV promuove per edificare lo sviluppo delle competenze educative per la vita nascente: consulenza, progettazione, formazione e ricerca. In pratica, l'azione di ricerca ha inteso incentrarsi sulla rilevazione delle storie di vita delle donne che vivono l'esperienza della maternità "difficile" anche nell'ottica di una riflessione permanente e aggiornata sulla promozione dello sviluppo delle competenze personali, femminili, lavorative, sociali e civili all'interno dei contesti capacitanti (Ellerani, 2016) per l'apprendimento alla genitorialità responsabile e per la promozione di opportunità di crescita educativa, personale e sociale. L'idea di questa ricerca educativa ha tratto spunto dalla convinzione che, per accogliere una donna in difficoltà, bisogna apprendere a comprendere le sue esigenze femminili facenti parte della fase della gestazione e della maternità. Da esse ogni donna può apprendere a riflettere sulle difficoltà e provare a risolvere positivamente e preventivamente le sue attese in relazione al desiderio di maternità. In tal senso, un approccio pedagogico coerente con le prospettive dello sviluppo umano che, come dice Marozzi Bonzi, parte da un unico presupposto: una donna non è mai felice di abortire (p. 7). E questa una verità che attiene ai risultati attesi dalla ricerca, e che riguarda l'irripetibilità e l'unicità di ogni singola storia di una maternità difficile, come la maternità compromessa da difficoltà materiali, disagi educativi e deprivazioni sociali. Un sano approccio al valore della vita (Nussbaum, 2001), non può restare un fatto confinato soltanto all'interno dei luoghi reali e virtuali della responsabilità personale genitoriale ma deve evolversi per essere esteso alla cura "collettiva" della vita (Bruzzone, Musi, 2020) la cui assenza compromette ogni scenario pedagogico a danno della capacità umana, universalmente attesa, di saper accogliere la vita. Ciò implica il sapersi continuamente interrogare sulle questioni radicali che riguardano lo sguardo trascendente sul tema della vita e richiede la forza di formulare domande di senso che guardino al futuro con fiducia e speranza nell'umanità.

Riferimenti bibliografici

- Bracci, F. (2012). *La famiglia come comunità di apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative*. Milano: Insieme.
- Bloch, E. (1994). *Il principio speranza*. Milano: Garzanti.
- Bonzi, P. M. (2014). *Un giorno dopo l'altro. Un bambino dopo l'altro*. Milano: Edizioni del Centro di Aiuto alla Vita O.n.l.u.s.
- Calvi, M. (2025). La denatalità è figlia dello sviluppo o a pesare sono le disuguaglianze? *Avvenire*, 28 gennaio 2025, p. 15.
- Bruzzone, D., & Musi, E. (Eds.). (2020). *Aver cura dell'esistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- CEI. (2025). *Messaggio per la 47ª Giornata Nazionale per la Vita*. Ufficio nazionale per le comunicazioni sociali.

- Delors, J. (Ed.). (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Duccio, D. (2003). *Manuale di educazione degli adulti*. Milano: Laterza.
- De Natale, M. L. (2015). *Laboratori formativi per adulti educatori*. Milano: Educatt.
- Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitante nella formazione in servizio dei docenti: Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & insegnamento*, 14(3), 117-133.
- Faure, E. (Ed.). (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando.
- Finzi, S. V. (1999). *Volere un figlio: La nuova maternità fra natura e scienza*. Milano: Mondadori.
- Francesco. (2023). *Laude Deum*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale: L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. Firenze: University Press.
- Gargiulo Labriola, A. (2023). *La competenza pedagogica: Tra centralità della persona e formazione al lavoro*. Lecce: PensaMultimedia.
- Gramigna, A., & Minello, R. (2024). *Le emergenze nella formazione: L'innovazione della ricerca educativa, i drammi del presente e le sue risorse*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, capacitazione e formazione. In G. Alessandrini (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. xx-xx). Milano: FrancoAngeli.
- Mari, G. (2013). *Educazione come sfida della libertà*. Brescia: La Scuola.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Miriam, M., Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). Soft skills: A phrase in search of meaning. *Libraries and the Academy*, 16, 71-88.
- Mortari, L., & Paoletti, I. (2021). *La cura*. Genova: Il Melangolo.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Diventare persone: Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Pati, L. (Ed.). (2005). *Educare alla genitorialità: Tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola.
- Polizzi, L. (1997). Salute. In *Dizionario di Scienze dell'educazione* (pp. xx-xx). Torino: Elle Di Ci.
- Rumiati, R. (2023). *Soft Skills*. Milano: Raffaello Cortina.
- UNESCO. (2000). *Il diritto all'educazione: La formazione per tutti lungo il corso della vita. Rapporto mondiale sull'educazione*. Roma: Armando.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

III.7

L'educazione diffusa e i Patti educativi di comunità: delineare un modello attraverso una ricerca-azione partecipata

Paola Greganti

*Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
paola.greganti@uniroma3.it*

Abstract

All'interno di una ricerca volta ad approfondire il rapporto tra l'Outdoor Education e la cultura inclusiva, è stata svolta una indagine sul campo dalla quale sono emersi tre temi imprevisti e correlati: la concettualizzazione e le pratiche di educazione diffusa; il rapporto esistente e possibile tra scuola ed Enti del Terzo Settore; la valenza e l'implementazione dei Patti educativi di comunità. È stata, quindi, pianificata una nuova ricerca-azione partecipata che ha l'obiettivo di comporre un modello condiviso di educazione diffusa che sia praticabile, inclusivo, significativo e implementabile nella didattica curricolare ordinaria attraverso delle linee guida utili a siglare Patti educativi di comunità funzionali a perseguire questo obiettivo e che, in una prospettiva ecosistemica complessa, contempli e armonizzi i punti di vista della pluralità dei ruoli e delle funzioni della comunità educante.

Parole chiave

Educazione diffusa, Comunità educante, Patti educativi di comunità

1. Introduzione

Il progetto che viene presentato ha preso le mosse da una ricerca finalizzata ad indagare se e come l'Outdoor Education (OE) promuove la cultura inclusiva (Greganti, 2024). Per raggiungere tale obiettivo è stato scelto di osservare le esperienze vissute e le rappresentazioni di inclusione degli attori coinvolti in alcuni percorsi significativi di OE attivi a Roma e di analizzare quali costrutti concettuali e operativi potessero favorire oppure ostacolare l'edificazione collettiva di una comunità educante inclusiva nei percorsi di OE.

L'OE comprende pratiche educative e didattiche diversificate caratterizzate da alcuni principi pedagogici comuni, ed è una proposta di rinnovamento della didattica che riveste una crescente importanza nel contesto europeo (Gray, 2018). Attualmente l'OE viene denominata Education Outside the Classroom - EOC (O'Neill et al., 2024); eppure, l'apprendimento scolastico all'aperto si svolge non solo al di fuori dei confini della classe, bensì, più propriamente, in molteplici contesti che diventano determinanti per definire i modi, gli strumenti e l'organizzazione dell'educare. Occorre precisare, quindi, che non è sufficiente uscire dall'aula

per poter parlare di EOC, in quanto si tratta di un vero e proprio approccio educativo riconducibile alla tradizione pedagogica che tematizza la valenza formativa degli ambienti, in primis quelli naturali, e che, dal punto di vista didattico, si ispira alle pratiche dell'attivismo, dell'educazione *place based*, dei compiti di realtà e della cittadinanza attiva.

Nella pianificazione della ricerca è stato scelto di osservare quelle esperienze di EOC attive a Roma finalizzate agli apprendimenti scolastici e che rispecchiano gli aspetti pedagogici caratterizzanti sopra delineati. Nel Comune di Roma sono presenti vari progetti di questo genere che, ad iniziare dai primi tentativi risalenti al 2013, sono stati promossi in minima parte da docenti o dirigenti di istituti pubblici o privati e in larga misura da genitori o Enti del Terzo Settore (ETS) sia in scuole pubbliche che all'interno dei percorsi di scuola parentale, con l'obiettivo non di trasporre semplicemente in ambienti esterni la didattica svolta all'interno, bensì di praticare e far conoscere modelli pedagogici e didattici alternativi rispetto a quelli solitamente diffusi nelle scuole. Queste realtà, esigue rispetto alla quantità di scuole presenti sul territorio, coinvolgono soprattutto le scuole dell'infanzia, sono sempre più diffuse nella primaria e in pochissimi casi riguardano la secondaria.

2. Prima fase della ricerca

La ricerca è iniziata a gennaio 2024 con l'avvio della conoscenza di uno degli ETS individuato nella fase di pianificazione: l'APS *Io sono*, una Associazione che riconosce e pratica i principi pedagogici dell'EOC e ha una esperienza decennale in tal senso di collaborazione con alcune scuole pubbliche, anche con la secondaria di II grado che è un livello di istruzione raramente coinvolto nei progetti di EOC; è, inoltre, una realtà ben radicata nel tessuto del territorio nel quale opera e da tempo coopera attivamente con l'amministrazione locale. Attualmente l'APS è impegnata in un progetto biennale chiamato *Scuola diffusa* finanziato dal "Bando per le comunità educanti" della Impresa Sociale *Con i bambini* che ha l'obiettivo di identificare, riconoscere e potenziare le comunità educanti. Il progetto è stato presentato assieme al Municipio VIII, un Istituto Comprensivo, una scuola Secondaria di II grado, quattro ETS. Gli obiettivi del primo anno del progetto sono stati quelli di sperimentare l'EOC come nuovo modello educativo grazie al rafforzamento della sinergia tra scuole, famiglie e territorio, sostenendo anche la partecipazione attiva di bambini e ragazzi (Associazione Io Sono, 2023). Sono stati attivati dei percorsi didattici outdoor che hanno coinvolto circa 200 studenti e 30 insegnanti e sono stati svolti tre percorsi di formazione e co-progettazione di attività sui temi Scuola, Servizi, Ambiente ai quali hanno partecipato circa 30 tra docenti, genitori, referenti di ETS, educatori, dirigenti, studenti, amministratori locali, cittadini.

Questo progetto enfatizza l'innovazione didattica tramite l'uso di spazi che superano la configurazione della classe, il sapere disciplinare, il tempo-scuola scandito

dalla campanella, la lezione frontale come unica strategia di insegnamento, ed è emblematica delle pratiche locali specifiche e situate che promuovono collaborazioni attive tra i vari attori della comunità del proprio territorio per innovare i modi di fare scuola. Pertanto, le attività del progetto sono state scelte come contesto di indagine.

La ricerca è stata connotata sin dalla sua pianificazione da una cornice fenomenologica ed ermeneutica di vitale intenzionalità dialogica rivolta al vissuto delle persone e ai fatti, che rendesse conto della complessità ecologica del reale attraverso uno sguardo sistemico sulla molteplicità delle dimensioni indagate, degli attori coinvolti e delle loro interrelazioni reciproche e che salvaguardasse il senso dell'esperienza scientifica concepita come *Erlebnis*, ovvero come vissuto intessuto di un orizzonte storicizzato dal punto di vista personale, sociale, contestuale. A partire da questo paradigma, sono state scelte le metodologie dell'Etnografia, della Grounded theory, della Narrative inquiry, della Ricerca partecipata. Gli apparati metodologici hanno fornito gli strumenti di indagine qualitativa utilizzati, tutti incentrati sulla valorizzazione dei contesti, dei vissuti degli attori che in essi agiscono, della prassi e dell'esperienza, della soggettività e dell'intersoggettività:

- 30 ore di osservazione partecipante etnografica,
- elaborazione di memos,
- redazione di vignette fenomenologiche,
- raccolta di interviste narrative e micronarrazioni,
- 3 focus group con 10 persone ciascuno tra operatori di ETS, educatori di scuola dell'infanzia, docenti, amministratori locali, cittadini e genitori, sul tema della scuola e della comunità educante.

Questi strumenti, coerentemente con le epistemologie delle metodologie scelte, mi hanno permesso di osservare e prendere parte ai processi di sviluppo del progetto, di coinvolgimento della comunità educante, di partecipazione e dialogo tra i vari attori della comunità, di riflessione e progettazione condivisa, e di interagire e collaborare con quelle persone che, in quanto partecipanti all'attività situata, sono in grado di essere informative in modo selettivo (Weiss, 1994) tanto da consentirmi di condividere con loro anche l'interpretazione dei dati raccolti e la pianificazione dei successivi passi della ricerca.

3. Elaborazione ed interpretazione dei dati

Dall'elaborazione dei dati raccolti sono emerse alcune unità tematiche, categorie e inferenze impreviste che hanno determinato una scelta di rimodulazione del progetto di ricerca iniziale e che possono essere sintetizzate in tre aspetti correlati: 1. La concettualizzazione e le pratiche di educazione diffusa; 2. Il rapporto esistente e possibile tra Scuola ed ETS; 3. La valenza e l'implementazione dei Patti educativi di comunità.

È emerso come l'approccio dell'OE viene interpretato in una accezione che si riferisce a tutte quelle forme che possiamo far coincidere con l'educazione diffusa, il cui nome prende ispirazione dalla proposta di Mottana e Campagnoli (2017; 2023) che, però, nelle concettualizzazioni e nelle pratiche osservate viene declinata in una concezione più ampia rispetto a quella dei due autori e riguarda quelle esperienze di EOC che si svolgono in contesti urbani utilizzando ambienti naturali e antropici in continuità tra l'in e l'out e, in accordo con la letteratura di riferimento, coniugano apprendimenti formali, informali e non formali dando un chiaro valore formativo al protagonismo attivo della comunità educante (Moreau, 2016; Brougère, 2016; Cardarello & Pintus, 2019; Del Bene et al., 2021; Chipa et al., 2023);

Dai dati raccolti risulta che i partecipanti al progetto indagato riconoscono, in modi più o meno espliciti, la validità pedagogica e il potere trasformativo dell'educazione diffusa, che chiamano anche scuola diffusa, e la considerano come una risposta adatta agli attuali bisogni educativi di bambine e bambini, ragazze e ragazzi e alle criticità che caratterizzano il sistema scolastico. Inoltre, riconoscono il valore inclusivo dell'educazione diffusa in quanto essa pone al centro l'interazione con luoghi e persone molteplici ed è fondata sul riconoscimento e la valorizzazione della pluralità intrasoggettiva e intersoggettiva. L'educazione diffusa è fortemente sostenuta soprattutto da alcuni ETS che la considerano una proposta capace di innovare e svecchiare la didattica curricolare abituale di una scuola definita attualmente "inadeguata" a rispondere pienamente al suo compito.

A partire da tale interpretazione dell'educazione/scuola diffusa, ha preso corpo il focus sul tema dei Patti educativi di comunità. Tale strumento istituzionale è mirato, secondo il mandato legislativo (DPR 275/1999; MIUR, 2012; L. 107/2015; Piano Scuola 2020-2021; L. 7/2020 della Regione Lazio che riconosce l'OE e l'educazione diffusa come metodologie esperienziali, innovative e sperimentali all'interno del sistema integrato 0-6 e finanzia i progetti in tal senso proposti dagli ETS) ad "aprire la scuola ai luoghi di prossimità" al di fuori delle aule e promuovere l'alleanza educativa, civile e sociale tra le scuole e le comunità territoriali. Un riconoscimento esemplificato dal Protocollo d'intesa siglato nel 2022 tra il Ministero dell'istruzione e il Comune di Reggio Emilia che sostiene il progetto del Comune chiamato *Scuola diffusa/Widespread School* come "una modalità, meritevole di conoscenza a livello nazionale, di realizzazione dei Patti educativi di comunità, esemplificativa di un'alleanza strategica tra istituzioni scolastiche e risorse educative del territorio (...) al fine di innovare la progettazione di contesti educativi e di apprendimento, di promuovere sperimentate forme di dialogo con i territori intesi come partner formativi strategici per la costruzione di saperi condivisi oltre l'emergenza contingente (...) e di favorire la collaborazione tra sistema educativo di istruzione e formazione, amministratori locali, privato sociale e del terzo settore". I dati raccolti hanno evidenziato un senso di insoddisfazione per gli attuali Patti, che spesso vengono stilati in modi superficiali e frettolosi, e riguardano progetti una tantum circoscritti nel tempo spesso promossi da Enti non endemicamente operativi nel municipio delle scuole coinvolte e non fondati su

un effettivo processo di conoscenza e di sostegno reciproco tra istituzione scolastica ed associazioni. Per avviare ulteriori percorsi di scuola diffusa sarebbe auspicabile, invece, sottoscrivere Patti che non siano solo convenzioni burocratiche e burocratizzanti, ma piuttosto concreti progetti relazionali di corresponsabilità educativa tra attori presenti stabilmente sul territorio, inseriti in una visione a medio-lungo termine.

Per realizzare dei Patti di questo tipo, è cruciale una cooperazione consapevole tra scuole ed ETS. Il raggiungimento di questo auspicio è, però, ostacolato da alcune criticità specifiche individuate durante l'indagine, prima fra tutte quella di una polarizzazione conflittuale tra Scuola ed ETS che ha lasciato il passo ad atteggiamenti di ansia, paura, diffidenza, isolamento, svalutazione.

Dal punto di vista degli operatori degli ETS, la Scuola è una opportunità per il loro lavoro, perché le scuole sono presenti in tutti i quartieri, attivano bandi che coinvolgono il terzo settore, forniscono un bacino di utenza stabile, hanno tempi e spazi che consentono molteplici tipi di attività; eppure, il mondo della Scuola appare generalmente restio ad accettare intrusioni e diffidente nei confronti delle proposte esterne le quali vengono considerate come un oneroso impiego di tempo ed energie soprattutto a causa dell'eccessiva burocrazia che appesantisce l'impegno quotidiano di docenti, dirigenti e personale scolastico. Parallelamente, spesso i progetti esterni vengono delegati in toto alle associazioni extrascolastiche senza una fattiva partecipazione dei docenti. La Scuola, pertanto, viene percepita come chiusa, rigida, poco incline a mettersi in discussione e arroccata nel suo status quo che la rende obsoleta. Gli ETS, inoltre, hanno evidenziato l'ostacolo delle difficoltà relazionali che passa anche da problematiche di tipo emotivo e personale, come, ad esempio, alcune forme di gelosia per le attività e i risultati conseguiti da ciascun plesso, oppure una certa incapacità di ascolto attivo e comunicazione autentica, oppure l'atteggiamento competitivo che spesso caratterizza la relazione tra ETS presenti in un medesimo territorio: elementi relazionali che limitano le possibilità e la continuità delle collaborazioni. La diffidenza emerge anche tra i genitori, forse causata, tra l'altro, da una mancanza di informazione da parte della scuola di riferimento sui progetti esterni e sugli Enti che li promuovono, dovuta anche alla scarsa e superficiale conoscenza che esiste tra istituzioni, ETS, enti che erogano i fondi, scuole. È emerso nettamente un senso di frustrazione, perché la Scuola viene percepita come timorosa di perdere il primato educativo, quindi considera gli ETS soggetti subalterni rispetto all'intenzionalità pedagogica; il Terzo settore vorrebbe, invece, non essere un attore accessorio, bensì corresponsabile del compito educativo per costruire una vera e propria comunità educante formata da soggetti che interloquiscono alla pari e che, valorizzando le peculiarità di ciascuno, possano collaborare unendo le proprie potenzialità; in questa prospettiva, non va sottovalutato l'apporto imprescindibile anche delle famiglie e degli studenti, in quanto attori protagonisti di diritto della costruzione della comunità e della progettazione educativa.

Dal punto di vista degli educatori, docenti e dirigenti scolastici, ogni scuola ha delle proprie caratteristiche specifiche che vanno conosciute, riconosciute e ri-

spettate per attivare collaborazioni proficue ed efficaci. Il maggiore problema emergente è che la Scuola si sente “colonizzata” da troppi progetti esterni con la conseguente sensazione di perdere e non conseguire il suo obiettivo primario, ovvero il percorso curricolare che le è proprio; infatti, i progetti promossi dal Terzo settore vengono percepiti come alternativi alle attività curricolari. Le scuole, inoltre, spesso non sanno come intercettare e utilizzare i fondi per sostenere economicamente i progetti, oppure si scontrano con alcuni ostacoli burocratici e legislativi che non permettono di avviare percorsi di educazione diffusa, come, ad esempio, la necessaria presenza di almeno due insegnanti per le uscite della classe. Gli insegnanti vorrebbero che i progetti svolti con gli ETS non fossero “calati dall’alto” e giustapposti alle attività ordinarie. Evidenziano, inoltre, una difficoltà a gestire le problematiche relazionali che ostacolano la cooperazione e la solidarietà verso obiettivi comuni anche all’interno delle scuole stesse. Infine, i docenti e i dirigenti sostengono di non essere formati sull’educazione all’aperto.

Durante l’indagine sono state delineate indirettamente alcune prospettive promettenti per contrastare la deriva conflittuale tra scuole ed ETS: innanzitutto da una parte viene richiesto da docenti e dirigenti di rispondere alle esigenze di supporto alle attività curricolari e di formazione sull’educazione diffusa, dall’altra si auspica il riconoscimento e la legittimazione del ruolo di corresponsabilità educativa dei soggetti extrascolastici; sarebbe importante anche promuovere l’interdipendenza tra i vari ETS di uno specifico territorio che li veda collaborare, considerando le specificità di ciascuno, come interlocutori solidali in relazione alle istituzioni scolastiche; infine, per sviluppare un clima di fiducia e un dialogo positivo, la presentazione di proposte progettuali dovrebbe essere preceduta da una fase di co-progettazione tra scuola ed ETS inserita in percorsi di cooperazione stabili e strutturali a medio-lungo termine che non si fermino riduttivamente a singoli bisogni circostanziali o all’organizzazione di brevi attività sporadiche.

Dunque, la stesura di Patti educativi di comunità fondati su una solida sinergia tra scuole ed ETS, permetterebbe di configurare la scuola diffusa, non più nella forma di progetti spot alternativi alla didattica ordinaria e delegati ad associazioni extrascolastiche, bensì come forma strutturata a lungo termine e sistematicamente perseguita dalla co-progettazione curricolare, permettendo così di perseguire la didattica outdoor come pratica scolastica abituale.

4. Nuova prospettiva di ricerca

Contestualmente all’interpretazione dei dati raccolti, sono emerse alcune domande che hanno riconfigurato gli obiettivi della ricerca: Quali sono le conoscenze teoriche e pratiche emergenti sulla educazione/scuola diffusa? Esiste una relazione virtuosa tra la scuola diffusa e la cultura inclusiva? Con quali azioni e strumenti è possibile rimuovere gli ostacoli che non consentono di implementare l’educazione diffusa nella didattica curricolare? Quali sperimentazioni in tal senso possono essere praticate a Roma? In quale forma i Patti educativi di comunità possono so-

stenerle? Come redigere Patti che promuovono una reale e continuativa collaborazione tra scuola ed ETS? Il coinvolgimento nella ricerca partecipata permetterà di rinforzare la comunità educante e attivare dei processi trasformativi nel municipio VIII?

A partire dall'interpretazione dei dati raccolti, dai temi emergenti e dalle domande, è stata pianificata in modo partecipato la nuova prospettiva di ricerca che intende approfondire il tema della collaborazione tra scuola e territorio con l'obiettivo di comporre un modello condiviso di scuola diffusa che sia effettivamente praticabile, inclusivo, significativo e implementabile nella didattica curricolare ordinaria attraverso delle linee guida utili a siglare Patti educativi di comunità funzionali a perseguire questo obiettivo. Nel processo di ricerca verranno coinvolti dirigenti, docenti ed educatori, ETS, genitori, studenti di 6-18 anni, amministratori locali, cittadini, affinché il modello contempli e armonizzi i molteplici punti di vista della pluralità dei ruoli e delle funzioni (aspetti amministrativi, didattici, formativi, relazionali, organizzativi e procedurali, ecc.) e la comunità educante prenda la forma di una comunità di ricerca impegnata a co-costruire conoscenza teorica e pratica sull'educazione diffusa e sui Patti educativi di comunità.

In continuità con il lavoro sin qui svolto, verrà sviluppata una ricerca-azione partecipata (Kemmis et al., 2013) di tipo fenomenologico-ermeneutico che utilizza le metodologie e gli strumenti qualitativi di indagine già utilizzati nella fase precedente.

5. Risultati attesi

A partire dall'iniziale interesse per l'approccio pedagogico dell'OE/EOC, il percorso di ricerca ha permesso di focalizzare l'attenzione sulla sua attuale e poco approfondita declinazione che è l'educazione diffusa nei contesti urbani, concetto che sta prendendo piede in modi inediti nel senso comune e nelle pratiche educative. La prima indagine ha permesso di caratterizzare e sviluppare il tema della ricerca alla luce dei vissuti di una comunità educante che si sta interrogando sul suo ruolo, sui suoi impliciti, sulle possibilità di collaborazione, consapevole delle criticità e delle sfide che le si pongono innanzi, ma che è animata da una intenzionalità di rinnovamento e di cura.

Una prima ipotesi è che l'attuazione del percorso di ricerca permetterà di valorizzare e approfondire il rapporto scuola-territorio, di far emergere le potenzialità dell'educazione diffusa, di delineare delle linee guida efficaci, sostenibili e replicabili, anche se con i necessari adattamenti, che permetteranno di iniziare a integrare l'educazione diffusa nella didattica ordinaria nel mun. VIII e, successivamente, in altri contesti.

Una seconda ipotesi è che la concettualizzazione della scuola diffusa con i suoi impliciti pedagogici introiettati nel senso comune dei partecipanti, che vanno ulteriormente esplicitati e condivisi all'interno della comunità, possa consentire una

base comune valida per la collaborazione, la co-progettazione e l'intenzionalità necessarie a sviluppare una prospettiva trasformativa e di ulteriore riflessione.

L'intento è che questa ricerca contribuisca a valorizzare l'approccio pedagogico e le strategie didattiche dell'educazione diffusa con la finalità non solo di uscire dagli edifici scolastici, bensì di prendere consapevolezza del *come* uscire, in quanto “non possiamo accontentarci di dire che il rapporto scuola-territorio si attua visitando musei e mostre, frequentando biblioteche pubbliche, facendo ricerche sul campo, assumendo qualche informazione sulle attività economiche; tutto questo, se non entra in un piano e non dispone di strumenti adatti, finisce per ricadere nelle limitazioni della vecchia pedagogia” (De Bartolomeis, 1983, p. 25).

Presumo che i risultati saranno un esempio visibile dell'attualizzazione di alcuni dei concetti chiave delineati da De Bartolomeis nel suo *Scuola e territorio*: a cominciare dalla valorizzazione della *cultura del territorio*, la quale va di pari passo con la costruzione progressiva del *sistema formativo allargato* co-progettato dall'intera *comunità educante* attraverso la *ricerca* e la sperimentazione e grazie all'affrancamento da nuove forme di *scuolacentrismo*, con l'obiettivo di dare pari dignità alle molteplici risorse educative, in modo tale da restituire un senso vitale alla relazione scuola-territorio resa visibile e attuabile con i Patti educativi di comunità, con la finalità ultima di “allargare il nostro concetto di scuola fino a sentire che scuola è il mondo” (Pizzigoni, 1961).

Riferimenti bibliografici

- Associazione Io Sono. (2023, 24 ottobre). *La nostra scuola diffusa*. Territori Educativi. Recuperato da <https://comune-info.net/scuole-aperte/la-nostra-scuola-diffusa/>
- Brougère, G. (2016). From Unstructured or Informal Learning to Unstructured or Informal Education. *Le Télémaque*, 49(1), 51-63.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (Eds.). (2019). *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*. Junior.
- Chipa, S., Cannella, G., & Mangione, G. R. J. (2023). La scuola diffusa in aule decentrate: Analisi delle competenze spaziali dei docenti. *Open Journal of UIL University*, 4(8), 28-43.
- De Bartolomeis, F. (1983). *Scuola e territorio: Verso un sistema formativo allargato*. La Nuova Italia.
- Del Bene, G., Rossi, A. L., & Viaconzi, R. (2021). *La Comunità Educante: I Patti educativi per una scuola aperta al futuro*. Fabbrica dei Segni.
- Gray, T. (2018). Outdoor learning: Not new, just newly important. *Curriculum Perspectives*, 38(2), 145–149. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0057-2>
- Greganti, P. (2024). L'Outdoor Education e i processi inclusivi: un progetto di ricerca sulle sperimentazioni scolastiche ed educative a Roma. In A. Gramigna & R. Minello (Eds.), *Le emergenze nella formazione: L'innovazione della ricerca educativa, i drammi del presente e le sue risorse*. Pensa Multimedia.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.

- Moreau, D. (2016). Présentation: L'Education diffuse. *Le Télémaque*, 49(1), 31-49.
- Mottana, P. (2023). *Il sistema dell'educazione diffusa: Struttura, persone, programmi*. Dissensi.
- Mottana, P., & Campagnoli, G. (2017). *La città educante: Manifesto dell'educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Asterios.
- O'Neill, D., Kelly, R., McCormack, O., & Azevedo, N. H. A. (2024). Systematic Review on Education Outside the Classroom: Lessons for Science EOC Practices. *Sustainability*, 16(13), 5346. <https://doi.org/10.3390/su16135346>
- Pizzigoni, G. (1961). *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*. La Scuola.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. Free Press.

III.8

“In viaggio con Tacchetta”: un dispositivo didattico per la formazione dei futuri insegnanti ed educatori alla metodologia dell’Outdoor education

Giorgia Mastromauro

Università degli studi di Bari “Aldo Moro”

*Dipartimento di Scienze della formazione, psicologia, comunicazione
giorgia.mastromauro@libero.it*

Abstract

Il progetto si propone di formare gli studenti del corso di studi in “Scienze della formazione primaria” e di “Scienze dell’educazione e della formazione” dell’Università “Aldo Moro” di Bari all’utilizzo della metodologia dell’Outdoor education (OE). Realizzato durante le ore del corso di “Educazione Ambientale”, offre agli studenti inizialmente una preparazione teorica seguita da un’esperienza pratica. L’obiettivo è che i futuri docenti di scuola dell’infanzia e primaria e i futuri educatori possano promuovere la conoscenza, l’apprezzamento e la tutela del territorio in cui i bambini vivono. Per raggiungere questo scopo, il progetto intende introdurre un dispositivo didattico che incentivi attività di educazione ambientale, rendendole parte integrante della pratica scolastica quotidiana. Questo strumento didattico fornisce risorse pratiche per supportare i futuri insegnanti ed educatori nella pianificazione di attività secondo un approccio ibrido, che integra ambiente interno ed esterno, creando una sinergia tra le attività in classe e quelle all’aperto.

Parole chiave

Biofilia, Outdoor Education, Valorizzazione del Territorio e del Patrimonio Culturale

1. Introduzione

La «biofilia» (Wilson, 1984) è la naturale inclinazione dell’umanità a focalizzarsi sugli esseri viventi e su tutto ciò che li richiama alla mente. È la tendenza a ricercare una relazione e una vicinanza con il mondo naturale. Esiste, infatti, un legame fortissimo fra uomo e natura: fin dalle origini, l’uomo ha sempre sentito il bisogno di rapportarsi con il mondo naturale, un bisogno giustificato dal benessere psicofisico che prova quando ne è a contatto. La mancata coltivazione della biofilia comporterebbe l’inadempimento di un bisogno umano fondamentale. Se si trascurasse questo rapporto, in particolare durante un’età in *work in progress* come quella dell’infanzia, dove i bambini sono particolarmente ricettivi agli stimoli, si rischierebbe di privare le future generazioni di un legame vitale. Dunque, favorire

e preservare il rapporto uomo-ambiente deve essere uno degli obiettivi centrali del processo educativo-formativo della scuola. Quest'ultima ha il dovere di includere nelle proprie esperienze educative momenti che permettano ai bambini di interagire con la natura, di imparare da essa e di sviluppare un profondo rispetto per tutte le forme di vita: «La cura dell'ambiente comincia dunque da qui, dall'educazione, dal perimetro stretto delle condotte e delle relazioni che costellano la quotidianità. Urgono modi e forme per educare le bambine ed i bambini di oggi ad abitare la Terra» (Perla, 2021, p. VI).

In campo educativo, l'Outdoor Education (OE) risponde al bisogno intrinseco di connessione con la natura, valorizzando gli ambienti esterni come luoghi formativi. Questi spazi diventano vere e proprie aule all'aperto, dove l'apprendimento avviene attraverso la stimolazione dei sensi, l'esperienza diretta e la scoperta. L'approccio dell'OE promuove un apprendimento attivo, incarnando il principio del "learning by doing" (Dewey, 2014). L'ambiente naturale diventa *locus amoenus* dell'educazione, luogo dove l'apprendimento avviene in modo spontaneo e naturale. Tuttavia, occorre specificare che il termine "outdoor" non deve essere inteso in senso letterale ed acritico, perché questo tipo di educazione non limita le proprie proposte didattiche agli ambienti esterni, dato che non vi è contraddizione fra *indoor* ed *outdoor*: questi sono in relazione di complementarità. Infatti, si deve tendere ad un'adeguata combinazione di entrambi, creando un necessario equilibrio che risponda alle esigenze dell'infanzia, definibile come "approccio ibrido" (Scarinci, 2021, p. 58). A questo proposito, risulta interessante la definizione di ambiente come «sfera onnicomprensiva di esperienza possibile *indoor* e *outdoor*» (Perla, 2021, p. V). Così, si attribuisce pari dignità ai due ambienti, evitando di confinare la teoria entro le quattro mura dell'aula o di relegare la pratica solo all'esterno. In questo contesto, si pensi a quanto possa essere rilevante la *place-based education* (Sobel, 1996), una metodologia che adempie al necessario bisogno umano di sentirsi "a casa" nel luogo in cui si vive: conoscere direttamente il territorio in cui si abita, viverlo attivamente, apprezzarlo e tutelarlo sono aspetti che la scuola deve promuovere e trasmettere alle nuove generazioni. Tuttavia, la scuola è spesso caratterizzata da un approccio frontale e confinato all'aula, considerata l'unico spazio educativo. La frenesia dei ritmi scolastici e le preoccupazioni degli insegnanti per la sicurezza dei bambini rendono rare le attività all'aperto, ritenute una perdita di tempo, consolidando così un modello didattico prevalentemente indoor. Partendo da questa premessa, il dispositivo didattico mira a coltivare nei bambini il legame biofilico, portando la conoscenza del territorio all'interno della classe e sensibilizzando gli studenti del corso di "Educazione ambientale" verso una didattica orientata all'esterno. Formare i futuri docenti ed educatori sull'importanza del rapporto uomo-natura e valorizzare l'approccio place-based rappresentano incentivi per una maggiore applicazione della metodologia dell'OE nelle scuole.

2. Le fasi del dispositivo didattico

Il dispositivo didattico ha seguito un percorso articolato in diverse fasi. Nella fase iniziale, i partecipanti sono stati formati sulla metodologia dell'OE, acquisendo competenze teoriche e strumenti operativi per integrare l'ambiente naturale nelle pratiche educative:

«L'adulto educatore dovrebbe avere, nei riguardi dell'ambiente, un atteggiamento di massima attenzione tenendo conto che egli stesso entra a far parte dell'ambiente. E dovrebbe preoccuparsi precocemente di creare le condizioni didattiche affinché le bambine ed i bambini ne facciano esperienza mediata». (Perla, 2021, p. VII).

Successivamente, è stata analizzata la proposta didattica "In viaggio con Tacchetta" (Mastromauro, 2023), una narrazione educativa che ha offerto ai partecipanti un modello innovativo di didattica narrativa basata sull'OE.

Nella fase successiva, gli studenti sono stati suddivisi in gruppi per progettare e realizzare l'undicesima tappa del viaggio di Tacchetta, un esercizio pratico che ha permesso loro di applicare le competenze acquisite durante la formazione.

A conclusione del progetto è stato distribuito agli studenti un questionario con lo scopo di raccogliere opinioni e riflessioni sull'efficacia educativa del libro "In viaggio con Tacchetta" e sull'approccio didattico proposto. Le domande esploravano diversi aspetti legati al libro e alla metodologia educativa. Si chiedeva agli studenti di valutare se il libro potesse stimolare nei bambini l'apprezzamento, la tutela e la valorizzazione del territorio e del patrimonio pugliese, contribuendo così alla loro sensibilizzazione verso questi temi. Inoltre, veniva indagata l'innovazione del libro come strumento didattico, verificando se potesse rappresentare una nuova modalità per affrontare l'educazione ambientale. Un'altra area di interesse riguardava la concezione di OE, con una riflessione sul fatto che essa possa limitarsi al portare i bambini fuori dalla scuola o includere anche l'integrazione dell'ambiente esterno nelle attività scolastiche. Si esplorava, inoltre, l'importanza dell'educare i bambini alla conoscenza del territorio in cui vivono, valutando il potenziale del libro come supporto per incentivare un rapporto biofilico con la Regione Puglia. Il questionario chiedeva anche di individuare i principali punti di forza del libro, offrendo l'opportunità di proporre suggerimenti per migliorarne l'efficacia come strumento educativo. Infine, veniva richiesto di riflettere sulla possibilità di integrare questo strumento nel proprio futuro lavoro educativo, motivando le risposte in base alle esperienze e alle opinioni personali.

3. *In viaggio con Tacchetta*: uno strumento didattico a prova di Puglia

"In viaggio con Tacchetta" è concepito come strumento didattico destinato a guidare i piccoli pugliesi in un percorso di esplorazione e scoperta del proprio terri-

torio. Il volume, rivolto principalmente agli alunni della scuola primaria, mira a promuovere la conoscenza, la tutela e la valorizzazione culturale della Puglia, incentivando i bambini ad apprezzare la Regione in cui vivono e il suo patrimonio. L'approccio si fonda su un'educazione ambientale basata sull'OE, metodologia che consente di superare la tradizionale dicotomia tra ambiente interno ed esterno, favorendo un'interazione dinamica e continua fra questi due spazi, grazie alle esperienze di apprendimento proposte nel corso del viaggio. La protagonista, Tacchetta, personificazione della Puglia stessa, accompagna i bambini in un viaggio "in" Puglia e "con" la Puglia. Tacchetta, in qualità di guida turistica, conduce i piccoli lettori in un itinerario didattico articolato in dieci tappe, nelle quali i bambini possono costruire attivamente conoscenze, abilità e competenze e attraverso attività multidisciplinari. Queste esperienze didattiche promuovono l'inclusione basata sul senso di appartenenza al territorio e la libertà metodologica per gli insegnanti, che possono adattare le attività alle specifiche esigenze e caratteristiche della classe. Un elemento di particolare rilievo pedagogico è la "Prefazione: per gli insegnanti..." redatta dalla prof.ssa Alessia Scarinci, che ha la funzione di introdurre i docenti alla metodologia dell'OE, fornendo una cornice teorica che precede la sezione pratica del libro, volta al coinvolgimento attivo dei piccoli lettori.

Il testo inizia con la presentazione della protagonista, una bambina dai capelli verdi, simili alla chioma di un albero, raccolti da un fermaglio a forma di frisella, che indossa un abito ornato di foglie d'olivo e decorato con l'immagine di un galletto, elementi simbolici che richiamano la cultura e la natura pugliese. Tacchetta incarna la Puglia, il "tacco" della penisola italiana dalla caratteristica forma a stivale, da cui deriva il suo nome. La scelta di rappresentare la Regione come una bambina e di soffermarsi sulla forma geografica dell'Italia mira a rendere più concreto e accessibile per i bambini un concetto astratto, come quello di regione geografica. Per enfatizzare questa caratterizzazione, viene presentato ai bambini lo stemma ufficiale della Puglia, illustrandone i simboli e il significato. La familiarizzazione con questo emblema distintivo della Regione offre ai più piccoli un'importante occasione di inclusione, rafforzando in loro un senso di appartenenza e identità culturale. La protagonista conclude il capitolo introduttivo esortando i piccoli lettori a seguirla in un viaggio che si snoda attraverso dieci tappe, dedicate all'esplorazione e alla scoperta della Puglia.

La prima tappa del viaggio intrapreso da Tacchetta con i bambini è intitolata "Le vie", e introduce un'attività che funge da filo conduttore per tutte le altre. Nella pagina iniziale di ciascuna tappa è presente una cornice vuota, che i bambini sono invitati a riempire incollando una foto stampata su carta riciclata, scattata da loro stessi in base ai dieci temi distintivi del viaggio. L'uso della carta riciclata è un elemento educativo fondamentale, poiché insegna ai più piccoli che le risorse della Terra non sono illimitate, incoraggiando un approccio responsabile e parsimonioso. Inoltre, viene istituito un concorso fotografico in classe per ogni tema affrontato; dopo una votazione, viene proclamata la foto vincitrice della tappa. Questo processo consente ai bambini di cogliere gli aspetti più belli e interessanti del loro territorio, contribuendo collettivamente alla creazione di una galleria fo-

tografica della classe. Tale attività non solo stimola l'osservazione dell'ambiente circostante e la creatività, ma promuove anche momenti di condivisione all'interno della classe, poiché ogni alunno deve motivare la scelta della propria fotografia. L'esperienza offre l'opportunità di apprendere norme sociali fondamentali, come il rispetto del turno di parola, l'apprezzamento del pensiero altrui e l'espressione di una preferenza attraverso il voto. Sotto ogni cornice, è presente una "curiosità" attinente al tema della tappa, concepita per stimolare l'interesse degli studenti verso la ricerca.

"L'ambiente" è il tema della seconda tappa del viaggio. In questa fase, i bambini, all'interno della cornice fotografica, sono invitati a inserire un eco-murales creato per il loro territorio utilizzando materiali di riciclo. Questa attività ha l'obiettivo di far riflettere i bambini sulla valorizzazione e la tutela del territorio, dimostrando come l'arte possa fungere da potente alleata per il raggiungimento di tali scopi. L'attività proposta da Tacchetta in questa tappa è l'unica nel libro che richiede alla classe di uscire dalle mura scolastiche. Gli alunni sono chiamati a ripulire un parco, una strada, una spiaggia o qualsiasi altro luogo che necessiti del loro intervento per riacquistare il suo originario splendore. In questo modo, i piccoli cittadini vengono stimolati a rispettare l'ambiente, concepito come "casa" comune, meritevole di attenzioni e cura. Prima di iniziare l'attività, è previsto uno scatto fotografico, e al termine, i bambini devono immortalare nuovamente il luogo, permettendo così di osservare le differenze e i miglioramenti apportati. Questo aspetto rappresenta una forte motivazione per i bambini, che si sentono attivamente coinvolti e artefici del risultato positivo ottenuto.

Alla terza tappa ci si incentra su "Le chiese" e la protagonista invita i bambini a condurre ricerche sul Santo Patrono del luogo in cui abitano attraverso interviste "porta a porta". Il divieto di utilizzare la tecnologia è volto a incoraggiare i lettori a intraprendere un'attività che, al giorno d'oggi, sta lentamente scomparendo, sostituita dalla comodità offerta da internet. Successivamente, i bambini sono invitati a portare a scuola un oggetto, una poesia, una filastrocca, un piatto tipico o qualsiasi altro elemento che li abbia colpiti particolarmente durante le interviste, con l'intento di ricostruirne la storia. In questo modo, la conoscenza relativa al Santo Patrono non rimane una conquista individuale, ma si trasforma in un arricchente patrimonio condiviso della comunità-classe.

La quarta tappa è dedicata a "I libri". Tacchetta propone ai bambini la lettura di un racconto pugliese, offrendo loro un'immersione nella narrativa tradizionale pugliese e l'opportunità di esplorare temi culturali e storici della Regione. Dopo aver letto il racconto, Tacchetta sollecita l'immaginazione e le doti artistiche dei bambini invitandoli a scrivere e illustrare un racconto, imponendo come unico vincolo l'utilizzo di parole tipiche del loro dialetto. Questa scelta mira a valorizzare la conoscenza dell'idioma locale, spesso demonizzato, ma che rappresenta una componente fondamentale dell'identità culturale dei popoli. Successivamente, l'insegnante raccoglie tutti i racconti per creare un libro digitale o stampato su carta riciclata. Tale attività offre l'opportunità di produrre un elaborato collettivo

eco-friendly, frutto della collaborazione di tutti i membri della classe, contribuendo a rafforzare la coesione necessaria per un ambiente di apprendimento positivo.

“L’artigianato” è il tema della quinta tappa, durante la quale la Puglia guida la classe nella realizzazione del galletto tipico dei fischietti in terracotta di Rutigliano, attraverso un video-tutorial accessibile scansionando il QR code presente nel libro. Quest’attività consente ai bambini di apprendere riguardo a un importante evento della tradizione pugliese: la “Fiera dei Fischietti in Terracotta” di Rutigliano. Inoltre, ispirandosi a un’antica usanza secondo cui gli uomini regalavano un gallo-fischietto alle proprie donne come simbolo d’amore, i bambini sono invitati a donare il loro galletto a una persona cara, un gesto simbolico volto a promuovere la conoscenza della cultura popolare pugliese.

“I colori” caratterizzano la sesta tappa, nel corso della quale Tacchetta guida i bambini a Putignano, dove si svolge il Carnevale più antico d’Europa, e narra loro la storia di Farinella, la maschera che lo rappresenta, il fornaio che salvò il paese dall’attacco dei Saraceni, diventandone l’eroe. Successivamente, i lettori sono invitati a creare l’eroe del loro paese o della loro città, estraendo ispirazione dai colori del luogo in cui risiedono, dai monumenti caratteristici e dai piatti tipici. Questo esercizio ha l’obiettivo di facilitare un’analisi profonda e una migliore comprensione delle peculiarità del territorio in cui vivono, sfruttando le loro abilità artistiche e creative.

La settima tappa del viaggio è incentrata su “Le piante”. La protagonista spiega ai bambini il significato di “pianta endemica” e presenta loro la Campanula garganica, un esemplare tipico della Puglia. Questo approccio permette ai lettori di apprendere e riconoscere la vegetazione distintiva che caratterizza l’ambiente pugliese. La tappa si conclude con l’invito di Tacchetta a piantare dei semi e a prendersi cura con dedizione della piantina che crescerà, poiché assumere tale responsabilità rappresenta un compito significativo per i bambini, essenziale per il loro sviluppo personale; inoltre, osservare la diretta correlazione tra l’impegno profuso in una determinata attività e il suo corretto andamento offre ai più piccoli un’importante fonte di gratificazione e motivazione.

L’ottava tappa è dedicata al tema “Gli animali”. In questo momento del viaggio, Tacchetta si concentra sul polpo, un animale che popola da sempre le acque pugliesi. La sua presenza è attestata, ad esempio, nel “mosaico di Timoteo”, un’opera paleocristiana situata negli ambienti sotterranei della Cattedrale di Bari. In questo modo, insieme alla flora caratteristica analizzata nella settima tappa, i giovani pugliesi hanno l’opportunità di scoprire anche la fauna che abita il territorio in cui vivono. Successivamente, gli studenti, con il supporto dell’insegnante, sono chiamati a ricercare informazioni relative al polpo utilizzando internet. Il libro propone quindi due tipologie di ricerca distinte: la ricerca di informazioni “porta a porta”, presente nella terza tappa, e quella condotta nell’ottava tappa, che si avvale della tecnologia come strumento per acquisire conoscenze. È fondamentale che l’insegnante guidi gli alunni nel corretto utilizzo delle risorse tecnologiche, insegnando loro a identificare i siti scientifici appropriati in grado di fornire risposte adeguate alle loro domande.

Una volta raccolte le informazioni, i bambini devono organizzarle all'interno di uno schema "a polpo", corrispondente agli otto tentacoli dell'animale, al fine di creare un identikit completo del polpo stesso.

"I suoni" caratterizzano la nona tappa del viaggio. La protagonista presenta ai bambini la storia della "pizzica", il coinvolgente e affascinante ballo pugliese, rinomato in tutto il mondo. È fondamentale che i giovani pugliesi lo conoscano, poiché hanno la responsabilità di tramandarlo alle generazioni future. Successivamente, i bambini sono coinvolti nella realizzazione dello strumento principale della pizzica, il tamburello, utilizzando materiali di riciclo e oggetti di uso comune, seguendo le indicazioni fornite nel tutorial fotografico presentato da Tacchetta. Questa attività, così come molte altre presenti nel libro, incoraggia i bambini a conferire nuova vita a oggetti inutilizzati o addirittura destinati al cestino, stimolando così la loro creatività e promuovendo una cultura del riutilizzo e della sostenibilità. Alla conclusione dell'attività, Tacchetta invita i piccoli a danzare, suonare e cantare con lei sulle melodie della pizzica, creando un momento di festa e condivisione che celebra la tradizione culturale pugliese.

Infine, "Il cibo" è l'ultima tematica trattata nel viaggio di Tacchetta. La protagonista spiega ai bambini la storia della frisella, un cibo tipico della Regione conosciuto anche come "il pane dei crociati". Successivamente, li invita a un "frisella party", un momento conviviale che favorisce la socializzazione e rappresenta un'importante occasione per celebrare insieme la tradizione culinaria pugliese.

Il libro si conclude con un toccante invito di Tacchetta ai bambini: «Fatemi una promessa: continuate ad esplorare la mia terra, mangiandone i piatti tipici, studiandone la storia ed apprezzandone le immense bellezze. Solo così, insieme, riuscirete a valorizzare e a rispettare il territorio in cui abitate! Io confido in voi!» (Mastromauro, 2023, p. 45). Questo messaggio rappresenta un'affermazione profonda: la Puglia affida il suo futuro ai suoi giovani abitanti. La speranza è che, attraverso la conoscenza delle bellezze della loro Regione, i bambini possano diventare grandi sostenitori della stessa. In questo modo, si assicureranno la trasmissione del patrimonio culturale e naturale, promuovendo la valorizzazione, il rispetto e la tutela del territorio pugliese per le generazioni future. Questo messaggio di responsabilità e amore per la propria terra è un potente invito all'azione, incoraggiando i bambini a sentirsi parte attiva della loro comunità e custodi delle sue tradizioni.

4. Conclusioni

Il progetto ha dimostrato la possibilità di sviluppare attività didattiche innovative basate sull'OE, rispondendo al bisogno umano di connessione con la natura. Attraverso la place-based education, l'attenzione è stata rivolta alla valorizzazione del territorio locale, favorendo nei bambini la conoscenza, l'apprezzamento e la tutela dell'ambiente in cui vivono. L'obiettivo principale è stato formare futuri insegnanti ed educatori capaci di integrare teoria e pratica, utilizzando il contesto locale come risorsa educativa. Questo approccio mira a stimolare nei bambini una sete di co-

noscenza continua, un forte senso di appartenenza e una responsabilità consapevole verso il proprio territorio, promuovendo la formazione di cittadini attivi e responsabili.

Il questionario ha evidenziato un ampio consenso positivo, con la quasi totalità degli intervistati che ha riconosciuto l'efficacia del libro "In viaggio con Tacchetta" nel rafforzare il rapporto con il territorio e nel promuovere la consapevolezza ambientale. Pur riconoscendo la validità del libro, alcuni partecipanti hanno suggerito possibili miglioramenti, come l'ampliamento dei contenuti geografici e ambientali, l'idea di estendere il viaggio di Tacchetta ad altre regioni italiane, l'introduzione di attività interattive e la possibilità di rendere le attività più accessibili per gli studenti con bisogni educativi speciali. Infine, la maggior parte degli intervistati intende integrare il libro nel proprio lavoro educativo, riconoscendone la versatilità e la capacità di coinvolgere attivamente i bambini. Il progetto ha dimostrato l'efficacia di un approccio basato sulla scoperta e valorizzazione del territorio, promuovendo nei bambini senso di appartenenza, consapevolezza ambientale e responsabilità civica, contribuendo alla formazione di cittadini più consapevoli e impegnati nella tutela dell'ambiente.

Riferimenti bibliografici

- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (F. Cappa, a cura di). Milano: Raffaello Cortina.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (Eds.). (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci editore.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione: La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Magnoler, P., Notti, A. M., & Perla, L. (Eds.). (2017). *La professionalità degli insegnanti: La ricerca e le pratiche*. Formazione. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mastromauro, G. (2023). *In viaggio con Tacchetta*. Bari: Adda.
- Perla, L. (2021). Prefazione. In A. Scarinci, *Il bosco nell'aula: Progettare l'educazione ambientale*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (Ed.). (2015). *I nuovi Licei alla prova delle competenze: Guida alla progettazione nel primo biennio*. Pedagogie e Didattiche. Formazione. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Perla, L., Scarinci, A., & Vinci, V. (2021). Hybrid mediation and digital scholarship in higher education. In G. Ubachs, S. Meuleman, & A. Antonaci (Eds.), *Higher education in the new normal: The role of online, blended, and distance learning* (pp. 58-70). Maastricht: European Association of Distance Teaching Universities (EADTU).
- Scarinci, A. (2021). *Il bosco nell'aula: Progettare l'educazione ambientale*. Bari: Progedit.
- Sobel, D. (1996). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Vinci, V., Perla, L., Agrati, L. S., & Scarinci, A. (2023). Training teachers in hybrid mediation: Recruitment reform in Italy and prospects for university training centers. In L. Perla, L. S. Agrati, V. Vinci, & A. Scarinci (Eds.), *Living and leading in the next era: Connecting teaching, research, citizenship, and equity* (pp. 169-170). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Wilson, E. O. (1984). *Biofilia*. Milano: Mondadori.

III.9

Il valore educativo della transizione di comunità verso l'“adattamento” climatico

Serena Mazzoli

*Università Cattolica del Sacro Cuore,
Dipartimento di Pedagogia
serena.mazzoli@unicatt.it*

Abstract

Nell'attuale congiuntura di transizione ecologica, la pedagogia è chiamata a supportare le comunità verso la realizzazione di futuri più sostenibili e inclusivi, a partire dallo sviluppo di un'adeguata coscienza ambientale. Per “educare ai futuri” e affrontare questioni ineludibili in chiave sostenibile, sono sempre più imprescindibili competenze per pensare criticamente, considerare differenti punti di vista, cogliere le connessioni che ci legano gli uni agli altri, prospettare soluzioni innovative. In questa luce, può essere interessante la presentazione di un'esperienza progettuale virtuosa che l'Alta Scuola per l'Ambiente (ASA) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore sta conducendo con l'obiettivo di considerare l'educazione tra le misure di *soft solution* da inserire nei piani di adattamento climatico e avviare processi formativi locali di potenziamento di *life* e *green competences* a supporto della sostenibilità dello sviluppo.

Parole chiave

Educazione, Cambiamento climatico, Competenze per le transizioni

1. Introduzione

Nei recenti rapporti dell'Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC, 2022, 2023) si conferma quanto già noto: le attività umane stanno modificando il sistema climatico globale in modo inequivocabile, generando minacce alla sopravvivenza del pianeta. È pertanto necessario imparare a risolvere insieme la crisi climatica, aspetto che interpella la progettazione pedagogica per favorire un agire integrato che interpreti il *global warming* quale opportunità di partecipazione strategica e sociale (Malavasi, 2022). Un'adeguata *governance* climatica richiede in primo luogo lo sviluppo di una coscienza planetaria per riscoprire il comune destino del genere umano, fatto di relazioni che ci legano indissolubilmente l'uno all'altro (Birbes & Bornatici, 2023) e in virtù delle quali realizzare, insieme, mondi più sostenibili e innovativi. In questa direzione, si tratta di implementare l'alfabetizzazione al futuro, il pensiero esplorativo e critico, le capacità adattive della persona (Bianchi et al., 2022), nell'ottica di un adattamento partecipato che non può prescindere dall'educare ciascuno ad un personale *engagement* nella questione.

In questo quadro contestuale si situa il progetto “DESENACT. DESENzano per la Transizione di comunità verso l’Adattamento Climatico” che l’Alta Scuola per l’Ambiente (ASA) dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, in stretta collaborazione con il Comune di Desenzano del Garda, sta conducendo con l’obiettivo di considerare l’educazione tra le misure di *soft solution* da inserire nei piani di adattamento e avviare processi formativi locali di potenziamento di *life* e *green competences* a favore del clima. Rispetto ai possibili scenari climatici il fattore umano è riconosciuto generalmente come *driver* fondamentale di sviluppo di processi innovativi (Cornell University et al., 2024), sia in termini di responsabilità, sia in termini generativi. La domanda è come fare leva su questo potenziale *driver*, in particolare nell’accompagnamento formativo delle comunità nella transizione verso l’adattamento climatico (Sandrini, 2022). In prima istanza, l’agire responsabile della comunità è il risultato di una adeguata conoscenza del problema che può essere raggiunta attraverso la progettazione di percorsi formativi interdisciplinari di divulgazione scientifica rispetto agli scenari e agli impatti del cambiamento climatico, trasmettendo contenuti semplificati ma non semplicistici rispetto alla questione. A questo proposito, per approfondire la conoscenza dei bisogni formativi specifici legati all’adattamento climatico della popolazione desenzanese e individuare le differenti “nicchie di sensibilità” presenti sul territorio, allo stato attuale della ricerca è stato somministrato un questionario a un campione statisticamente rappresentativo che ha consentito di determinare alcune correlazioni tra le variabili anagrafiche e i risultati ottenuti, in termini di maggiore o minore conoscenza, percezione e disponibilità ad agire. L’individuazione delle priorità tematiche da affrontare e delle categorie sociali su cui co-progettare azioni formative multiple, costituiranno la base per la costruzione, nelle annualità successive, di luoghi di incontro per educare al cambiamento climatico e per la diffusione capillare di una cultura dell’adattamento e delle competenze ad essa connesse.

L’impegno a cui la pedagogia è chiamata è allora quello di individuare strade per promuovere nelle comunità locali un pensiero critico e scientificamente fondato sull’emergenza ambientale in corso, formando ad una responsabilità adattiva per far fronte in modo partecipato e collaborativo agli impatti del degrado climatico.

2. Re-immaginare i futuri

L’umanità non tesse la trama della vita poiché e soltanto un filo (Capra, 1996). Comprendere questo principio significa sostenere il valore delle relazioni e pensare l’esistenza individuale in rapporto con quella degli altri membri della società. Tuttavia, la cultura occidentale, con il suo sistema economico, politico e educativo ha generato esistenze in cui l’uomo si trova nel mondo come un estraneo e un solitario, incapace di porsi in costruttiva relazione con i propri simili (Pati, 1984). Per tale ragione è emerso, negli ultimi decenni, il bisogno sociale di un’educazione centrata sulla responsabilità personale e comunitaria, da intendere come respon-

sabilità verso se stessi, verso gli altri, verso l'ambiente (Birbes & Bornatici, 2023). In questa direzione e in continuità con gli obiettivi di sviluppo sostenibile, rispetto ai quali la dimensione educativa costituisce un *fil rouge* da tenere in debita considerazione, si pone il testo *Rethinking education: towards a global common good?* che, pubblicato nel 2015 dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO, 2015), si ispira ad una visione umanistica dell'educazione che deve favorire lo sviluppo dei talenti, da mettere a servizio della comunità per generare nuovi processi di condivisione e di responsabilità planetaria. Al riguardo, nell'introduzione all'edizione italiana del documento è bene evidenziata la necessità di promuovere un'educazione che si configuri quale processo in grado di guidare i cambiamenti in atto alla luce di alcuni valori fondamentali: il rispetto della vita e della dignità umana, la giustizia sociale, l'uguaglianza dei diritti, la solidarietà internazionale, la responsabilità condivisa per un futuro sostenibile (UNESCO & Università Cattolica del Sacro Cuore, 2019). Si tratta, in questa prospettiva, di favorire lo sviluppo di una conoscenza di tipo complesso (dal latino *complexus*, tessuto insieme) (Gallerani, 2021), necessaria a formare i *pensatori sistemici* e gli *agenti etici del cambiamento* (Bianchi et al., 2022). La rilevanza del tema in parola è confermata dal recente quadro europeo *GreenComp* il quale, suddiviso in 12 competenze e 4 aree tematiche interrelate e interconnesse, identifica nella promozione di *sustainability competences* il presupposto basilare di una formazione che possa definirsi di qualità e attuale (Bianchi et al., 2022). La sostenibilità come competenza va applicata a tutte le sfere della vita, riguarda tutte le età, aiuta a pensare in modo olistico, a mettere in discussione le visioni del mondo alla base del nostro attuale sistema economico, ad agire individualmente e collettivamente per plasmare futuri sostenibili per tutti. In questo contesto può essere utile riportare sinteticamente l'Area 2 "abbracciare la complessità nella sostenibilità" e l'Area 3 "visione di futuri sostenibili" che includono la capacità di progettare scenari alternativi sostenibili (alfabetizzazione sul futuro), gestire le transizioni e le sfide in situazioni complesse, incerte, ambigue (adattabilità), adottare un modo di pensare relazionale (pensiero sistemico), critico (pensiero critico) e creativo (pensiero esplorativo). Il *framework* europeo sulle *sustainability competences* si pone in linea di continuità con l'*European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Sala et al., 2020) che segnala la centralità di alcune competenze, utili al fine di acquisire una maggiore resilienza a livello personale e sociale, gestendo le sfide e le transizioni in modo adeguato. Tra le altre, la *flessibilità* intesa quale capacità di far fronte all'incertezza del nostro tempo, la *collaborazione* utile al fine cooperare con gli altri per portare a termine obiettivi comuni, il *pensiero critico* per interpretare il presente e progettare il futuro. Si tratta di traguardi formativi che si intersecano in modo inequivocabile con alcune delle *sustainability competences* sopra citate, andando a delineare un complesso quadro di competenze ritenute necessarie per risolvere insieme le crisi del nostro tempo e affrontare adeguatamente il futuro.

In questa luce, "educare ai futuri", significa sviluppare una visione olistica della realtà e un pensiero critico e creativo; si riferisce alla capacità di riflettere e costruire

insieme i valori che orientano i comportamenti; incoraggia le persone ad acquisire competenze pratiche, e non solo conoscenze teoriche, da mobilitare individualmente e collettivamente per attuare fattivi cambiamenti.

3. DESENACT. Transizione di comunità verso l’“adattamento” climatico

Nel quadro contestuale di quanto sopra esposto si situa il progetto quadro pluriennale (2024-2028) “DESENACT. DESEnzano per la Transizione di comunità verso l’Adattamento Climatico” che l’Alta Scuola per l’Ambiente (ASA) dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, in stretta collaborazione con il Comune di Desenzano del Garda e le principali realtà istituzionali e associative locali, sta conducendo con l’obiettivo di considerare l’educazione tra le misure di *soft solution* da inserire nei piani di adattamento e avviare processi formativi locali di potenziamento di *life e green competences* a favore del clima. Lo scenario “moderato” di evoluzione climatica al 2100 nel bacino lacuale gardesano (Cantoni & Gallinaro, 2013), costruito a partire dall’impostazione “prudentiale” messa a punto dall’IPCC, evidenzia la variazione di alcuni parametri ambientali con possibili impatti ecologici, economici e sociali. In particolare, si prevede, e in parte già si osserva: abbassamento del livello del Lago; scarsità idrica; rischio idraulico nei contesti urbani; deterioramento delle acque potabili e di balneazione; rischi sanitari; *blackout* elettrici; diffusione di specie invasive; perdita di biodiversità; dissesto idrogeologico; degrado del suolo e delle coste; incendi e deforestazione; danni in agricoltura; diminuzione del turismo. Prendendo atto della situazione globale in cui ci troviamo, irreversibile nel breve periodo, per rafforzare la resilienza dei territori di fronte al peso degli eventi naturali cui siamo esposti, negli ultimi anni è emersa la necessità di migliorare la capacità di adattamento ai cambiamenti climatici¹. Con l’adattamento siamo nell’ambito di un paradigma di investimento che agisce sulla riduzione delle vulnerabilità socio-economiche e umane (*vulnerability*), concependo inoltre il cambiamento climatico in termini di opportunità di partecipazione strategica e sociale. Tale risposta deve avvenire in modo sinergico tra decisori politici, istituzioni, organizzazioni, imprese e cittadini affinché nessuno resti ai margini di questo processo *bottom-up*. Al riguardo, con il 13esimo *sustainable development goal*, l’Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile sottolinea l’importanza di progettare azioni di istruzione e sensibilizzazione per implementare la

1 A livello istituzionale, nel 2021, la Commissione europea ha presentato la nuova Strategia di adattamento ai cambiamenti climatici (COM (2021) 82 fin), in sostituzione della precedente risalente al 2013; l’Italia, dal canto suo, al fine di dare attuazione alla Strategia nazionale di adattamento ai cambiamenti climatici (SNAC) del 2015, ha avviato l’elaborazione del Piano nazionale di adattamento (PNACC); nel 2016, la Regione Lombardia ha approvato il Documento di azione regionale per l’adattamento al cambiamento climatico, in attuazione della Strategia Regionale di Adattamento ai Cambiamenti Climatici (SRACC).

capacità istituzionale e umana di adattamento climatico (United Nations, 2015). In prospettiva pedagogica l'impegno è allora quello di individuare strade per promuovere nelle comunità locali un pensiero sistemico, critico e scientificamente fondato sull'emergenza climatica, favorendo lo sviluppo di una responsabilità adattiva che aiuti a far fronte, in modo partecipato e collaborativo, ai possibili impatti. Con i cambiamenti climatici ci troviamo di fronte a una questione sistemica, complessa e poliedrica che impone il superamento del *pensiero frammentario*, inadatto alla comprensione e alla risoluzione dei problemi attuali. Per tale ragione, e in linea con i sopracitati *framework* europei sulle competenze chiave per il futuro, la finalità generale del presente progetto è lo sviluppo delle *life e green competences* necessarie alla comunità desenzanese in risposta all'emergenza climatica. Nella prima annualità, in collaborazione con il Comune di Desenzano, è stata effettuata un'indagine volta a determinare le specifiche "nicchie di vulnerabilità" presenti sul territorio in riferimento al tema dei cambiamenti climatici: l'obiettivo che lo studio ha inteso raggiungere è una mappatura della popolazione che rappresenti, per ciascuna delle diverse fasce sociali individuate, la percezione del cambiamento in atto, la sensibilità al problema, le aspettative, i timori, gli immaginari. È stato pertanto costruito un questionario² che, somministrato ad un campione rappresentativo della popolazione desenzanese mediante l'impiego di diversi canali, è stato suddiviso in alcune aree di indagine principali: variabili socio-demografiche utili per contestualizzare le risposte e condurre analisi di correlazione; conoscenza e percezione dei cambiamenti climatici; comportamenti e disponibilità ad agire; danni materiali e/o fisici subiti, con particolare attenzione agli impatti locali e ai rischi percepiti. Questa struttura ha permesso di ottenere un quadro dettagliato delle opinioni e delle esigenze della comunità, mettendo in luce alcune "nicchie di vulnerabilità" sulle quali agire, nelle annualità successive, attraverso interventi informativi e formativi strutturati *ad hoc*.

4. Conclusioni

Senza pretesa di esaustività, si riportano sinteticamente alcune considerazioni conclusive riferite alla prima annualità di lavoro, frutto della lettura e della rielaborazione dei dati raccolti mediante il questionario:

- la mancanza di informazione sul tema può contribuire a una minore percezione del rischio, rappresentando un limite significativo circa la consapevolezza generale;
- 2 Nelle fasi successive del progetto si prevede l'impiego di ulteriori strumenti di indagine, con particolare riferimento a interviste in profondità e *focus group*, per giungere ad una più completa sintesi interpretativa che apra a nuovi orizzonti di conoscenza e di azione pedagogica.

- il genere influisce sulla percezione del rischio, con le donne che si dichiarano mediamente più preoccupate;
- le persone meno preoccupate e meno informate sono spesso di genere maschile e più anziane;
- le correlazioni evidenziano che l'istruzione è un fattore chiave per stimolare la consapevolezza e la preoccupazione climatica: le persone con titoli di studio superiori mostrano una correlazione positiva e significativa con la conoscenza e la preoccupazione per i cambiamenti climatici, con la disponibilità ad agire e con la capacità di identificare impatti fisici e/o materiali legati al cambiamento climatico.

Alla luce di tali dati, dallo studio emergono gruppi particolarmente esposti ai rischi climatici:

- i cittadini con un basso livello di istruzione, come chi possiede solo la licenza elementare, sono tra i più vulnerabili, probabilmente a causa di una minore capacità di riconoscere e affrontare i problemi climatici;
- gli *over 65* anni, sebbene si ritengano sufficientemente informati e non sentano, in alcuni casi, la necessità di implementare le loro conoscenze, si dichiarano poco preoccupati e colpiti dagli impatti del cambiamento climatico, meno disposti ad agire e non sempre in grado di identificare il problema;
- il genere maschile risulta meno sensibile al tema rispetto alle donne che sono più informate, più consapevoli della necessità di continuare a farlo, più preoccupate e disposte ad agire, più colpite dagli impatti del cambiamento climatico in quanto maggiormente in grado di coglierne le conseguenze dirette e indirette.

In questa cornice di risultati preliminari e a partire da un coinvolgimento diretto dalle categorie più motivate e consapevoli (giovani, donne, persone istruite), sono in fase di progettazione azioni di sensibilizzazione e formazione rivolte primariamente alle “nicchie di vulnerabilità” individuate, con l'obiettivo di trasmettere contenuti semplificati ma non semplicistici rispetto al tema dei cambiamenti climatici, a partire dai fenomeni direttamente osservati o osservabili dai cittadini.

Pensare i futuri interroga sulle reali possibilità umane di fronte all'incertezza e al rischio che attraversano il tempo in cui viviamo e richiama una formazione sempre in cammino, capace di incoraggiare le comunità ad immaginare e realizzare, insieme, mondi più sostenibili e inclusivi.

Riferimenti bibliografici

Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M., & European Commission. Joint Research Centre. (2022). *GreenComp, the European sustainability competence framework* (Vol.

- JRC128040). Publication Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
- Birbes, C., & Bornatici, S. (2023). *La Terra che unisce: Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Milano: Mondadori.
- Cantoni, F., & Gallinaro, N. (2013). *Cambiamenti climatici e prospettive future per il bacino gardesano*. Comunità del Garda.
- Capra, F. (1996). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. New York: Anchor Books.
- Cornell University, INSEAD, & World Intellectual Property Organization. (2024). *The Global Innovation Index 2014: The Human Factor in Innovation*. Fontainebleau. https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/economics/gii/gii_2014.pdf
- Gallerani, M. (2021). L'antropo-etica di Edgar Morin come postura per abitare la complessità. *Studi sulla Formazione*, 24, 11–19.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability*. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *Climate Change 2023*. https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_LongerReport.pdf
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione: La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M., & European Commission. Joint Research Centre. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Vol. JRC120911). Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>
- Sandrini, S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- UNESCO, & Università Cattolica del Sacro Cuore. (2019). *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* Pubblicazioni dell'UNESCO e Cattedra UNESCO sull'educazione per lo sviluppo integrale dell'uomo e per lo sviluppo solidale dei popoli.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

III.10

Il sistema integrato zero-sei: politiche inclusive alla luce del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza

Milena Pomponi

*Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento Scienze della Formazione
milenapomponi@uniroma3.it*

Abstract

Il contributo propone riflessioni in riferimento agli sviluppi dell'articolazione del sistema integrato zero-sei anni alla luce delle nuove politiche scolastiche delineate dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. La realizzazione degli interventi in seno alla Missione 4 Componente 1 *Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università* ha delineato una configurazione complessa del sistema integrato zero-sei anni che richiede una compartecipazione attiva da parte di tutti gli attori della comunità educante. La dimensione delle politiche inclusive del Nuovo Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2008; 2014) rappresenta un'interessante "chiave di lettura" mediante la quale analizzare la configurazione dello "zero-sei". Le considerazioni presentano ed interpretano la struttura del sistema integrato e gli interventi attuativi in riferimento ai documenti normativi, agli apparati di supporto (la Commissione Nazionale, il Piano di azione nazionale pluriennale, la Cabina di regia) ed alla formazione iniziale ed in servizio.

Parolechiave

Sistema Integrato Zero-Sei, Politiche Inclusive, Formazione Iniziale e Continua.

1. Introduzione

Il costruito di inclusione ha suscitato/suscita ampi dibattiti e molteplici confronti all'interno dell'ambito accademico, delle istituzioni, delle associazioni professionali e della società civile. Tale costruito mostra spazi semantici di indeterminatezza nella sua definizione (Gardou, 2015) per il coesistere di differenti prospettive interpretative, quali – ad esempio – quelle riconducibili ai modelli Bio-Medico e Bio-Psico-Sociale (si pensi alla Classificazione Internazionale del Funzionamento – ICF –), quelle relative al Capability Approach ed ai Disability Studies, quest'ultimo nelle varie articolazioni e scuole (Goodley et al., 2018; Medeghini, 2018; Migliarini, D'Alessio e Bocci, 2018).

Il costruito d'inclusione, in ambito educativo, potrebbe e dovrebbe essere posto «come valore alla base di una filosofia volta a massimizzare la partecipazione di

tutti nella società e a minimizzare le pratiche di esclusione e discriminazione» (Santi & Ghedin, 2012).

Questa affermazione orienta il *focus* nel porre attenzione all'importanza rivolta ai contesti all'interno dei quali le persone vivono ed è coinvolta tutta la comunità in spazi dedicati al confronto, alla condivisione ed alla riflessione al fine di ridurre gli ostacoli (Booth & Ainscow, 2014) che sono determinati dalla stessa società.

In relazione a quest'ultima riflessione gli studiosi Tony Booth & Mel Ainscow, tenendo in considerazione il Nuovo Index per l'inclusione¹ di cui sono autori, forniscono una delle letture più interessanti del costrutto di inclusione: quest'ultimo è interpretato come un'impresa collettiva e pertanto non si riduce a mera accoglienza/inserimento di specifiche categorie di allievi (Medeghini, 2018; Bocci, 2019a) all'interno dei contesti, ma deve essere intesa come un'azione finalizzata a mettere in atto processi trasformativi dei contesti a partire “dal basso”.

2. Le politiche inclusive e il Nuovo Index per l'inclusione

Nel tentativo di contestualizzare l'ultima considerazione del paragrafo introduttivo all'interno delle politiche scolastiche – rappresentate rispettivamente dagli interventi normativi del Ministero dell'istruzione e del merito (MIM), dall'operatività degli Enti presenti sui territori (Regioni, Comuni, Municipi, associazioni professionali), dal contesto scolastico inteso come organizzazione sistemica e dalla comunità educante intesa come attori co-protagonisti – l'approccio interpretativo dei due studiosi contribuirebbe a fornire una significativa “chiave di lettura”.

In particolar modo all'interno del Nuovo Index per l'inclusione risulta significativa la dimensione delle *politiche inclusive*. Quest'ultima rispecchia *il modo* in

1 Lo strumento del Nuovo Index per l'inclusione ha determinato spazi di riflessioni (Demo, 2013; Bocci, 2016; Dovigo, 2008, 2017; Zanon, Pascoletti & Zinan 2019;) e di ricerche nazionali (Zollo, 2019 & Brugger Paggi et al., 2017; Damiani & Demo, 2016; Demo, 2017, 2013; Cottini, Fedeli & Morganti et al., 2016; Macchia, 2021) ed internazionali (Luddeckess, 2021; Educaid, 2020; Pacetti, Soriani et al., 2020; Zabeli & Gjelaaj, 2020; Alborno & Gaad, 2014). Alla luce degli esiti e delle considerazioni conclusive di questi percorsi, l'Index si configura come uno strumento importante per lo sviluppo di una co-progettazione intesa in un'ottica inclusiva all'interno delle istituzioni scolastiche. Le tre dimensioni fondanti – culture inclusive, politiche inclusive e pratiche inclusive – contribuirebbero a promuovere possibilità di autoanalisi, autovalutazione, automonitoraggio ed automiglioramento per le scuole di ogni ordine e grado. Lo strumento dell'Index for inclusion, a partire dagli anni 2000, è stato tradotto in oltre 30 lingue diffondendosi oltre i confini britannici. Nel 2011 Tony Booth ha elaborato la terza edizione, nel tentativo di rispecchiare i cambiamenti e gli sviluppi generati da 10 anni di confronti avuti con colleghi di tutto il mondo. In Italia, l'edizione dell'Index for Inclusion del 2002 è stata tradotta e pubblicata nel 2008 da Erickson, con il titolo: *L'Index per l'Inclusione*. L'edizione del 2011 è stata tradotta e pubblicata nel 2014 da Carrocci, con il titolo: *Nuovo Index per l'inclusione*.

cui la scuola è organizzata e *come* si potrebbe progettare il cambiamento (Dovigo, 2014, p. 39), all'interno del quale tutti gli attori del contesto educativo e formativo sono chiamati ad assumere un ruolo attivo in termini di compartecipazione e corresponsabilità nelle decisioni e nell'operatività.

Alla luce delle considerazioni si fa riferimento alle *politiche inclusive* per una duplice ragione: esse si percepiscono come la dimensione poco attenzionata rispetto alle diverse procedure ed ai vari processi che strutturano l'organizzazione, la progettazione ed il coordinamento dell'interno sistema educativo e formativo; in riferimento a quest'ultime/i (le procedure ed i processi) la dimensione menzionata si ritiene sia quella più significativa per l'attuazione di processi capaci di dare vita alla trasformazione dei contesti in ottica inclusiva (Bocci, 2019).

Il ragionamento che sostanzia il tentativo di contestualizzazione orientato in relazione al sistema integrato dello zero-sei anni, quale *focus* di codesto contributo, induce a riflettere sull'importanza di un simile approccio in relazione a questa fascia di età all'interno delle politiche scolastiche del nostro paese.

Ad oggi, in riferimento a pubblicazioni di testi, è presente una versione specifica dell'*Index for inclusion* per i nidi e le scuole dell'Infanzia (Booth, Ainscow & Kingstone, 2006) che non è stata tradotta, tuttavia, è stata elaborata una versione adattata per la scuola dell'infanzia in lingua tedesca (Macchia, 2021, p. 192).

Nella prospettiva sostanziata dalle riflessioni avanzate, una considerazione fortemente interrelata alla dimensione delle politiche inclusive riguarda l'importanza dello sviluppo dell'apprendimento professionale² (Calvert, 2026). Quest'ultimo, in considerazione dell'articolazione del sistema integrato dello zero-sei anni, configurandosi a seguito dei recenti interventi legislativi, richiede attenzione nel ripensare e ri-orientare la formazione iniziale ed in servizio tra i vari segmenti educativi e formativi nell'ottica della collaborazione sinergica tra le istituzioni poste.

3. La complessità del sistema integrato zero-sei e la formazione iniziale e in servizio

Le politiche scolastiche europee per il tramite del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, PNRR³, mediante la Missione 4 Componente 1 *Potenziamento dell'of-*

- 2 La studiosa Laurie Calvert (2016; Trad. propria) nell'esplicitare la prospettiva della sua teoria utilizza «il termine apprendimento professionale perché riconosce gli insegnanti come agenti della loro crescita e sottolinea che l'apprendimento è un'esperienza guidata in gran parte dal discente» (quest'ultimo inteso come lo stesso insegnante) vissuta all'interno di una specifica situazione e nell'unicità di un determinato contesto scolastico.
- 3 Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, PNRR, fa parte del programma dell'Unione europea noto come Fondo europeo per la ripresa ed è stato approvato dall'Italia nel 2021 per rilanciarne l'economia dopo la pandemia di COVID-19, al fine di permettere lo sviluppo verde e digitale del Paese. Il PNRR si compone di sei Missioni, tra queste la Missione 4 è rivolta all'istruzione ed alla ricerca.

ferta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università, hanno introdotto importanti novità riguardo la tutela dei diritti dell'infanzia all'interno del sistema di istruzione e formazione che è stato ri-pensato e ri-progettato in un'ottica ecosistemica.

Quest'ultima assume significato valoriale grazie alla dimensione delle culture inclusive⁴ (Booth & Ainscow, 2014) secondo diversi aspetti: le nuove politiche scolastiche prestano attenzione alla crescita della persona ed allo sviluppo della personalità nella sua interezza, contestualmente sono orientate nel prevenire il fenomeno dell'abbandono scolastico e dell'analfabetismo di ritorno, infine incidono sullo sviluppo dell'apprendimento professionale dei docenti (Calvert, 2016) e di tutti gli operatori dell'istituzione scolastica.

All'interno delle politiche scolastiche, che hanno dato attuazione/attuano le disposizioni indicate dalla Legge 107/2015, si pone attenzione al Decreto Legislativo n.65/2017 che delinea la configurazione del sistema zero-sei anni, articolato in diversi segmenti.

In riferimento a quest'ultimi il primo segmento è rappresentato dai servizi educativi per l'infanzia, gestiti dagli Enti locali, direttamente oppure attraverso la stipula di convenzioni, da altri enti pubblici o dai privati. Essi (i servizi educativi) presentano un'ulteriore suddivisione: i nidi ed i micronidi, che accolgono i bambini tra i 3 e i 36 mesi e si differenziano da Comune a Comune negli orari di apertura, capacità ricettiva, modalità di funzionamento, costi delle rette (in generale assicurano il pasto e il riposo); le sezioni primavera, che accolgono i bambini tra i 24 e i 36 mesi e sono aggregate alle scuole dell'infanzia statali o paritarie o ai nidi; i servizi integrativi, che presentano un'organizzazione molto flessibile e modalità di funzionamento diversificate.

Nello specifico dei servizi integrativi si distinguono: gli spazi gioco per bambini da 12 a 36 mesi, privi di servizio mensa, con frequenza flessibile fino a un massimo di 5 ore giornaliere; i centri per bambini e famiglie che accolgono bambini dai primi mesi di vita insieme a un adulto accompagnatore, privi di servizio mensa, con frequenza flessibile; i servizi educativi in contesto domiciliare per un numero ridotto di bambini da 3 a 36 mesi.

Un secondo segmento è rappresentato dalle scuole dell'infanzia, che possono essere statali o paritarie a gestione pubblica o privata. La frequenza della scuola dell'infanzia statale è gratuita, mentre il costo del pasto e di eventuali servizi a domanda individuale (come scuolabus, pre-scuola, prolungamento orario) è a carico delle famiglie.

La novità del Dlgs n.65 del 2017 sono i Poli per l'infanzia, che accolgono in

4 Le culture inclusive è la dimensione del Nuovo Index per l'inclusione (2014) che riguarda i valori inclusivi rispetto i quali dovrebbe essere protesa una comunità aperta all'accoglienza, alla tolleranza, alla condivisione, alla valorizzazione delle diversità di contro al superamento delle disuguaglianze delle differenze e della logica dello "speciale".

un unico edificio o in edifici vicini strutture sia del segmento 0-3 sia del segmento 3-6 per un migliore utilizzo delle risorse attraverso la condivisione di servizi, spazi e risorse.

In continuità con il Decreto Legislativo un documento importante è il D.M. n.241/2021 che disciplina le modalità di attuazione del sistema integrato zero-sei anni, per i servizi educativi e le scuole dell'infanzia di lingua slovena e bilingue sloveno-italiano del Friuli-Venezia Giulia.

Il Dlgs n.65/2017 distingue diverse tipologie di servizio educativo e formativo per l'infanzia, le quali, pur con diverse formule organizzative e progettuali, contribuiscono tutte ad arricchire l'offerta educativa e formativa all'interno dei territori al fine di fornire soluzioni puntuali alle peculiarità delle famiglie.

Alla luce di quanto affermato si rifletta sulla complessità dell'articolazione del sistema integrato zero-sei anni, in relazione sia alla tipologia dei diversi segmenti ed alle rispettive modalità di organizzazione ed erogazione che alla compartecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti; essa richiede un notevole lavoro sinergico di confronto e di condivisione.

In questa prospettiva il Ministero, in collaborazione con le Regioni e gli Enti Locali, ha istituito una Commissione Nazionale (Dlgs n.65/2017, art. 10), formata da esperti in materia di educazione e di istruzione dei bambini da zero a sei anni, finalizzata a compiti consultivi e propositivi.

In continuità alla Commissione sono stati istituiti il *Piano di azione pluriennale* e la rispettiva Cabina di regia (D.M. n.58/2023), nell'ottica della sostenibilità il Piano ha l'obiettivo di mettere a disposizione ogni anno le risorse finanziarie che le Regioni, attraverso la loro programmazione, destinano agli enti locali e la Cabina di regia è finalizzata a monitorare e valutare l'attuazione e l'efficacia dello stesso Piano.

In riferimento agli interventi legislativi applicativi dei Decreti sopra menzionati, sono stati introdotti importanti documenti, quali sono gli *Orientamenti pedagogici sui legami educativi a distanza (LEAD)*, le *Linee Pedagogiche del Sistema integrato zero-sei* e gli *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.

I documenti pongono al centro i diritti del bambino nel rispetto del dettato costituzionale, in particolare, il diritto alla cura e all'educazione sin dalla nascita, ovvero il diritto al benessere, inteso come equilibrio tra salute e affetti, ma anche come possibilità di sviluppare tutte le proprie potenzialità.

In tale contesto, il bambino non viene considerato infatti unicamente il destinatario di interventi e cure, bensì un soggetto di diritto a tutti gli effetti, il quale, all'interno della famiglia, della società e delle istituzioni educative, deve poter esercitare le prime forme di cittadinanza attiva, a partire dalla partecipazione consapevole al proprio progetto di vita.

Nello specifico le *Linee pedagogiche del sistema integrato zero-sei* rappresentano la cornice che unifica la fascia zero-sei anni all'interno di nuove traiettorie educativo-pedagogiche, nonché accoglie istanze di tipo organizzativo e gestionale, consentendo ai due segmenti di incontrarsi, dialogare e potenziarsi in virtù di un processo osmotico e di contaminazione positiva.

Gli *Orientamenti Nazionali* contestualmente delineano una prospettiva nazionale per i servizi educativi (essi sono normati a livello regionale) che contribuisce a fornire “l’aggancio” dei servizi per i più piccoli al sistema di educazione e di istruzione nonché l’accesso a un numero sempre più ampio di bambine/i tra zero e tre anni a servizi di qualità.

I/le bambini/e tra i 3 e i 6 anni sono accolti nelle scuole dell’infanzia che, in continuità con i servizi educativi per l’infanzia, propongono un’esperienza educativo-didattica di vita e di relazione volta a promuovere i processi di apprendimento ed a stimolare processi di conoscenza e di incontro con una pluralità di linguaggi, nonché a preparare verso il successivo primo ciclo di istruzione.

La continuità dell’esperienza di vita dei bambini durante il percorso educativo-didattico zero-sei anni esige una programmazione integrata e sistemica dell’offerta e contemporaneamente un coordinamento pedagogico territoriale unitario per i segmenti del percorso educativo. Essa (la continuità) pertanto trova un ulteriore importante elemento di consolidamento strutturale e progettuale all’interno dell’istituzione dei poli per l’infanzia.

In considerazione dei contenuti argomentati si rifletta sull’importanza della progettazione ed organizzazione di percorsi dedicati alla formazione iniziale ed in servizio che tenga in considerazione “la struttura” interistituzionale che sostanzia l’articolazione del sistema integrato zero-sei anni e la compartecipazione di tutte le componenti che operano in esso.

La formazione in servizio dei docenti (a carattere nazionale) è stata attenzionata, dal MIM per il tramite degli USR in collaborazione delle Scuole Polo per la formazione, infatti è indicata come priorità formativa per l’anno scolastico 2021/2022 (Nota MIM n.37638/2021).

Essa è interpretata come un’azione rivolta congiuntamente, per quanto possibile, al personale docente e al personale educativo al fine di costruire concretamente il “lessico comune” e la “continuità verticale” richiamati dalle Linee pedagogiche e dal documento base degli Orientamenti nazionali (Nota MIM n.78/2022).

La collaborazione sinergica tra le Scuole Polo, gli Uffici di ambito territoriale e i Tavoli paritetici (menzionati all’interno del Piano di azione nazionale pluriennale) permette di assicurare la collaborazione e le relazioni interistituzionali nonché l’informazione agli Enti locali del territorio (che gestiscono direttamente o indirettamente, autorizzano/accreditano i servizi educativi per l’infanzia e vigilano sulla qualità degli stessi) ed alle principali organizzazioni degli enti gestori delle scuole dell’infanzia paritarie (Ibidem).

In questa prospettiva, risulta significativa per il reclutamento dei formatori il richiamo alla compartecipazione del settore accademico (docenti, ricercatori, tirocinanti) e delle associazioni professionali al fine di favorire l’arricchimento reciproco tra le conoscenze teoriche, le esperienze professionali e le pratiche quotidiane (Ibidem).

Una importante considerazione è rivolta alla modalità di realizzazione dei percorsi formativi che prevedono approcci laboratoriali, secondo il modello della ri-

cerca–azione e attraverso lo scambio di buone prassi di continuità educativa verticale (Ibidem). In riferimento a quest’ultima riflessione sarebbe importante la partecipazione attiva dei/lle corsisti/e nella condivisione di materiali e della documentazione nonché di episodi critici (Tripp, 2012) della vita quotidiana professionale al fine di accrescere la valenza formativa.

4. Conclusioni

La configurazione dell’articolazione del sistema integrato zero–sei anni si delinea complessa sia in relazione alla struttura interistituzionale che per la compartecipazione attiva di tutti gli attori della comunità educante. Essa richiede un ampio confronto in riferimento alle diverse realtà educative e formative ed una significativa condivisione di esperienze e di documentazione e di buone pratiche.

Le politiche inclusive rappresenterebbero un’interessante “lente di studio” al fine di analizzare, interpretare e supportare le scelte per la realizzazione appieno dell’articolazione del sistema integrato zero–sei anni.

In relazione a quanto argomentato infatti sono diverse le sfide per il sistema educativo di istruzione e formazione sulla base di una visione olistica del percorso educativo e formativo, esse sono: la co-costruzione di curriculum educativo, scolastico e formativo articolato ed unitario; la condivisione di strategie, strumenti e approcci metodologici innovativi; la realizzazione di percorsi di ricerca–formazione, quest’ultima fondamentale per lo sviluppo dell’apprendimento professionale; l’attenzione rivolta alla formazione iniziale di tutti gli operatori (docenti ed educatori) che operano all’interno del sistema.

In riferimento a quest’ultimo aspetto la formazione iniziale ed in servizio del personale educativo e docente rappresenta una delle leve principali per consentire un processo di apprendimento volto allo sviluppo della persona nella sua interezza ed alla formazione di bambini/e futuri cittadini protagonisti attivi.

Riferimenti Bibliografici e Normativi

- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l’inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (Ed.), *La formazione dell’insegnante inclusivo: Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Milano: FrancoAngeli.
- Calvert, L. (2016). The power of teacher agency: Why we must transform professional learning so that it really supports educator learning. *Journal of Staff Development*, 37(2), 51-56.

- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola: Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Goodley, D., Lawthom, R., Liddiard, K., & Runswick-Cole, K. (2019). Provocations for critical disability studies. *Disability & Society*, 34(6), 972-997.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- M4C1 – Investimento 1.4: ulteriori risorse. <https://www.miur.gov.it/web/molise/-/m4c1-investimento-1-4-ulteriori-risorse>
- Macchia, V. (2021). Percorsi inclusivi prima infanzia 0–6. Esperienze da e per la pratica educativa con l'index per l'inclusione. In G. Amatori & S. Maggiolini (Eds.), *Pedagogia speciale per la prima infanzia: Politiche, famiglie, servizi* (pp. 191–2011). Milano–Torino: Pearson.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione: Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205–227). Trento: Erickson.
- Migliarini, V., D'Alessio, S., & Bocci, F. (2018). SEN policies and migrant children in Italian schools: Micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 887-900.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). <https://www.mimit.gov.it/it/pnrr/piano>
- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Evaluating the commitment toward inclusion: A multi-dimensional repertoire. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, 99-111.
- Sistema integrato 0–6. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>
- Tripp, D. (2012). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.

III.11

Abitare futuri possibili e sostenibili. Formazione, contemplazione, conversione ecologica

Sabino Giampaolo

*Università Cattolica del Sacro Cuore
Dipartimento di Pedagogia
giampaolo.sabino@unicatt.it*

Abstract

Il presente contributo, riflettendo sull'incertezza che grava sulla condizione umana, indaga la necessità di “abitare” il futuro in chiave ecologica, alla luce dell'incertezza generata dai cambiamenti climatici e dalla complessità dei cosiddetti *hyperobjects*. A partire da un'indagine condotta nell'ambito del progetto “UC-Villaggio per la Terra” – esperienza di apprendimento servizio che promuove la responsabilità civica e la sensibilità ambientale – l'analisi invita a riconoscere la “paura” come sentimento morale capace di sollecitare responsabilità e azione. Come rispondere, dunque, all'angoscia diffusa e all'apparente impotenza di fronte a fenomeni globali? Si vuole proporre un rinnovamento pedagogico per la “conversione ecologica”, che valorizzi il “templum interiore” in grado di trasformare la paura in risorsa cognitiva e di generare futuri possibili basati su cura, responsabilità e rispetto per la casa comune.

Parole chiave

Futuro, Conversione Ecologica, Educazione alla Contemplazione

1. Introduzione

In un tempo sincopato da futuri incerti, da scenari spesso rischiosi e drammatici (IPCC, 2023), pensare e delineare *futuri possibili e sostenibili* diviene una mission improrogabile. Tuttavia, non solo è necessario *pensare* il futuro come “dimensione costitutiva dell'esistenza, senza la quale la vita dei singoli e delle comunità appare oggi disorientata e dispersa, inibita e bloccata in un ‘presente onnipresente’ più subito che vissuto” (Loiodice, 2015, p. 5), bensì è urgente *abitare* il futuro in chiave ecologica per riconoscere le ombre che esso riflette sul presente – inibendo il desiderio di se stesso e paralizzando l'azione progettuale –, al fine di *tras-formare* le proiezioni nefaste in possibilità educative liberanti. Infatti, l'ingombrante presenza di “*hyperobjects*” (Morton, 2013), ovvero di fenomeni così vasti e complessi da sfidare la comprensione umana¹ – primo fra tutti il *climate change*, la cui pos-

1 T. Morton (2013) attribuisce agli “*hyperobjects*” – “iperoggetti” – qualità di esistenza

sibilità di osservazione e comprensione totale del fenomeno risulta pressoché impossibile –, palesa l'interdipendenza profonda che lega essere umano e ambiente naturale, demolendo l'idea che il primo possa controllare o dominare il secondo, in quanto esso stesso è anche il secondo. Tale riflessione, mettendo in crisi le tradizionali narrazioni di progresso e mostrando i limiti del pensiero moderno, spinge uomini e donne del post-moderno ad ambire inediti paradigmi interpretativi in grado di incorporare incertezza e complessità, per immaginare nuove forme di coabitazione e collaborazione sostenibili future, ove il concetto di *sostenibilità* risieda nella qualità di paradigma valoriale, avversando il riduzionismo a mero calcolo di utilità di capitale.

Il presente contributo – parte di una più ampia riflessione presentata in occasione della Summer School Siref “Progettare i Futuri Possibili. Pluralismo dei Paradigmi e Tras-Formazione” – si situa nell'ambito della riflessione pedagogica impegnata nell'immaginare prospettive di progresso dell'umanità nel segno di una responsabilità personale e collettiva di cura della casa comune (Cfr. Birbes, Bornatici, 2023). Tale riflessione individua nell'educazione il motore delle prassi democratiche, della concertazione sociale, della sensibilità nei confronti dell'ambiente, e immagina inedite forme di cura della persona umana, delle comunità sociali, della casa comune in risposta alle soggioganti relazioni strumentali. La rilevanza politica del contributo che le pratiche formative possono fornire nel contrastare il cambiamento climatico promuovendo una conversione degli stili di vita è oggetto di diversificate indagini e talune controversie che, nell'individuare distinte prospettive euristiche e finalità formative, interpellano criticamente il sapere pedagogico. Pertanto, risulta fondamentale seguire nella riflessione sulla direzione di senso verso cui orientare le proprie scelte, individuando le ragioni per cui valga la pena di impegnarsi nella quotidianità della vita individuale e civica, per tracciare una visione condivisa di comunità verso un futuro più giusto, equo, sostenibile (Malavasi, 2008).

2. Giovani, futuri, progettualità

Il progetto “UC-Villaggio per la Terra”, emblematico caso di ricerca-formazione per la promozione di processi educativi basati sulla relazione e sulla corresponsabilità civica, si situa nell'ambito della crescente consapevolezza ecologica e della necessità di delineare un orizzonte *tras-formativo* per *futuri possibili e sostenibili*. Promosso dall'Università Cattolica del Sacro Cuore e dall'Alta Scuola per l'Ambiente, il suddetto progetto ha coinvolto nell'ultimo quinquennio oltre 250 stu-

su scale di tempo e spazio che superano la percezione umana, dal momento che essi sono intrecciati con ogni aspetto della vita quotidiana e per questo continuano ad esistere indipendentemente dalla nostra consapevolezza o attenzione, costringendoci a pensare a scale temporali e spaziali geologiche.

denti in un'emblematica esperienza di *service learning*, tra responsabilità, conoscenza e competenza sociale (Cfr. Bornatici, 2020), il cui obiettivo era di promuovere una sensibilità ecologica e solidale secondo i principi dell'Agenda ONU 2030 e della Lettera Enciclica *Laudato si'* (Francesco, 2015). Le e gli studenti volontari, organizzati in 17 gruppi eterogenei per età, genere, facoltà di appartenenza e provenienza geografica, sono stati guidati nell'approfondimento dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) e nella promozione del coinvolgimento della cittadinanza attraverso la progettazione di attività di divulgazione scientifica all'interno del *Villaggio per la Terra*². In particolar modo, il percorso formativo ha inteso mettere al centro le e gli studenti, chiedendo loro di interpretare gli SDGs e promuovere la condivisione di buone pratiche, e ha previsto in uscita l'ideazione di messaggi di comunicazione, di formulazione di laboratori e proposte esperienziali rivolte a bambini, adolescenti e adulti, per accrescere il senso di responsabilità e di impegno comunitario.

Nell'ambito del suddetto percorso, è stata condotta un'indagine circa le sensibilità giovanili in merito alle questioni ecologiche. La *survey*, orientata all'acquisizione di elementi quali-quantitativi utili alla comprensione degli sguardi in materia di sostenibilità dei rispondenti, ha permesso "sintonizzarsi sul sentire ecologico" delle giovani generazioni, nonché di far luce su questioni di rilevanza pedagogica.

I dati raccolti mostrano una diafana pretesa di appartenenza comunitaria e di partecipazione attiva alle soluzioni per le questioni ecologiche, di sentirsi parte di una storia, una comunità più grande ove il desiderio di contribuire a un cambiamento globale si rileva nella conclamata urgenza di agire per un *futuro condiviso*. In modo peculiare, le primarie parole emerse come valori ecologici sono "rispetto" (44%) e "responsabilità" (14,7%), legando il rispetto per l'ambiente al riconoscimento dell'interdipendenza tra individui e natura, suggerendo quindi una visione relazionale della sostenibilità.

Rilevante è il dato relativo alla percezione sul futuro, cui il 58,5% dei partecipanti attribuisce parole come "incerto" e "fragile", evidenziando uno sguardo negativo e opaco su un futuro difficile, rispetto a una minoritaria presenza di parole di speranza (26,9%) o neutrali (14,6%). Ancora, le principali risposte attribuite dalle e dagli studenti alla domanda su "cosa sensibilizza le giovani generazioni alla sostenibilità" sono sintetizzabili nella formulazione di "conoscenza degli scenari futuri sull'ambiente, sulla società e su se stessi".

Tali questioni sollecitano la riflessione pedagogica. Il futuro, la cui prossemica di osservazione racconta del sé in divenire, è il luogo *eu-topico* che direziona la progettazione dei desideri, in considerazione delle emozioni collegate al sogno e

2 Dal 2018 l'Università Cattolica del Sacro Cuore partecipa al Villaggio per la Terra, una manifestazione annuale in occasione della Giornata Mondiale della Terra, dedicata alla tutela del Pianeta. Il format è stato ideato da Earth Day Italia con il Movimento dei Focolari di Roma, il Ministero dell'Università e della Ricerca e il Ministero dell'Ambiente.

al divenire dell'avvenire, e per questo addivene idea regolativa per l'emancipazione del discorso pedagogico stesso, in qualità della sua "funzione critico-progettuale" (Frabboni, Pinto Minerva, 2003). Infatti, un progetto sul futuro non può che essere *educativo*, in considerazione di una prospettiva formativa quale possibilità di porre le basi concrete per la sua medesima attuazione e quindi in sinergia con il *telos* pedagogico di cambiamento della realtà. In tal senso, il futuro *eu-topico* "si pone come tensione alla dilatazione delle esperienze, alla realizzazione integrale, plurale e plurilaterale del pensiero della personalità, alla ricerca di alterità, di valori nuovi e differenti" (Frabboni, Pinto Minerva, 2003, p. 40). Per questo motivo, è necessario interrogarsi su quale "progettualità nutrita di futuro, *per tutti e per tutta la vita*" (Loiodice, 2015, p. 5) sia necessaria oggi, in considerazione delle visioni di futuri incerti e catastrofici rinvenibili negli occhi dei più giovani. In tale direzione, l'attività educativa risulta essere simile ad un processo continuo e intenzionale di *progettazione esistenziale* (Bruzzone, 2022), che investe l'umano e i luoghi da esso esplorati, e che inserisce l'essere umano nell'*eu-topica* condizione di affermare se stesso, promuovendo uno stile di vita eticamente orientato alla cura dell'umanità e del pianeta. Di conseguenza, navigare in acque *eu-topiche* diviene un'opportunità educativa audace e stimolante: progettazione politica e progettazione pedagogica si incontrano sul terreno del *dover-essere* per il *ben-essere* della società.

3. Futuri, paure, responsabilità

L'istanza di incertezza, di smarrimento e di sfiducia verso il futuro necessita di essere ascoltata, interrogata, approfondita dal discorso pedagogico. Alla luce di quanto visto, infatti, appare imprescindibile accogliere le istanze avanzate dalle giovani generazioni, al fine di orientare una *tras-formazione* ecologica, *eu-topica* non utopistica³, nel segno della responsabilità e dell'azione collettiva, come autentica metamorfosi del tessuto sociale. Il compito di formare alla sostenibilità dello sviluppo nelle diverse età della vita a buon diritto può essere definito improrcrastinabile, poiché lo sfruttamento indiscriminato delle risorse del pianeta ha causato danni così gravi le cui conseguenze minacciano la stessa possibilità di futuro dell'umanità (Malavasi, 2018).

Nell'età della tecnica, le proiezioni distopiche e incontrollate sui futuri possibili

- 3 Nonostante i due lemmi presentino un ampio margine di sovrapponibilità (entrambi derivati con il suffisso -ico, rispettivamente da *utopia* e *utopista*), lo spazio di interpretazione soggettiva ci permette di privilegiare il termine *utopico* – scritto *eu-topico* per esibire la radice etimologica di riferimento – per sottolineare la possibilità concreta di immaginare e costruire un "buon-luogo", equilibrando idealismo e realismo. In questa prospettiva, l'utopia non è una fantasia irrealizzabile, bensì uno spazio di responsabilità interiore, dove il cambiamento inizia come certezza etica e pratica, orientata non verso un mondo perfetto, ma verso un mondo migliore.

hanno il potere di condurre l'umano sovrastato dalla paura in una catabasi senza ritorno. Di là da critiche e controversie, nel richiamare il potere cognitivo delle emozioni che egli intende porre al servizio dei principi etici, Jonas (1979) ricorda come il concetto di *paura* possa essere riformulato sulla base dei mutamenti radicali che hanno investito e investono l'agire umano, divenendo così un "sentimento morale", una forma di "pensiero valutativo", di cui la *responsabilità* si nutre insieme alla *speranza* (Foddai, 2016). La *paura* qui riferita discosta dall'essere una reazione corporea irriflessa o un sentimento irrazionale, epistemologicamente "opaco", che blocca l'azione; bensì assume il significato di "timore appropriato", di natura intellettuale, che induce alla prudenza e mobilita all'azione. La riflessione jonasiana, orientata a formulare un'etica adatta all'età della tecnica, individua la *paura* come l'elemento cui si affida la scoperta dei nuovi – e non ancora conosciuti – principi etici che ispirano i doveri concreti dell'uomo tecnologico, al fine di tutelare il mondo e l'umanità da scelte non responsabili. Infatti, la *paura* tratteggiata dal filosofo tedesco è "altruista" – poiché legata al *futuro* dell'umanità –, "artificiale" – che nasce dalla rappresentazione di un male *futuro* – e al tempo stesso un "bene" e un "dovere" – che va coltivata in nome del *ben-essere futuro* – (Foddai, 2016). Da qui, la riflessione associa la *paura* all'*euristica* (Jonas, 1979) – ossia alla possibilità di apprendimento e di scoperta –, divenendo stimolo di un'etica della responsabilità, in quanto nuovo valore conoscitivo che indurrebbe alla prudenza di fronte ai rischi indotti dal nuovo agire scientifico e tecnologico. Così concepita, essa diviene quindi uno strumento di ricerca e di apprendimento che permette agli uomini di scoprire, attraverso la minaccia di uno stravolgimento dell'identità umana, il relativo concetto di umanità da salvaguardare. Jonas suggerisce l'importanza di "imparare ad avere paura", come "dovere che consiste in una forma di apprendimento" (Foddai, 2016). Di conseguenza, il futuro del nostro pianeta e il destino delle future generazioni devono interrogarci e denudare le nostre scelte etiche e politiche, in favore di una elaborazione culturale in grado di costruire quel vincolo umano di fragilità e vulnerabilità planetaria.

Si riconosce uno stretto legame con quanto asserito da Morton (2013) che, nel tentativo di ristabilire il nostro legame con gli esseri non-umani e di riscoprire gioia ed entusiasmo, esplora le fondamenta logiche della crisi ecologica spesso pervasa dalla malinconia e dalla negatività. Nella prospettiva del filosofo britannico, infatti, la perdita di controllo derivante dagli *hyperobjects* genera paura, un senso di disorientamento temporale e spaziale, che evolve via via come "impotenza collettiva", a causa della loro *agentità* (Morton, 2013). Questa *paura* può maturare in angoscia per la continuità della vita umana, oppure divenire un'opportunità per un ripensamento radicale dei nostri modelli di relazione con la Terra. Sebbene provocatori di ansia, gli *hyperobjects* possono infatti stimolare una coscienza ecologica più ampia, abbandonando l'idea di una separazione tra umano e natura e invitando ad abbracciare una paradigmaticità dei fenomeni globali (Morton, 2013). Tale riflessione sui paradigmi di comprensione e modelli di *tras-formazione* dell'esistente permette di focalizzarsi sull'umanità dell'umano. Morin a ragione suggeriva che la situazione di crisi planetaria in cui ci troviamo immessi nell'epoca

post-moderna “è la crisi dell’umanità che non giunge ad accedere all’umanità. [...] Lo sviluppo in cui dobbiamo impegnarci ora è quello dell’umanità dell’umano. Solo in questo modo potremmo salvare noi stessi e il nostro pianeta” (2012, pp. 14-15). Può, infatti, mutare la nostra percezione del futuro, spostandola dall’illusione di controllo verso una consapevolezza della fragilità e dell’interdipendenza globale; tuttavia, questo passaggio, dapprima generatore di ansia e incertezza, può – e nelle condizioni in cui ci troviamo *deve* – diventare il punto di partenza per una nuova etica ecologica, basata sulla cura e sulla responsabilità verso il pianeta e le generazioni future (Morton, 2013).

La portata politica di tale progetto affida alla dimensione pedagogica la pensabilità di un futuro possibile e attuabile, muovendosi in un orizzonte etico-educativo di metamorfosi del tessuto umano: l’agire umano impegnato nel rinnovamento ecologico ritrova nella *responsabilità* la sua logica risoluzione. Quale capacità di rispondere dei propri comportamenti, rendendone ragione e accettandone le conseguenze, il termine *responsabilità* richiama la presenza di un’alterità alla quale si è legati (*sponsus*), vincolati in una interazione che impegna alla risposta (*re-sponsus*), ovvero all’assunzione nel tempo delle implicazioni relazionali derivanti da un legame con l’alterità. Ecco che la sfida ambientale si congiunge a quella educativa, fondata sulle possibilità dell’essere personale a crescere nella consapevolezza delle proprie responsabilità e ad agire di conseguenza in maniera ecologicamente sostenibile e solidale (Birbes, Bornatici, 2023).

4. Educazione, conversione ecologica, contemplazione

La riflessione pedagogica deve recuperare l’intuizione di Jonas per promuovere una visione ontologica che attraversi la fragile condizione umana, quale parte di relazioni ecosistemiche diacroniche e sincroniche, evidenziando i limiti cognitivi ed emotivi che ne derivano. In tale prospettiva, emerge l’urgenza di una visione *ecologica*, che coniughi un senso del limite etico e solidale, funzionale alla conservazione della vita sulla Terra e al superamento delle derive antropocentriche moderne. Suggestisce in proposito Malavasi (2018) che “l’intima relazione tra le crescenti iniquità socio economiche e l’acuirsi della crisi ecologica mostra l’urgenza di una conversione, di eque decisioni *intra* e *inter* generazionali che si proiettano nello spazio e nel tempo” (p. 11).

La *conversione* indica un radicale rivolgimento dell’essenza di un ente. Comunemente impiegato per indicare un rinnovamento dell’esperienza religiosa personale a seguito dell’accoglienza di un messaggio nuovo, il termine assume differenti significati sottesi all’interpretazione secondo cui sia in atto un movimento profondo di orientamento di direzione. Non si intende un dimesso cambiamento, bensì una “riprogrammazione” radicale dell’ente; le cui “parti” non vanno sostituite, perse o scartate, ma mutano nella loro essenza, poiché si modifica il significato della loro esistenza. La conversione coltiva e muove nello spazio e nel tempo, ovvero nasce nell’immanenza della realtà esistente, pur muovendo nell’orizzonte

trascendente del senso. In questo contesto, la *conversione ecologica* la si può intendere come palingenesi nel rapporto essere umano-ambiente e comprende una relazione emozionale di cura in relazione agli ecosistemi di cui siamo parte. Nondimeno, l'atteggiamento di auto-trascendenza rappresenta la radice prima per superare l'individualismo e, quindi, predisporre alla cura per gli altri e per l'ambiente (Francesco, 2015, n. 208).

In prospettiva pedagogica, essa "richiede l'intervento educativo nella sua globalità. Necessita di un'educazione che coltivi la consapevolezza dell'essere, che è quel sentire la vita, propria e del mondo, non legato all'azione o ad una finalità strumentale; il gioire della vita e dell'incanto del mondo, del semplice fatto di esistere" (Birbes, 2016, p. 129). Si impone così la centralità delle questioni pedagogiche in ordine alla promozione di una metamorfosi da uno sguardo predatore a uno *contemplativo*.

È interessante notare come la parola *contemplazione* racconti del gesto del sacerdote che interrogava le divinità per conoscere il loro volere attraverso il volo degli uccelli, le posizioni e le congiunzioni degli astri, il corso delle folgori. L'augure, alzando il lituo, tracciava e circoscriveva la parte di cielo che avrebbe osservato, "tagliandolo" come una porzione di foglio o una finestra. Questo antico gesto rituale ci permette di tratteggiare un contemplare originario, un "osservare" calato nel ritaglio celeste: il *templum*, dunque, sarebbe primariamente uno spazio aereo delimitato e consacrato dove lo sguardo può vagare, da cui procede il rimando alla superficie terrena, ugualmente limitata e consacrata, del tempio. Così come il sacerdote delimitava una porzione di cielo per comprendere i segni divini, anche in ambito educativo possiamo immaginare di "sacralizzare" uno spazio mentale, un "*templum* interiore" in cui fermarsi a contemplare le passioni e le emozioni che emergono quando si pensa al futuro e al nostro rapporto con il Pianeta. La contemplazione non è qui disgiunta dalla realtà, anzi la avvicina per trascenderla: diventa un modo per "fare spazio" dentro di noi, sospendere il giudizio e osservare con onestà come viviamo l'idea del domani e i suoi molteplici scenari (climatici, sociali, economici).

È quanto mai necessario interrogarsi su come "ritagliare uno spazio sacro", un *templum* in cui le persone possano dedicarsi a un'osservazione profonda delle proprie emozioni e passioni legate alle immagini del futuro. Come il nostro contemplare può divenire un volgere lo sguardo, con interesse e stupore, ammirazione e raccoglimento, verso qualcosa che risveglia rispetto, mistero, velata risposta? Come poter *abitare i futuri* della Terra con sguardo *contemplativo*, così da accoglierne la bellezza e la fragilità? Quali proposte educative promuovono uno sguardo capace di riscoprire la presenza dell'Alterità?

Un elemento cruciale è il riconoscimento e l'accoglienza delle emozioni: ansia, speranza, paura, slancio, desiderio di cambiamento. Educare alla contemplazione significa allenare a sostare in queste emozioni senza respingerle né farsene travolgere, ma imparando a dare loro un nome, coglierne i segnali, attingerne motivazione per l'azione. Se il primo passo è la consapevolezza, il secondo è la capacità di trasformare i vissuti emotivi in spinte creative verso comportamenti ecologica-

mente responsabili. Esercitarsi all'ascolto delle implicazioni emotive espresse, orientando processi formativi capaci di tradurre i desideri umani in azioni libere e responsabili, invita a ri-coscere l'efficacia euristica della riflessione pedagogica sulle emozioni, impegnata nel "far emergere il ruolo che esse svolgono nel processo di evoluzione dei nostri modelli di civiltà, quando non è della specie umana in quanto tale" (Fabbri, 2008).

Pratiche che favoriscono l'empatia, l'immaginazione, momenti di silenzio e ascolto, narrazioni e riflessioni collettive, permettono di "fare spazio" alla percezione di quanto la Terra e le generazioni future siano parte viva della nostra esistenza. L'esperienza di meraviglia (e talvolta di sgomento) che nasce quando si contempla la fragilità del nostro pianeta induce a un senso di responsabilità e di cura, segnale di una coscienza ecologica in evoluzione. Diventa quindi fondamentale coltivare la dimensione emotiva dell'*abitare i futuri*, per comprendere le conseguenze dell'agire umano, tanto in riferimento agli equilibri socio-ambientali quanto ai vissuti emotivi. Infatti, solo mediante un'attenta educazione emozionale si potrà "realizzare il sé del noi" (Gramigna, 2019) come pratica *tras-formativa*, capacitante ed emancipante, volta ad abbandonare la forma di esseri umani dominatori della realtà, in favore di un atteggiamento e di un agire consapevole di responsabilità comunitaria. Di là da virtuoso esercizio di pensiero, si intravede un'educazione alla contemplazione come campo epistemologico da approfondire, che dischiude pratiche pedagogiche finalizzate allo sviluppo di capacità riflessive, emotive ed etiche, una postura per entrare in connessione con la natura e con le generazioni che verranno.

Riferimenti bibliografici

- Birbes, C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione: Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Birbes, C., & Bornatici, S. (2023). *La Terra che unisce: Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Milano: Mondadori.
- Bornatici, S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale: A scuola di service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bruzzone, D. (2022). Progettazione esistenziale. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, & D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Volume I. Pedagogia generale e sociale. Studi in onore di Luigi Pati* (pp. 209-218). Milano: Vita e Pensiero.
- Fabbri, M. (2008). *Problemi d'empatia: La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Foddai, G.M.A. (2016). Euristica della paura e vincolo dell'incertezza: Riflessioni su Jonas e Hobbes. *Filosofia*, 61, 117-135. <https://doi.org/10.13135/2704-8195/3920>
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Francesco. (2015). *Lettera enciclica Laudato si': Sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Editrice Vaticana.
- Gramigna, A. (2019). Una paura che ti stringe il cuore: Educazione e paura nelle favole

- per bambini. *Formazione e Insegnamento*, XVII(3), 334-343. https://dx.doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_27
- IPCC. (2023). *Climate change 2023: Synthesis report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (Core Writing Team, H. Lee & J. Romero, Eds.). IPCC. <https://doi.org/10.5-9327/IPCC/AR6-9789291691647>
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Main: Insel.
- Loiodice, I. (2015). Educare a costruire il futuro al di là del “presente onnipresente”. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 5(1), 5-6.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde: Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia oggi*, 16(1), 10-18. <https://hdl.handle.net/10807/250806>
- Morin, E. (2012). *La via: Per l'avvenire dell'umanità* [La Voie. Pour l'avenir de l'humanité]. Milano: Raffaello Cortina.
- Morton, T. (2013). *Hyperobjects: Philosophy and ecology after the end of the world*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Quarta Sezione

Pluralità e Inclusione



Interventi

Vincenzo Salerno

Manuele De Conti

Maria Antonietta Augenti

Patrizia Belloi, Claudia Spallacci

Cristiana D'Aprile

Caterina Mellace

Daniele Morselli

Cristian Righettini

Maria Sardella

Pierluca Turnone

Cristina Venturi

IV.1

Educare e trasformare un mondo che genera angoscia. La “pedagogia della speranza” di Byung-Chul Han e il paradigma della società formativa allargata

Vincenzo Salerno

*Istituto Universitario Salesiano Venezia – Iusve
Dipartimento di Pedagogia
v.salerno@iusve.it*

Abstract

Il contributo analizza l'esito ultimo del pensiero di Byung-Chul Han: l'ipotesi è che la speranza possa servire come antidoto all'angoscia che pervade la società. L'obiettivo è portare alla luce la 'pedagogia della speranza' implicita nel suo pensiero, solidale con il paradigma emergente della società formativa allargata. Innanzitutto, è necessario prendere le distanze dai 'paradigmi dell'ottimismo', un atteggiamento incapace di critica sociale e di autentica immaginazione di futuri diversi, al contrario della speranza che spinge alla creazione di nuovi inizi. In secondo luogo, serve esplorare la dimensione 'comunitaria' della speranza, che crea comunità allargate e alimenta potenziali 'trasformativi', a differenza dell'angoscia che paralizza. In terzo luogo, sembra promettente seguire l'ipotesi che lega la speranza ad un tipo di trascendenza non-prepotente e non-violenta. Infine, è strategico identificare pratiche educative già all'opera nel propiziare i nuovi «soggetti di speranza».

Parole chiave

Angoscia, Speranza, Società formativa, Byung-Chul Han

1. Prendere le distanze dall'ottimismo della società occidentale: il nuovo paradigma della 'società formativa allargata'

È indubbio che la nostra società stia affrontando le rinnovate sfide di un presente segnato non solo da una società che ha visto e vede rapidi e profondi cambiamenti, ma anche di un presente bisognoso di vie maestre e di recupero di circoli educativi virtuosi. Il recente sviluppo del pensiero di Byung-Chul Han (Han 2022; 2023a; 2023b; 2024a) è incentrato sul concetto di speranza come antidoto all'angoscia che sembra essere uno dei prodotti dominanti della società contemporanea (Han 2024). L'obiettivo risiede nel cercare di far emergere l'implicito di una “pedagogia della speranza” di Han, compatibile con il nuovo *paradigma della società formativa allargata*: superando le logiche e le prassi “espulsive” dell'altro, entrambi reinterpretano le sfide dell'integrazione dell'altro (scolastica, sociale), in particolare dei

‘migranti’, contestualizzandole in un quadro più ampio di disagio sociale, proponendo un *approccio trasformativo* basato sul riconoscimento dell’identità, la comunicazione autentica e lo sviluppo di ogni creatura, riconoscendo il ruolo cruciale ‘politico’ dell’accoglienza e dell’assistenza di “ciò che è minoritario”, dei più deboli, degli stranieri (Minello 2018; Han, 2024b).

La speranza si contrappone alla dittatura del ‘paradigma dell’ottimismo’, tipico del neoliberismo occidentale imperante. Han esplora la dimensione politica della speranza, sottolineando come essa, a differenza dell’angoscia che paralizza e isola, crei comunità e alimenti il potenziale rivoluzionario. Emerge in questo modo il ruolo della speranza come motore di trasformazione sociale, perché il semplice ‘futuro’ non sia una semplice ripetizione del presente. Il contributo prova anche a identificare alcune pratiche educative significative già all’opera che sembrano capaci di propiziare la formazione di nuovi ‘soggetti di speranza’.

Parlare di speranza coincide con il prendere posizione *contro la società dell’angoscia*. L’attuale modalità di crisi che riduce la vita a sopravvivenza. Han propone un pensiero di speranza, perché solo chi spera può pensare, e può vivere. Il pensiero improntato alla speranza, però, non ha nulla a che vedere con l’ottimismo. L’ottimismo è privo di qualsiasi negatività, non conosce il dubbio e neppure la disperazione, ed è essenzialmente ‘pura positività’ (Han, 2022).

L’ottimista è convinto che le cose andranno bene per lui, vede il futuro come un qualcosa di già definito da tempo. Il futuro è intrinsecamente indisponibile: l’ottimista non fa i conti con l’inatteso e l’imprevedibile. L’ottimista non mette mai in discussione le strutture sociali in cui le cose sono inserite e che quindi ne determinano il corso. Quindi è incapace di una critica fondamentale. Han ritiene che oggi non ci sia bisogno di ottimismo ma della speranza radicale in qualcosa di nuovo per un modo di vivere completamente diverso e che nasca dalla critica.

“Optimism does not lack anything. It is not on its way. But hope is a searching movement” (Han, 2024b, p. 5).

L’ottimismo non manca di nulla e non è in movimento. La speranza invece è un movimento di ricerca, è un tentativo di orientarsi e di spingersi verso l’ignoto, il non conosciuto, l’aperto, andando oltre ciò che già esiste. La speranza è la spinta *verso il non-nato*, il nuovo, ciò che nasce e viene al mondo: questa è la formula di base della speranza.

2. La speranza: una trascendenza non-dispotica e la critica sociale

Per il pessimista il tempo è chiuso come una prigione, ed egli rifiuta tutto senza sforzarsi di rinnovarsi e senza attendersi innovazione o cambiamenti, è testardo proprio quanto l’ottimista. Sia l’ottimista che il pessimista sono ciechi di fronte alle possibilità loro estranee, che imprimerebbero una svolta sorprendente al corso degli eventi. Chi spera, invece, si affida a possibilità che tendono al di là dell’esi-

stenza della difficoltà. L'angoscia incombe oggi come uno spettro: siamo costantemente confrontati con scenari post-apocalittici, pandemie, guerre mondiali e catastrofi climatiche; viene evocata sempre più spesso alla fine del mondo o della civiltà. Attualmente viviamo un'era di molte crisi, guardiamo con timore a un futuro cupo, c'è mancanza di speranza ovunque, passiamo da una crisi all'altra, da una catastrofe all'altra, tra un problema all'altro. La società della sopravvivenza è un po' come una persona malata che cerca di evitare la morte imminente con ogni mezzo possibile. Solo attraverso la speranza si può recuperare quella vita che è più della sopravvivenza, perché essa schiude l'orizzonte del significato che rivitalizza e ispira la vita, e soprattutto ci dona al futuro. Il clima di angoscia diffuso soffoca ogni seme di speranza, l'angoscia porta alla paralisi totale e ad uno stato d'animo depresso che si diffonde: angoscia e risentimento spingono le persone verso i populisti di destra, fomentando l'odio, mentre *vengono meno la solidarietà, il senso di comunità, l'empatia*. L'aumento dell'angoscia e del risentimento portano a una brutalizzazione della società nel suo complesso e mette a rischio la democrazia: l'angoscia è essenziale per i regimi autoritari. La democrazia può prosperare soltanto in un'atmosfera di riconciliazione e di dialogo: dove c'è l'angoscia, la libertà non è possibile.

"Only Hope can give us back that life that is more than mere survival" (Han, 2024b, p. 2).

L'angoscia può trasformare un'intera società in una prigionia, persino in una quarantena, basta mettere dei segnali di pericolo. La speranza invece fornisce indicazioni di percorso e punti di riferimento, senso e orientamento. Chi prova angoscia si sente messo all'angolo, l'ansia va di pari passo con la sensazione di essere intrappolati e chiusi nell'angoscia, il mondo ci pare come una prigionia. Sperare significa dare credito alla realtà, credere in essa, in modo che diventi una promessa per il futuro, ci rende credenti nel futuro, invece l'angoscia priva le persone di ogni fede e sottrae ogni credito alla realtà e in questo modo impedisce il futuro. La speranza è uno stato d'animo, una dimensione della nostra anima, come un orientamento del cuore, dello spirito: essa indica la strada, guida le persone attraverso un terreno in cui altrimenti non riuscirebbero ad orientarsi. Vaclav Havel, paladino dei diritti umani contro il partito comunista e presidente della Cecoslovacchia dopo il crollo del blocco orientale, deve aver trovato *qualcosa di assoluto* nella sua più profonda disperazione. Havel non localizza la speranza nell'immanenza del mondo, crede piuttosto che essa venga da altrove: la speranza fonda le sue radici, come dice Havel, nella *trascendenza* e questa speranza è assoluta nella misura in cui è completamente indipendente dal corso interno del mondo.

3. L'immaginazione di futuri diversi e i potenziali 'trasformativi' della speranza

Fin dall'antichità, la speranza è stata spesso contrapposta all'azione, secondo la nota critica tradizionale: chi spera non agisce con decisione, e chiude gli occhi davanti alla realtà, manca in lui la determinazione ad agire; soprattutto la speranza crea illusioni e distrae le persone dalla realtà dalla vita. La speranza è equiparata alla rinuncia, al non voler vivere, al rifiuto della vita qui e ora. Al contrario, la speranza potrebbe essere interpretata come l'antidoto a tutti i mali dell'umanità, *come cura* ancora nascosta, non facile da trovare ma capace di non farci rinunciare al mondo nonostante tutti i suoi mali. Nietzsche intende la speranza come un deciso sì alla vita come un 'nonostante tutto'. In questa luce, la speranza non è più una rinuncia, un'evasione, una fuga dalla vita, ma è la vita stessa: vita e speranza diventano una cosa sola, vivere è sperare, sperare è vivere.

"Hope is a determined 'yes to life' and 'and yet'..." (Han, 2024b, p. 18).

Martin Luther King esprime in modo efficace *il lato attivo della speranza* nel suo famoso discorso *I have a dream*. Il suo è un sogno 'ad occhi aperti', è la speranza che fa nascere i sogni ad occhi aperti, che stimola l'immaginazione ad agire e la fantasia verso qualcosa di nuovo, la fantasia e l'immaginazione verso qualcosa di completamente diverso, per creare nuove forme di esistenza. La speranza attiva alimenta sogni 'ad occhi aperti' che guardano al futuro, donano futuro, danno forma al futuro, ma sono tuttavia ancorati alla realtà: la speranza si esprime come il rifiuto di rassegnarsi al male esistente.

"Daydreams are ultimately dreams of action. They dream away the badly existing in the interest of a new and better life" (Han, 2024b, p. 29).

I sogni 'ad occhi aperti' sognano in avanti, per così dire, mentre sogni notturni sognano all'indietro; nei sogni notturni, il represso e l'inconscio vengono alla luce. I sogni 'ad occhi aperti', invece, hanno una *dimensione del noi* che è pronta ad agire insieme per modificare e migliorare il mondo: solo chi sogna 'ad occhi aperti' è capace di *fare la rivoluzione* (Han, 2023b). I sogni 'ad occhi aperti' hanno un potenziale utopico e una dimensione politica, mentre i sogni notturni non vanno oltre la sfera privata: la bellezza, la sublimità e la trasfigurazione sono possibili soltanto nei sogni 'ad occhi aperti'. Il presente senza sogni 'ad occhi aperti' non produce nulla di nuovo, manca la passione per il nuovo, per il possibile, per un nuovo inizio: forse viviamo in una società dove non ci sono sogni 'ad occhi aperti' perché siamo tormentati dall'angoscia. La passione è il futuro stesso, in cui la temporalità dell'azione è determinata a creare un nuovo inizio piuttosto che una mera ottimizzazione di ciò che già esiste, anzi di ciò che è falsamente presente senza un orizzonte che conferisce il significato ed in cui non è possibile nessuna azione. La felicità, la libertà, la saggezza, l'amore per gli uomini, l'amicizia, l'umanità o la so-

lidarietà costituiscono un orizzonte di senso che conferisce all'azione un senso, uno scopo, un orientamento, che sono i punti di riferimento della speranza attiva.

“Happiness, freedom, wisdom, philanthropy, friendship, humanity and solidarity... form an horizon of meaning against which action make sense and finds orientation” (Han, 2024b, p. 19).

La speranza è lungimirante, persino rivoluzionaria, ci conferisce il potere e la forza di vedere e agire, permettendo di prestare attenzione a ciò che ancora non è, e che ancora non è nato.

4. Futuro e a-venire: la dimensione ‘comunitaria’ della speranza

I populistici di destra lavorano facendo leva sull'angoscia, hanno bisogno della paura per realizzare questa società dell'angoscia; non è una società dell'amore, della solidarietà e della riconciliazione: è piuttosto una società dell'odio. Dove c'è un clima di angoscia non c'è speranza perché l'angoscia sopprime. La speranza isola le persone e non crea comunità, non crea un noi perché nell'angoscia siamo tutti isolati. *La speranza invece contiene una dimensione del noi.* La speranza è il fermento della rivoluzione, è il fermento del nuovo.

“Hope is the catalyst of revolution, the catalyst of the new” (Han, 2024b, p. 14).

Non c'è rivoluzione nell'angoscia, chi ha paura si sottomette al dominio. Solo la speranza di un mondo diverso e migliore garantisce un potenziale rivoluzionario: se oggi non è possibile alcuna rivoluzione è perché non riusciamo a sperare (2023b). Il film distopico *Children of Men*, riflette la società depressa e senza speranza. Miracolosamente, però, una donna resta incinta. Il futuro improntato solo alla ripetizione (all'ottimizzazione) ruota intorno a sé stesse. Il futuro quindi è veramente una forma di inferno che non si spezza più. È davvero possibile che non ci siano più rotture con il vecchio, che non ci siano più, per così dire, gli *shock*, le scosse del nuovo? Questi timori si traducono in angoscia ed in una oscillazione bipolare, la debole speranza che ci sarà sempre qualcosa di nuovo si trasforma in ferma convenzione che non accadrà mai nulla di nuovo. L'umanità cade in una depressione collettiva. La nascita che sarebbe stata sinonimo di futuro, che avrebbe portato il nuovo, non ha più luogo e il venire al mondo come nascita, come speranza, è completamente annullato, viene meno. Viviamo proprio in una società della depressione, manca completamente *un tipo di futuro* che non ripete, non ottimizza e non progetta a partire da quello che c'è già, ma è attesa dell'arrivo di qualcosa di inedito, impensabile, nuovo, ovverosia quello che Derrida chiama l'*a-venire*. La depressione è diametralmente opposta alla speranza, la speranza è il balzo e il salto, il vigore del futuro. Il futuro esausto fatto di ripetizioni e mutazioni

che ruotano intorno a sé stesse non è un futuro. Il futuro come a-venire apre uno spazio messianico di possibilità.

“Hope, by contrast, discloses futurity to us: what is coming, the not-yet-born, the latent, the becoming. It is a messianic mood” (Han, 2024b, p. 84).

Per Paul Celan, questo concetto di non cedere allo smarrimento mantiene viva la speranza, la fede salda in questo non cedere allo smarrimento è sinonimo di speranza. La speranza è possibile solo in uno stato di rottura, proprio come la felicità più profonda. La speranza è rottura ed è iscritta nella rottura, poiché nasce dalla disperazione più profonda. La luce brillante della speranza, paradossalmente, si nutre dell’oscurità più profonda.

Paul Celan eleva il linguaggio stesso al luogo preminente della speranza, che si afferma contro il silenzio terribile, contro l’assenza terrificante di parole. Le parole possono destare la speranza, che si afferma contro le cose più terribili, contro il silenzio più terribile, che è l’assenza di parole. L’angoscia non racconta niente. La speranza racconta moltissimo, la speranza è narrativa (Han, 2024a). L’angoscia è uguale al silenzio, alla paralisi. Nell’angoscia non abbiamo più nulla da raccontare. Nella speranza abbiamo moltissimo da raccontare. Paul Celan ripone la sua speranza nel linguaggio della poesia. La poesia e il pensiero sono anche i luoghi eminenti della speranza. È il pensare nonostante tutto. Anche di fronte alla disperazione più profonda e al disastro più assoluto, noi possiamo uscire arricchiti da questa esperienza terribile. In questo senso la speranza è completamente e radicalmente diversa dall’ottimismo secondo il quale ‘tutto va per il verso giusto’.

5. La costruzione della ‘società formativa allargata’: laboratori educativi ed educazione di ‘soggetti di speranza’

L’epoca attuale, risultato del progetto moderno, ha diffuso l’idea di individuo e il suo progetto di convivenza sociale su scala globale. Nel dibattito sulla globalizzazione, l’aspetto degli «affetti» rimane poco definito. Si denuncia un *deficit* di speranza e solidarietà in un’epoca che vede la crisi del legame sociale, l’espulsione dell’altro da sé, del dolore, del rito che unisce, della narrazione che condivide il senso della vita insieme e allo stesso tempo crea identità (Han, 2024a). Lo scenario dell’umanità planetaria apre la questione di un paradigma di vita sostenibile che smetta di circondarsi di non-cose, di informazioni vuote di verità, e non dimentichi incertezza e vulnerabilità (2023a). La speranza e la solidarietà, per Han, offre l’opportunità di affrontare i rischi e moltiplicare i benefici dell’interdipendenza per la costruzione di una società planetaria. Ma la solidarietà non basta. Servono eros, bellezza, azione, e affettuosità, elementi pedagogici strategici che trasformano la solidarietà in speranza. Occorre sentirsi “soggetti di speranza” per formare una comunità di destino con tutti e con il pianeta: la speranza umana esprime un più ampio legame fraterno presente in tutti gli esseri viventi.

La pedagogia deve riarticolarsi in chiave di speranza, non solo di solidarietà. La speranza è un appello alla sincerità del legame e dell'impegno per il destino comune, a cui bisogna educare per resistere alle spinte strumentali, rapaci e crudeli che abitano le relazioni tra persone e con il creato. Questa sensibilità profonda richiede di essere educata attraverso l'esperienza e la riflessione estetica e la testimonianza della possibilità di costruire amicizie fraterne. I percorsi formativi non vanno impostati sull'ideale del cittadino attivo e solidale, ma sull'educazione a vedersi e trattarsi come "soggetti di speranza".

"The subject of hope is a We" (Han, 2024b, p. 7).

La 'pedagogia della speranza' di Han non è idealizzata, ma invita a diffidare dalle «derive» della speranza: il facile richiamo alla speranza da parte di regimi totalitari o esperienze religiose; la «speranza chiusa» che esclude lo straniero; la spinta competitiva che vede il prossimo come rivale. La speranza è fragile, non cresce spontaneamente, e va educata, coltivata e protetta. Esistono in ogni paese iniziative che si propongono come «abbozzi» di una nuova civiltà umanistica, impegnandosi non nella massimizzazione del profitto, ma nella «fioritura personale» e «comunitaria», emergendo come «laboratori di speranza».

Sulla linea di Han, e in una prospettiva di realizzazione di luoghi educativi e comunità educanti 'allargate' (Minello, 2018), sembra strategico pensare a *laboratori educativi di speranza*.

Rimanendo su un piano familiare/individuale e ricorrendo ad un esempio semplice, non è indifferente che una famiglia si apra a nuove 'pratiche' di educare all'ospitalità. Si tratta di offrire la possibilità di far assaporare una certa *forma di vita*: quella di chi ritiene importante l'*ospitalità fraterna* che vede come un valore imparare a conversare e convivere con persone estranee, *straniero immigrante* (Salerno 2024).

In secondo luogo, i contesti scolastici e non formali, e anche i contesti produttivi, si sono persuasi della bontà per le nuove generazioni, di pratiche permanenti di *team building* (esperienze *off shore*, campi-natura, campiscuola, gruppi per adolescenti). Queste pratiche possono essere pensate, se sottratte alle logiche utilitaristiche e di profitto, come veri e propri *training* di 'educazione alla speranza' sul valore della fraternità e della persona, del creato e della gratuità (Mantegazza 2019).

Proviamo a pensare, infine, all'educazione alle *pratiche di perdono* e a quali forme di vita possono generare e, di converso, a quali forme di vita e di convivenza siano generate da pratiche dove il perdono non sia previsto o sia addirittura osteggiato (Balduzzi 2018).

Le esperienze educative che si propongono come *laboratori di speranza* sembrano accreditarsi come capaci di propiziare un paradigma innovativo compatibile con quello della 'società formativa allargata' perché capaci di rispondere alle qualità richieste dalla riflessione pedagogica più avvertita riguardo all'educare alla cittadinanza terrestre (Gramigna & Minello, 2024), e che sembrano concentrarsi attorno ad alcuni vettori fondamentali:

- una pedagogia del *discomfort* (Medina, 2014), che propizia l'uscita da una prospettiva locale per entrare in quella globale, il “cosmopolitismo ecologico” e il passaggio dal sentimento di appartenenza alla sola cultura nazionale a quello di appartenenza ad una comune *casa terrestre*;
- l'attivazione dei processi di “coscientizzazione” (Freire, 2014), attraverso cui è possibile comprendere la propria condizione, il proprio ruolo, la propria posizione nel mondo per costruire nuove forme di relazione con le cose e con gli altri, acquisendo una forma e un processo di conoscenza che non si limita alla percezione della propria realtà o cultura, ma che sappia travalicarla e aprirsi alle altre culture;
- la coltivazione di forme di pensiero di *caring* (Lipman, 2005), che sostiene il quotidiano riposizionamento rispetto a eventi, problemi, situazioni apparentemente remoti, dei quali si giunge a preoccuparsi e a prendersi cura in prima persona (Noddings, 2013);
- la promozione di un atteggiamento euristico e riflessivo, indispensabile per avere una chiara consapevolezza dei problemi emergenti a livello globale, i quali possono essere realmente affrontati solo attraverso un processo condiviso di indagine, i valori della formazione collettiva del sapere e la costruzione partecipativa di pensiero e azione (Morin, 2022).

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi, E. (2018). *Sono io il custode di mio fratello: Emozioni e affetti nella scuola come comunità educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA.
- Han, B.-C. (2022). *La società senza dolore*. Milano: Nottetempo.
- Han, B.-C. (2023a). *Le non cose*. Milano: Nottetempo.
- Han, B.-C. (2023b). *Perché oggi non è possibile una rivoluzione*. Milano: Nottetempo.
- Han, B.-C. (2024a). *La crisi della narrazione*. Milano: Nottetempo.
- Han, B.-C. (2024b). *The Spirit of The Hope*. Cambridge: Polity Press.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mantegazza, R. (2019). *Educare alla natura*. Torino: Elledici.
- Medina, J. (2014). Towards An Ethics and Pedagogy of Discomfort: Insensitivity, Perplexity, and Education as Inclusion. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 3(1), 51-67.
- Minello, R. (2018). *La società formativa allargata*. Roma: Edizioni EdiCusano.
- Morin, E. (2022). *Svegliamoci! La sfida della complessità*. Milano: Mimesis.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. London: University of California Press.
- Gramigna, A., & Minello, R. (Eds.). (2024). *Le emergenze nella formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Salerno, V. (2024). *Shibboleth*. Lecce: Pensa MultiMedia.

IV.2

Il discorso mitopoietico nella narrazione tecnologica transumanista

Manuele De Conti
*Università Cattaneo LIUC,
Faculty Ingegneria Gestionale
mdeconti@liuc.it*

Abstract

Il presente studio esplora il ruolo delle strutture mitiche nei discorsi del paradigma transumanista sulla tecnologia. Attraverso una metodologia qualitativa, basata inizialmente su una revisione della letteratura, sono state identificate alcune invarianti strutturali del discorso mitico, come la temporalità ciclica, la soluzione alla morte e il rinnovamento umano. Analizzando un *corpus* testuale appositamente composto e sottoposto a un'analisi qualitativa assistita da software, emerge come tali narrazioni mitiche continuino a influenzare la comprensione e la rappresentazione della realtà, modellando identità e prospettive future. Lo studio evidenzia l'importanza di un approccio critico per affrontare il discorso tecnologico, proponendo interrogativi che invitano a riflettere sull'identità umana e sulle progettualità future, contribuendo a una consapevolezza culturale che renda più riflessivo l'uomo nel rapporto con la tecnologia.

Parole chiave

Narrazioni Mitiche, Transumanesimo, Tecnologia

1. Introduzione

Il mito è una forma di rappresentazione del mondo che ha accompagnato l'essere umano lungo tutta la sua esistenza. I miti delle tradizioni greca, mesoamericana, egizia, africana, indigena e aborigena possono essere fatti risalire a diverse migliaia di anni prima di Cristo e hanno svolto una varietà di funzioni fondamentali per la sopravvivenza dell'umanità. I miti *cosmogonici* offrivano una spiegazione razionale delle dinamiche della creazione del cosmo: un esempio è il mito olimpico della creazione, nel quale la Madre Terra, emersa dal Caos, genera nel sonno il figlio Urano, il Cielo, che commosso dalla bellezza del panorama terrestre, piange lacrime feconde dando origine ai fiumi, ai mari, ai fiori, agli alberi, alle fiere, ai pesci e agli uccelli; i miti di *rinnovamento* descrivevano invece, la ciclicità e la rigenerazione del tempo, guidando le pratiche umane: il mito dell'araba fenice, che alla fine della sua vita si consuma nel fuoco e rinasce dalle sue ceneri in un ciclo che si ripete all'infinito, rappresenta questa rigenerazione personale o cosmica; i miti *escatologici*, infine, delineavano una prospettiva sul destino ultimo, costruita

a partire dalla narrazione degli eventi tramandati: è il caso del mito dell'Apocalisse cristiana, una serie di eventi simbolici che culminano nella vittoria finale del bene sul male e nel ritorno di Cristo.

Questo abbozzo di tipologie di miti è sufficiente a dimostrare la rilevante funzione simbolica che il mito ha avuto per l'umanità e a evidenziare quanto esso, e la riflessione su di esso, siano fondamentali per la pedagogia. Il mito, infatti, rappresentava una trama simbolica della realtà, sociale e naturale, e delineava le direttrici per la prassi umana. Veicolava la trasmissione di valori morali e culturali, insieme alle modalità con cui la conoscenza essenziale veniva perpetuata su diversi livelli intellettuali. Era in grado, come suggerito in alcune interpretazioni della lezione platonica, di oltrepassare i limiti del discorso razionale per illuminare ciò che sfuggiva alla comprensione razionale. Infine, tracciava orizzonti di senso su cui si fondavano le progettualità umane, conferendo significato e valore all'esistenza (Basile, 2013; Gramigna, 2022; de Santillana & von Dechend, 1983).

Ciò premesso, siamo davvero sicuri che questa forma simbolica di rapporto dell'essere umano con la realtà debba essere confinata a un periodo prescientifico e irrazionale del progresso umano, come sostiene un certo orientamento filosofico? Non si può, invece, ipotizzare che il mito continui a permeare discorsi contemporanei, come quelli sulla tecnologia e sull'intelligenza artificiale – sviluppati in particolare all'interno del paradigma tecno-religioso transumanista (Burdette, 2017), come suggeriscono alcune riflessioni attuali – influenzando con diversa intenzionalità e intensità formativa le nostre coscienze, decisioni e azioni (cfr. Gramigna, 2019; Gramigna, 2023)? Indagare se i discorsi sulla tecnologia adottino forme mitiche di autorappresentazione potrebbe quindi chiarire come tali narrazioni contribuiscano a configurare e orientare l'identità e il senso dell'esistenza umana.

2. Metodologia

Distanziandoci dall'accezione che «mito» ha assunto nel senso comune contemporaneo, ossia quello di forma arcaica di sapere, favola, leggenda, addirittura fantodia, per rispondere a questi interrogativi, per rispondere alla domanda di ricerca se i discorsi del paradigma transumanista sulla tecnologia adottino forme mitiche di autorappresentazione è stata adottata una metodologia qualitativa interdisciplinare articolata in tre fasi che integra analisi teorica e analisi qualitativa dei dati assistita da software. Una prima analisi teorica è stata finalizzata a identificare le caratteristiche strutturali e contenutistiche invarianti del discorso mitico, ossia le categorie e i *tópoi* del mito, attraverso una revisione della letteratura di tipo narrativo e non sistematico. Rispetto ad altri tipi di revisione, le revisioni narrative sono più flessibili e adatte ad affrontare argomenti complessi o poco studiati, integrando prospettive diverse e permettendo analisi olistiche e interpretative, mantenendo una maggiore apertura metodologica rispetto alle revisioni sistematiche

(Baumeister & Leary, 1997; Rumrill & Fitzgerald, 2001). La *Tabella 1* riporta la bibliografia consultata per tale scopo.

Bibliografia sul mito consultata
Abbasova. (2023). <i>Artistic Expressiveness of Myths</i> . 1(62), 134–139. Barthes. (2016). <i>Miti d'oggi</i> . Giulio Einaudi editore. Basile, G. (2013). <i>Il mito: uno strumento per la conoscenza del mondo</i> . MIMESIS Edizioni. Bettelheim. (2013). <i>Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe</i> . Feltrinelli. Cameneva, Z., & Chiricencu. (2022). The Eternal Resurgences of Myth. <i>Intertext</i> , 59(1), 161–167. Cassirer, E. (1964). Il pensiero mitico. In <i>Filosofia delle forme simboliche</i> (Vol. 2). La nuova Italia Editrice. de Santillana, G., & von Dechend, H. (1983). <i>Il mulino di Amleto. Saggio sul mito e sulla struttura del tempo</i> . Adelphi. Eire. (2002). Mito, Retórica y Poética. <i>Revista de Retórica y Teoría de La Comunicación</i> , 2(2), 51–84. Eliade. (1966). <i>Mito e realtà</i> . Borla. Eliade (Ed.), M. (2018). <i>Dizionario del mito</i> . Jaca Book. Frazer, J. G. (1964). <i>Il ramo d'oro</i> . Bollati Boringhieri. Jung. (1997). Gli archetipi dell'inconscio collettivo. In <i>Opere</i> (Vol. 9/1). Bollati Boringhieri. Lévi-Strauss. (1955). The Structural Study of Myth. <i>The Journal of American Folklore</i> , 68(270), 428–444. Lévi-Strauss, C. (2016). <i>Mito e significato</i> . Il Saggiatore. Samadova, S., & Mirzayeva. (2020). History of Myths and Mythological Images in Uzbek Literature. <i>International Journal of Progressive Sciences and Technologies</i> , 23(2), 138–141. Shokpeka, S. A. (2005). Myth in the Context of African Traditional Histories: Can it be Called "Applied History"? <i>History in Africa</i> , 32, 485–491. Vernant. (2001). <i>Mito e pensiero presso i greci: studi di psicologia storica</i> . Einaudi.

Tabella 1 - Bibliografia consultata per individuare le caratteristiche invarianti del mito

La densa letteratura esaminata ha permesso di astrarre un insieme di caratteristiche distintive attribuibili al discorso mitologico. Presentare divinità o esseri o forze sovrannaturali come intermediari fra le potenze celesti e l’umanità, situarsi in uno spazio ubiquo e rappresentare un tempo circolare inquadrato in una cornice eterna, costruire un ordine generale delle cose, sono solo alcune delle caratteristiche strutturali e contenutistiche attraverso le quali si manifesta il discorso del mito e funzionali a guidare la loro identificazione in produzioni contemporanee. L’elenco completo delle invarianti strutturali del mito elaborato dalla revisione della letteratura, assieme ad alcune descrizioni esemplificative, è riportato nella seguente *Tabella 2*.

Caratteristiche	Descrizioni
La temporalità	L'uso di tempi verbali o formule che rimandano all'eternità o alla ciclicità
La spazialità	La presentazione di eventi o storie in uno spazio ubiquo
Il soprannaturale	Il riferimento a essere soprannaturali o di intermediari con potenze celesti
La lotta tra bene e male	La presenza di enfasi riguardo la lotta tra bene e male
L'umanizzazione	L'umanizzazione della natura o della tecnologia
L'olismo	Il riferimento a una visione comprensiva dell'universo
L'eroismo	Il potere delle forze naturali, degli eroi o semidei, della tecnologia
L'androginia	La risoluzione della dualità uomo-donna, bene-male
La genesi	Il riferimento alla creazione dell'universo o a un tempo precedente alla creazione
Il rinnovo umano	L'annichilimento, la nascita di una nuova umanità o la sua rigenerazione
Risposta alla morte	La tecnologia come soluzione alla morte

Tabella 2 - Invarianti strutturali del mito al termine dalla revisione della letteratura

Dopo aver strutturato l'insieme di categorie o *tópoi* del mito, la seconda fase dell'indagine si è concentrata sulla composizione di un *corpus* di pubblicazioni riconducibili al paradigma transumanista. Per “transumanesimo” si intende un movimento filosofico e scientifico che promuove un approccio prometeico alle nuove tecnologie, mirato a superare i limiti biologici dell'essere umano (inclusa la morte) e a perseguire l'immortalità, nonché un miglioramento radicale della condizione umana. Questo orientamento mira a un'evoluzione verso una nuova forma antropologica individuata nell'“ultra-umano” o, in prospettive più estreme, del “postumano” (Campa, 2010; Cambi e Pinto Minerva, 2024). Attraverso un confronto incrociato delle bibliografie tratte dalle voci “*transhumanism*” o “*human enhancement*” di diverse enciclopedie tra cui la *Britannica*, l'*Encyclopedia of Applied Ethics*, l'*Encyclopedia of Global Bioethics*, la *Open Encyclopedia of Anthropology* e la *Stanford Encyclopedia of Philosophy* sono stati individuati i testi più frequentemente citati. I volumi accessibili di questo insieme hanno costituito il corpus per l'analisi delle strutture discorsive mitiche (Tabella 3).

Corpus transumanista
Nick Bostrom. <i>Deep Utopia: Life and Meaning in a Solved World</i> . Idealpress Publishing, 2024
Nick Bostrom. <i>Human Enhancement</i> . Oxford University Press, 2009
Ray Kurzweil, Terry Grossman. <i>Transcend</i> . Rodale Books, 2011
Ray Kurzweil. <i>Fantastic Voyage: Live Long Enough to Live Forever</i> . Rodale Books, 2004
Ray Kurzweil. <i>How to Create a Mind: The Secret of Human Thought Revealed</i> . Viking, 2012
Ray Kurzweil. <i>The Age of Spiritual Machines: When Computers Exceed Human Intelligence</i> . Viking, 1999
Ray Kurzweil. <i>The Future of Aging: Pathways to Human Life Extension</i> . Springer, 2010
Ray Kurzweil. <i>The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology</i> . Viking, 2005
Hans Moravec. <i>Human Culture: A Genetic Takeover Underway</i> . Routledge, 1988
Hans Moravec. <i>Mind Children: The Future of Robot and Human Intelligence</i> . Harvard University Press, 1988
Hans Moravec. <i>Robot: Mere Machine to Transcendent Mind</i> . Oxford University Press, 1999
Max More. <i>The Diachronic Self: Identity, Continuity, Transformation</i> . Bell & Howell Information Company, 1995
Max More & Natasha Vita-More. <i>The Transhumanist Reader</i> . Wiley-Blackwell, 2013

Tabella 3 - Corpus di testi transumanisti sul quale è stata svolta la ricerca delle strutture discorsive mitiche

Mediante *ATLAS.ti*, un software avanzato per l'analisi qualitativa assistita da strumenti informatici, è stato analizzato il *corpus* di pubblicazioni transumaniste codificandolo secondo le strutture discorsive mitiche precedentemente individuate. Poiché l'obiettivo di questa ricerca era verificare se i discorsi del paradigma transumanista sulla tecnologia adottassero forme mitiche di autorappresentazione, l'analisi qualitativa non si è proposta di individuare tutte le occorrenze delle invarianti mitiche testuali, ma di verificare la loro presenza. Pertanto, i testi del corpus non sono stati analizzati nella loro interezza. Grazie agli assistenti intelligenti di *ATLAS.ti*, le porzioni di testo proposte come aderenti ai criteri definiti nella *Tabella 2* sono state valutate e categorizzate coerentemente, o scartate.

3. Risultati

L'indagine svolta nel *corpus* predisposto ha condotto a individuare alcune strutture discorsive mitiche più ricorrenti di altre la cui frequenza è rappresentata dalla *Tabella 4*.

Caratteristiche	Frequenza
Risposta alla morte	8
Il rinnovo umano	6
La temporalità	5
L'androginia	5
L'eroismo	5
Il soprannaturale	4
La genesi	4
L'olismo	2
L'umanizzazione	1
La lotta tra bene e male	1
La spazialità	0

Tabella 4 - Frequenza delle strutture discorsive mitiche più ricorrenti

Come anticipato, tale frequenza non è da intendersi in termini assoluti, poiché il *corpus* non è stato analizzato integralmente. Si tratta invece del grado di ricorrenza di tali strutture discorsive, valutato a partire dai segmenti di testo selezionati con il supporto del software *ATLAS.ti*. Riportiamo a seguire alcuni dei segmenti più rappresentativi delle tematiche “Risposta alla morte” e “Il rinnovo umano” e che per ricondurre a più specifiche categorie disciplinari sono state denominate rispettivamente *soteriologia* e *antropologia*.

La *soteriologia* è la disciplina teologica che studia la dottrina della salvezza, i mezzi attraverso cui essa si ottiene e le implicazioni che comporta per l'essere umano. Questo discorso, uno dei più frequentemente individuati nel *corpus*, è rappresentato dai seguenti passaggi:

«But solving death, and life, is not just a technical project. It embraces everything that makes us human» 13. Max More & Natasha Vita-More, 2013, cap. 39.

«[...] so we will no longer need to rationalize death as a primary means of giving meaning to life» 8. Ray Kurzweil, 2005, p. 218.

«But the whole idea of a species is a biological concept, and what we are doing is transcending biology. The transformation underlying the Singularity is not just another in a long line of steps in biological evolution. We are upending biological evolution altogether» 8. Ray Kurzweil, 2005, p. 250.

Il discorso antropologico è invece rappresentato dai seguenti segmenti:

«Becoming posthuman means exceeding the limitations that define the less desirable aspects of the “human condition.” Posthuman beings would no longer suffer from disease, aging, and inevitable death (but they are likely to face other challenges)» 13. Max More & Natasha Vita-More, 2013, cap. 1.

«The underlying theme is the maturation of our machines from the simple devices they still are, to entities as complex as ourselves, to something transcending everything we know, in whom we can take pride when they refer to themselves as our descendants» 9. Hans Moravec, 1988, p. 1.

«[...] the transhumanist project of cognitive and biological enhancement enters the equation and proposes not only many more years over which the ties of personal identity could attenuate, but radical changes to desire, memory, cognition, and identity which will fundamentally challenge our presumptions about the self.» 13. Max More & Natasha Vita-More, 2013, cap. 23.

In considerazione dei limiti di sintesi e poiché le osservazioni precedenti sono sufficienti per trarre alcune importanti conclusioni, non vengono riportati gli ulteriori segmenti relativi a queste due categorie e quelli delle altre categorie.

4. Discussione

L'analisi condotta nel presente studio evidenzia come i discorsi del paradigma transumanista sulla tecnologia adottino strutture tipiche del mito. In particolare, le strutture più ricorrenti all'interno dei segmenti estratti dal corpus sono riconducibili ai temi soteriologici e antropologici, temi che riguardano elementi fondamentali della narrazione umana e della sua progettualità, poiché orientano le prospettive future e pedagogiche. Questo aspetto conferma il ruolo centrale del mito come filtro interpretativo e guida simbolica nelle dinamiche di comprensione e rappresentazione della realtà. Secondo Jerome Bruner, il mito, attraverso la sua funzione economica, semplifica la complessità delle vicende umane, favorendo l'individuazione della “propria strada”. Il mito si pone come un “filtro” dell'esperienza che, talvolta, tende addirittura a rimpiazzarla (1968). Edgar Morin in *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* (2020) integra questa prospettiva sottolineando che mito e rito rappresentano una risposta all'incertezza, all'angoscia e alla crisi dell'“homo sapiens”, fornendo un'ancora di significato e ordine di fronte al disordine esistenziale. Il portato simbolico ed ermeneutico di queste forme discorsive mitologiche, dunque, ha una grande presa sull'essere umano, influenzando il modo in cui le culture orientano le prospettive di senso e le progettualità future. E proprio Bruner evidenzia come il mito sia il modo in cui la cultura, creata da

menti individuali e sostenuta dalla tradizione, riesce a influire profondamente sugli individui che vi si trovano immersi (2003). Un mito che, parafrasando le parole di Morin, può essere compromettente quanto il mito umanista dell’“uomo sopra-naturale”, posto al centro dell’antropologia moderna e fondato sull’opposizione natura/cultura, paradigma che guida i discorsi contemporanei (2020).

Le forme mitiche evidenziate in precedenza continuano a permeare la narrazione tecnologica, specialmente all’interno del movimento transumanista, alimentando prospettive e aspettative materialistiche e sproporzionate rispetto alla tecnologia. Di fronte alla crescente mitizzazione del discorso tecnologico, il superamento delle forme mitiche non può avvenire attraverso la loro negazione, ma deve fondarsi sulla conoscenza e sul riconoscimento di esse. L’indagine retorico-ermeneutica svolta può facilitare un percorso di consapevolezza degli orizzonti soteriologici, escatologici e antropologici delineati da tali narrazioni. Questa operazione, oltre a familiarizzare con tali contenuti riportandoli alle loro strutture mitiche, ne evidenzia l’intensità simbolica, emotiva e suggestiva, fornendo una base per riflessioni critiche sugli orizzonti di senso e sui futuri possibili da esse proposti. Dal punto di vista pedagogico, questa riflessione critica è essenziale per immaginare alternative etiche e porre domande fondamentali alla base della ricerca educativa sulla tecnologia e sul suo portato formativo.

Due interrogativi centrali emergono dalle due principali forme discorsive mitiche delineate in questa indagine, ossia quella soteriologica e quella antropologica: se la tecnologia ci porta a superare i nostri vincoli legati alla materialità, come suggerito dal mito soteriologico, cosa perdiamo della condizione umana nel rapporto con la tecnologia e come invece possiamo preservarla? Inoltre, se la relazione con la tecnologia modifica i nostri desideri, la memoria e la cognizione, come cambia la nostra identità e come possiamo tutelarla da una sempre maggiore pervasività e invasività dell’infosfera tecnologica? Riconoscere il carattere mitico di tali narrazioni può favorire quindi una comprensione più profonda delle loro implicazioni e contribuire a sviluppare una pedagogia critica aperta dalle domande appena accennate e che apre uno spazio di indagine imprescindibile per esplorare con atteggiamento critico la costruzione dell’identità e la progettazione del futuro umano.

Le limitazioni del presente studio sono molteplici e richiedono una riflessione critica per orientare futuri approfondimenti. In primo luogo, l’analisi non ha preso in considerazione integralmente i testi del corpus, un approccio che, pur giustificato dalla necessità di contenere i tempi e le risorse, ha inevitabilmente limitato la densità interpretativa. Una lettura più esaustiva avrebbe potuto consentire una maggiore ricchezza di dettagli e una comprensione più sfumata delle strutture mitiche presenti. In secondo luogo, si è in parte trascurata la prospettiva strutturalista di Lévi-Strauss, che sottolinea come le forme del mito si manifestino in opposizioni binarie universali che attraversano tutte le culture. L’identificazione di queste opposizioni avrebbe richiesto un rapporto più approfondito e diretto con il corpus testuale, riducendo la mediazione esercitata dagli strumenti assistiti da software come *ATLAS.ti*, i quali, sebbene utili, possono introdurre una certa rigidità me-

todologica a scapito di una maggiore sensibilità ermeneutica. Inoltre, il lavoro si è prevalentemente soffermato, volutamente, sulla consapevolizzazione del fenomeno senza proporre soluzioni operative, mancando così una proposta positiva per la progettazione di interventi educativi o per lo sviluppo di un'alfabetizzazione critica sul rapporto tra mito e tecnologia. Infine, la sintesi e l'omissione di alcuni risultati della ricerca, dettate da vincoli di spazio, hanno ridotto la completezza della trattazione, limitando il potenziale impatto delle conclusioni. Questi aspetti rappresentano spunti per future indagini, mirate a offrire un quadro più articolato e operativo.

5. Conclusione

In conclusione, questo studio ha evidenziato come i discorsi del paradigma transumanista sulla tecnologia continuino a richiamare strutture tipiche del mito, in particolare attraverso i temi soteriologici e antropologici. Tali narrazioni, cariche di valenze simboliche e suggestioni mitologiche, contribuiscono a modellare la comprensione della tecnologia e a influenzare le prospettive di senso dell'esistenza umana. Sebbene i limiti metodologici e interpretativi abbiano circoscritto l'ampiezza e la profondità dell'analisi, i risultati ottenuti suggeriscono la necessità di approfondire il ruolo del mito nella cultura contemporanea, specialmente in ambito tecnologico. Un riconoscimento critico di queste forme mitiche, accompagnato da interventi pedagogici mirati, può offrire strumenti per navigare con maggiore consapevolezza le implicazioni culturali e identitarie delle narrazioni tecnologiche, contribuendo a delineare un'etica del futuro più responsabile e attenta alle complessità dell'essere umano.

Riferimenti bibliografici

- Basile, G. (2013). *Il mito: uno strumento per la conoscenza del mondo. Saggio introduttivo attorno all'ermeneutica mitica*. Milano: Mimesis.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Bruner, J. S. (1968). *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (2003). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Burdette, M. (2017). *Eschatology and the Technological Future*. New York: Routledge.
- Cambi, F., & Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano: MIMESIS Edizioni.
- Campa, R. (n.d.). *Mutare o perire. La sfida del transumanesimo*. Bergamo: Sestante.
- de Santillana, G., & von Dechend, H. (1983). *Il mulino di Amleto: Saggio sul mito e sulla struttura del tempo*. Milano: Adelphi.
- Gramigna, A. (2019). *Dipendenza da internet: Stili cognitivi e nuove criticità nell'apprendimento*. Roma: Aracne.

- Gramigna, A. (2022). *Pedagogia della fantasia: L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli*. Roma: Tab Edizioni.
- Gramigna, A. (2023). *Il paradigma differente: L'educazione ambientale con i più piccoli*. Milano: BIBLION.
- Morin, E. (2020). *Il paradigma perduto: Che cos'è la natura umana?* Milano: Mimesis.
- Rumrill, P. D. J., & Fitzgerald, S. M. (2001). Using narrative literature reviews to build a scientific knowledge base. *Work (Reading, Mass.)*, 16(2), 165–170. <https://doi.org/10.3233/WOR-2001-00173>

IV.3

Universal Design for Learning: Risultati di una Ricerca-Azione-Formazione sulla Partecipazione e Motivazione degli studenti

Maria Antonietta Augenti

*Università degli studi di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin"
maria.augenti2@unibo.it*

Abstract

L'articolo presenta i primi risultati di una Ricerca-Azione-Formazione (Asquini, 2018; Balduzzi, Lazzari, 2018; Pastori, 2017) che ha coinvolto 30 insegnanti di scuola primaria e 185 bambini/e, in due contesti scolastici rispettivamente di Reggio Emilia e Bologna. Sviluppata secondo un approccio mixed methods (Trinchero & Robasto, 2019), la ricerca ha avuto come obiettivo quello di progettare e sperimentare un curriculum inclusivo secondo la prospettiva dell'Universal Design for Learning e di indagare l'efficacia della sua applicazione riguardo alla percezione degli studenti. I risultati analizzano le dimensioni della partecipazione e della motivazione all'apprendimento, evidenziando come l'applicazione dei principi UDL abbia migliorato il coinvolgimento collettivo, incrementato la motivazione e la partecipazione degli alunni/e. Questi esiti confermano il potenziale dell'UDL come strategia didattica ed educativa per affrontare le sfide della complessità scolastica.

Parole chiave

Universal Design for Learning, partecipazione, motivazione all'apprendimento

1. Introduzione

La nostra società è sempre più plurale, complessa e caratterizzata dalla diversità. La diversità nei contesti scolastici è riconosciuta attraverso la varietà dei bisogni educativi che emergono da differenti fattori, quali i contesti socioeconomici, culturali, linguistici, religiosi, familiari e di genere, nonché le differenze individuali relative a competenze, capacità, necessità, motivazioni e interessi. Il dibattito internazionale sull'educazione raccoglie all'unanimità il diritto di tutti i bambini a un'istruzione di qualità dove tutti abbiano la possibilità di imparare, sviluppare il proprio potenziale educativo e personale e raggiungere un livello minimo di competenze per poter essere cittadini partecipativi nella società oltre le condizioni sociali, le caratteristiche personali, il contesto familiare, la cultura, l'origine, il genere o la religione. Oggi la scuola si trova ad affrontare diverse emergenze sia dal punto

di vista dei modelli pedagogici di riferimento, sia rispetto alle metodologie e alle didattiche utilizzate. Una delle sfide attuali più importanti è quella di rispondere alle diversità dei bisogni, degli interessi, dei profili di apprendimento e di funzionamento degli alunni e delle alunne, con sistemi scolastici capaci di articolarsi in maniera flessibile e in relazione alle esigenze di ciascuno secondo la prospettiva dell'educazione inclusiva (UNESCO, 2009; EASNIE, 2016). La Didattica inclusiva si fonda su questa visione, come una risposta efficace alle sfide contemporanee che la scuola deve affrontare, in relazione alla crescente complessità, all'inclusione, alle nuove modalità di apprendimento e ai diversi stili didattici, attraverso una riorganizzazione della scuola e della didattica, coinvolgendo attivamente sia gli studenti che gli insegnanti. Occorrono quindi nuovi modelli didattici che orientino le pratiche degli insegnanti rendendo l'apprendimento accessibile a tutti. L'approccio dell'Universal Design for Learning (CAST, 2018) è supportato da ricerche nazionali e internazionali che evidenziano come l'applicazione dei suoi principi promuova una didattica inclusiva e produca effetti positivi sulla percezione sia degli insegnanti che degli studenti. In particolare, le ricerche presenti in letteratura internazionale in merito all'applicazione dei principi (UDL) nella percezione degli studenti (Al-Azawei, Serenelli and Lundqvist, 2016; Capp, 2017; Abell, Jung and Taylor, 2011; Katz, 2013; Almeqdad, Alodat, Alquraan, Mohaidat e Al-Makhzoomy, 2023) permettono di evidenziare come l'applicazione di questo framework produca miglioramenti in quattro dimensioni in relazione agli studenti: nel benessere, nella partecipazione, nella motivazione e nei livelli di apprendimento. Il confronto fra l'analisi della letteratura internazionale e nazionale permette di portare alla luce la mancanza di evidenze empiriche in merito all'applicazione dei principi dello UDL nella percezione degli studenti in Italia. Il presente contributo descrive i risultati di una Ricerca-Azione-Formazione che ha coinvolto 30 insegnanti di scuola primaria e 185 bambini/e, in due contesti scolastici rispettivamente di Reggio Emilia e Bologna. Sviluppata secondo un approccio mixed methods (Trinchero & Robasto, 2019), la ricerca ha avuto come obiettivo quello di progettare e sperimentare un curriculum inclusivo secondo la prospettiva UDL, come possibile risposta alle criticità incontrate dagli insegnanti nei loro contesti scolastici e di indagare l'efficacia della sua applicazione riguardo la percezione degli studenti, in merito alle dimensioni individuate nella letteratura internazionale. I risultati qui presentati riguardano le dimensioni della motivazione all'apprendimento e la partecipazione alle lezioni e alla vita scolastica.

2. Metodologia della ricerca

La ricerca si è sviluppata secondo la metodologia della Ricerca-Azione-Formazione (Asquini, 2018; Balduzzi, Lazzari, 2018; Pastori, 2017) con disegno convergente a fasi parallele. L'impianto di ricerca è stato progettato per dare voce a tutte le soggettività presenti nei diversi contesti, utilizzando strumenti diversi in ciascuna fase, coinvolgendo sia gli insegnanti che gli studenti, questi ultimi come soggetti attivi

della ricerca. Il coinvolgimento dei bambini nella ricerca ha permesso di considerarli “come attori, produttori di significati e detentori di diritti” (Christensen & Allison, 2008, p.1) e come soggetti competenti in grado di fornire un valido contributo ai processi di ricerca. Nell’ultima fase, dedicata alla raccolta dei dati, sono state effettuate 180 interviste a tutti i bambini e le bambine partecipanti alla ricerca. Le interviste sono state realizzate attraverso una modalità di conduzione in piccolo gruppo strutturati in sessioni di 5-6 bambini, organizzati in modo rotativo. Sono state svolte in forma anonima e riservata, al fine di dare la possibilità agli studenti di esprimersi liberamente e di non sentirsi condizionati dall’eventualità di una condivisione con le insegnanti. Questo approccio metodologico ha permesso di raccogliere dati autentici e significativi, facilitando una comprensione approfondita della loro percezione in merito alla partecipazione e alla motivazione scolastica.

3. Gli strumenti: le interviste semi-strutturate

Lo strumento dell’intervista qualitativa si propone come un’interazione dialogica, faccia a faccia, che permette di condurre analisi in profondità e di raccogliere una mole estremamente ricca e completa di dati sulle esperienze (Benvenuto, 2015). Questo strumento consente di esplorare in modo approfondito specifiche aree dell’esperienza, orientando la conversazione verso tematiche rilevanti per la ricerca, pur mantenendo l’apertura necessaria per far emergere elementi imprevisi e interessanti. Come sottolineato da Mortari (2009) “è sempre preferibile per investigare il punto di vista del bambino, una ricerca di tipo qualitativo che valorizzi interazioni verbali costruite attorno a questioni aperte e che lasciano divagare il bambino, il quale per dare risposte attendibili e pensose non si deve sentire costretto entro rigide procedure” (p. 22). La traccia dell’intervista è stata concepita per indagare la percezione degli studenti in merito alla loro partecipazione in classe, alla vita scolastica e alla motivazione allo studio, al fine di verificare se l’applicazione dei principi dell’Universal Design for Learning avesse determinato un miglioramento nella loro partecipazione e un incremento dell’interesse e della motivazione verso lo studio.

Di seguito si vengono riportate le domande delle interviste semi-strutturate:

<i>Motivazione all'apprendimento</i> (interesse e motivazione allo studio)	<i>Partecipazione</i> (alle lezioni e alla vita scolastica)
Vi è piaciuto lavorare in questo modo? Vi siete sentiti più motivati?	Siete riusciti tutti a partecipare al percorso o, secondo voi, qualcuno ha fatto un po' meno o un po' di più?
Qual è l'attività che vi è piaciuta di più rispetto a tutto il percorso su...?	Se pensate a tutte le attività che avete fatto in questo percorso... se un giorno la vostra insegnante vi proponesse di organizzare una mattina a scuola come volete voi, quali attività vorreste fare? Potete scegliere fra tanti tipi di modalità di lavoro.
Rispetto alle attività che avete fatto avete avuto la possibilità di scegliere qualcosa?	Vi sentireste più partecipi a scegliere di più?

Tabella 1 – Riassunto domande interviste fase di raccolta dati

Attraverso queste domande, si è cercato di esplorare i cambiamenti percepiti, ma anche di comprendere quali aspetti dell'approccio UDL avessero avuto un impatto più significativo sugli studenti, offrendo così un quadro più chiaro dell'efficacia di tali pratiche didattiche nella promozione di un ambiente di apprendimento inclusivo e stimolante.

4. Analisi dei dati

I dati sono stati analizzati utilizzando l'analisi tematica (Braun & Clarke, 2019) secondo un approccio induttivo o "bottom-up", dove il processo di codifica risulta strettamente legato ai dati. È stato utilizzato un metodo essenzialista o realista (Widdicombe & Wooffit, 1995), riportando le esperienze, i significati, e la realtà dei partecipanti nella codifica dei dati, attraverso un processo ricorsivo. Il materiale audio è stato trascritto utilizzando un programma di trascrizione automatica e anonimizzato: ad ogni partecipante è stato assegnato un codice identificativo per istituto comprensivo, cercando di annullare in questo modo ogni condizionamento nell'analisi dei dati. Il data set è stato composto da tutte le 180 interviste effettuate nei diversi plessi di scuola primaria, nei due Istituti Comprensivi partecipanti alla ricerca. Le trascrizioni sono state più volte lette e ascoltate, correggendo simultaneamente eventuali errori e immergendomi nel loro contenuto (*Fase 1: familiarizzazione con i dati*). Successivamente è stata effettuata la prima codifica iniziale, identificando segmenti di dati rilevanti, evidenziandoli con diversi colori (*Fase 2: codifica*). La codifica iniziale è stata effettuata utilizzando codici inizialmente descrittivi per evidenziare aspetti salienti e opinioni emergenti. È stata quindi utilizzata una codifica libera, evidenziando parole e frasi in base alla loro rilevanza e frequenza. Successivamente è stata utilizzata una tabella con le parti evidenziate, riportando le parole dei/delle partecipanti, effettuando in questo modo una codifica in vivo. Successivamente sono stati presi in considerazione i codici formulati e sono stati individuati nessi e argomenti comuni, designando inferenze, al fine di individuare i potenziali temi (*Fase 3: individuazione di potenziali temi*). Il confronto continuo tra i codici ha consentito di accorpare i vari sottotemi in categorie più ampie e coerenti, definendo così temi con un significato più ampio e condiviso. Nella quarta fase (*Fase 4: Definizione della mappa dei temi*) si è verificata la coerenza dei temi individuati rispetto alle codifiche iniziali e all'intero corpus dei focus group analizzati. Alcuni temi sono stati raggruppati in cluster, che ne riassumevano il significato, diventando così sotto-temi. Altri temi, invece, sono stati scomposti e riorganizzati in modo tale da esprimere un concetto unico. Queste operazioni di revisione e riorganizzazione sono state ripetute iterativamente, con una continua interrogazione dei dati, fino ad arrivare alla costruzione di una prima mappa tematica. È stata quindi svolta un'analisi sulle ricorrenze dei temi e sotto-temi per produrre un elenco rivisto e perfezionato, rivedendo continuamente la mappa dei temi (*Fase 5: un'analisi sulle ricorrenze dei temi e dei sotto-temi*).

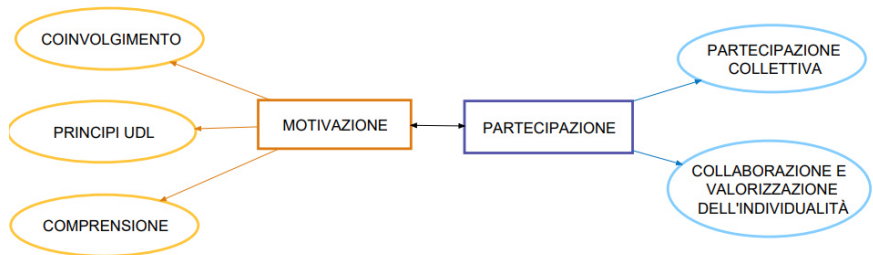


Fig. 1 - Mappa tematica interviste

Nella parte finale è stato così formulato un codebook (tabella n. 2) che illustra i temi e i sottotemi emersi dall’analisi e la loro elaborazione del report (*Fase 6: Elaborazione del report finale*).

TEMI	SOTTO-TEMI
Motivazione	Cluster n.1: comprensione Cluster n. 2: coinvolgimento Cluster n. 3: principi UDL
Partecipazione	Cluster 1: partecipazione collettiva Cluster 2: collaborazione e valorizzazione dell'individualità

Tabella 2 – Codebook temi e sottotemi

Motivazione

Il primo sotto-tema emerso dall’analisi tematica inerente alla motivazione all’apprendimento, riguarda il miglioramento della *comprensione* (Cluster n. 1) da parte degli alunni. In tutte le classi coinvolte alla ricerca, gli alunni hanno dichiarato che l’adozione di una progettazione basata sull’Universal Design for Learning ha facilitato una comprensione più approfondita degli argomenti trattati: «*Abbiamo capito molto di più dell’uso di matematica*» (BO1). «*Però quando abbiamo fatto il resto e il cambio, abbiamo capito un po’ meglio*» (BO2). «*Siamo riusciti a capire molto quando noi abbiamo visto per primo le fonti, noi prima non capivamo niente. Però dopo che abbiamo fatto le attività, studiato, studiato, dopo abbiamo capito le fonti*» (BO3). «*Ci siamo anche divertiti a fare questi lavori perché comunque non è come lavorare sul quaderno che devi scrivere tutto. Questi erano anche dei giochi. Però dei giochi che ci hanno aiutato a capire. Cioè, non tanto per giocare, ma giochi per studiare. Ci sono anche dei lavori per farci capire anche in modo divertente*» (RE1). «*Con il laboratorio, svolgiamo attività piuttosto fisiche che la nostra mente può ricordarsi, perché le abbiamo fatte e le nostre mani, la nostra mente, il nostro cervello, cioè, lo ricordano perché l’hai fatto, l’hai provato*» (RE2). Consentire agli studenti di partecipare attivamente ai processi di apprendimento, rimuovendo le barriere e favorendo una

maggiore comprensione, li ha resi protagonisti del proprio percorso educativo. Una maggiore comprensione ha quindi stimolato in tutti gli studenti una motivazione più forte all'apprendimento, consentendo loro di partecipare attivamente.

Coinvolgimento

Il secondo sotto-tema emergente riguarda la percezione in merito al *coinvolgimento* (Cluster n. 2) nelle diverse attività che hanno caratterizzato i percorsi interdisciplinari orientati al curricolo inclusivo. L'aspetto affettivo rappresenta un fattore fondamentale nei processi di apprendimento, influenzando le nostre scelte, la capacità di riconoscere l'ambiente interno ed esterno, di stabilire priorità, generare emozioni e favorire il coinvolgimento nel processo educativo (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Appare significativo ed emergente il coinvolgimento percepito dagli studenti come un elemento distinto del processo di apprendimento, durante la sperimentazione. Attraverso un'analisi su un piano semantico, le dichiarazioni di emozioni positive riportate dagli studenti sono indicatrici di coinvolgimento sia emotivo che cognitivo: «Cioè ci sentiamo più coinvolti, abbiamo più voglia di lavorare» (BO1). «A me è piaciuto di più perché noi non siamo stati fermi in lezione» (BO1). «A me è piaciuto molto perché comunque ci siamo riusciti a parlare e a confrontarci anche» (RE2). «È stato più facile e divertente» (RE2). Il terzo sotto-tema emergente riguarda l'applicazione dei *Principi dell'Universal Design for Learning* (Cluster n. 3) nelle diverse attività che hanno caratterizzato i percorsi interdisciplinari. Gli aspetti maggiormente apprezzati dai bambini riguardano tutti l'integrazione del Principio I Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento e del Principio II Fornire molteplici mezzi di rappresentazione: «Abbiamo potuto decidere che ruolo avere» (BO1). «Abbiamo scelto tipo la storia. Sì. Abbiamo scelto noi quella che volevamo. Poi come organizzarla» (BO2). «Abbiamo deciso noi. Sì, però subito per decidere quale era più bello, abbiamo riempito tavoli di strumenti e li abbiamo suonati tutti girando, poi uno sceglieva» (RE1). «Abbiamo avuto la possibilità di organizzarci un pochino noi. Abbiamo avuto la possibilità di dividerci i compiti» (RE2). L'utilizzo di diverse strategie didattiche, di diversi materiali e forme di presentazione dei contenuti durante le diverse lezioni del percorso si sono rivelati efficaci e cruciali nel coinvolgere i bambini e motivare il loro interesse. Un elemento motivazionale nell'applicazione dei principi UDL è stato rappresentato dalla possibilità di offrire scelte agli studenti. La scelta individuale è stata costruita così dando opzioni e alternative all'interno di un obiettivo comune migliorando così l'autonomia, la capacità di prendere decisioni e responsabilità e assumendo una postura attiva nel proprio processo di apprendimento.

Partecipazione

Il primo sotto-tema rilevante, emerso dall'analisi tematica inerente alla partecipazione, fa riferimento a una *Partecipazione collettiva* (Cluster n. 1). Dal piano semantico delle dichiarazioni dei bambini emerge che tutti hanno percepito di

aver partecipato in maniera corale, senza rilevare differenze significative nel livello di coinvolgimento tra i membri del gruppo. La percezione di partecipazione collettiva si manifesta attraverso il consenso generale, evidenziato dalla comune affermazione “*Si abbiamo partecipato tutti*” (n=176, calcolo della frequenza delle risposte). Non sono state evidenziate dinamiche di esclusione o marginalizzazione, e ciò riflette una distribuzione equilibrata dei ruoli e delle responsabilità. Inoltre, emerge la dimensione del gruppo come un elemento chiave, in cui ogni partecipante si percepiva come parte integrante di una rete di relazioni e responsabilità condivise: «*Abbiamo partecipato tutti in pratica, perché tutti sono riusciti a lavorare*» (RE1). «*Perché se ci dividiamo i compiti, uno fa quello e fa quell'altro; quindi, facciamo tutti tutto*» (RE2). «*Abbiamo partecipato tutti. Cioè, facevamo scambi. Prima uno faceva l'altra cosa, quello che vendeva. E poi facevamo scambio*» (BO1). «*Abbiamo partecipato tutti. Ma la cosa che mi è piaciuta di più e che ognuno aveva un ruolo. Uno disegnava, uno scriveva, l'altro cercava su Google le cose importanti. Io ero a disegnare, visto che a me piace disegnare*» (BO2). Un ulteriore sotto-tema emerge in merito alla partecipazione è la *collaborazione* e la *valorizzazione individualità* (Cluster n. 2). L'approccio dell'Universal Design for Learning sperimentato in classe ha favorito una maggiore collaborazione tra i bambini. Questo tipo di didattica inclusiva ha ridimensionato le interazioni comunicative fra insegnanti e alunni e ha creato invece occasioni per un maggior numero di interazioni tra gli alunni/e. Le situazioni didattiche strutturate e attuate secondo le linee guida UDL hanno attuato dinamiche di collaborazione, di aiuto e sostegno reciproco fra i bambini, evitando dinamiche sociali stigmatizzanti, ma valorizzando il singolo contributo di ognuno. La visione emergente è molto significativa: pur svolgendo attività diverse, o ruoli diversi, ognuno ha collaborato alla piena realizzazione dell'attività. Inoltre, risulta rilevante il riconoscimento della piena partecipazione di ciascuno in base alle proprie capacità, abilità e punti di forza, principio che si allinea strettamente con l'obiettivo dell'inclusione scolastica. La diversa modalità di partecipazione qui emergente assume su un piano concettuale la prospettiva di riconoscimento e valorizzazione delle capacità di ognuno, componente cruciale per un ambiente di apprendimento inclusivo e partecipativo: «*Abbiamo trovato una soluzione per ogni cosa. Chi faceva le voci. Infatti, per esempio anche nel dividere il racconto in due parti per le due narratrici perché nessuno voleva fare il papà e quindi metà papà l'ha fatto lei, metà papà l'ho fatto io e quindi abbiamo trovato la soluzione*» (RE1). «*Abbiamo diviso il racconto in due parti. Metà narratrice l'ha fatta lei, e metà lei. Noi abbiamo fatto i personaggi*» (RE2). «*Abbiamo potuto parlare con il gruppo. Quindi ci siamo confrontati, abbiamo pensato e ci siamo anche aiutati*» (BO1). «*Nel lavoro delle religioni che avevamo fatto, uno doveva colorare, uno disegnare, uno scrivere e uno rappresentare*» (BO1).

5. Considerazioni conclusive

L'analisi delle interviste post-intervento condotte con i bambini consente di comprendere la percezione riguardo all'incremento della motivazione e della partecipazione durante la sperimentazione del curriculum inclusivo secondo l'approccio dell'Universal Design for Learning. I dati qualitativi emersi evidenziano un generale senso di maggiore coinvolgimento da parte degli studenti nel corso delle attività proposte. Questo incremento di partecipazione si riflette non solo in un maggiore interesse verso i contenuti, ma anche in un'esperienza emotiva arricchente, caratterizzata da sentimenti positivi come entusiasmo, soddisfazione e divertimento, e dalla possibilità di scelta di alcuni elementi del contesto educativo. Le interviste rivelano inoltre che l'approccio inclusivo dell'UDL, che permette di adattare la didattica ai diversi stili di apprendimento, ha contribuito a far emergere un senso di appartenenza e di capacità nei bambini, i quali si sono sentiti protagonisti attivi del proprio percorso educativo. Inoltre, la percezione di una maggiore comprensione degli argomenti e contenuti trattati ha significativamente contribuito a rafforzare la motivazione all'apprendimento. Questo dato sottolinea che gli studenti si sono sentiti più sicuri delle loro capacità permettendogli di riconoscere i progressi raggiunti, sviluppando un senso di realizzazione personale che ha alimentato ulteriormente il loro desiderio di partecipare attivamente al processo educativo. In merito alla partecipazione in classe e alla vita scolastica i dati sottolineano una piena partecipazione di tutti gli alunni delle diverse classi. Gli studenti hanno riconosciuto l'importanza del contributo di ciascuno, sottolineando come i diversi ruoli assunti durante le attività abbiano favorito una maggiore collaborazione. Il contributo di ogni alunno, anche in base alle proprie abilità e punti di forza, è stato percepito come fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi comuni, favorendo una piena inclusione e stimolando un ambiente di rispetto reciproco e valorizzazione delle diversità. Gli esiti positivi in merito alla percezione degli studenti confermano come l'approccio UDL favorisce un miglioramento significativo nella partecipazione e nella motivazione, contribuendo a un ambiente di apprendimento più inclusivo e personalizzato. L'Universal Design for Learning (UDL) si configura così sia come una promettente direzione di ricerca, sia come approccio didattico, rappresentando una risposta efficace e innovativa alle sfide della didattica inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Abell, M. M., Jung, E., & Taylor, M. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of universal design for learning. *Learning Environments Research*, 14(3), 171-185. <https://doi.org/10.1007/s10984-011-9090-2>
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>

- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2204265>
- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2018). Ricerca-For-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologie del fare ricerca 'con' gli insegnanti. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 63–74). Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto, S. (2015). *L'intervista qualitativa: Un'introduzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013-2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 791–807.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Christensen, P., & Allison, J. (Eds.). (2008). *Research with children: Perspectives and practice*. London: Routledge.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Financing of inclusive education: Background information report*. Odense. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Financing%20of%20Inclusive%20Education%20-%20Background%20Information%20Report.pdf>
- Katz, J. (2013). The three-block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153–194.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Bergamo: Edizioni Junior.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Parigi: UNESCO. unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_90fa4c03-67a4-4ca4-95a1-2fbb75db4ed1?_=222124eng.pdf&to=6-&from=1
- Widdicombe, S., & Wooffitt, R. (1995). *The language of youth subcultures: Social identity in action*. Harlow: Harvester/Wheatsheaf.

IV.4

Inclusione scolastica e pluralità nell'educazione post-moderna. Educare alle differenze e contrastare la povertà educativa: Il Progetto C. Costa

Patrizia Belloi

Università di Teramo

Dipartimento di Scienze della comunicazione

patrizia.belloi@fondazionecresciamo.it

Claudia Spallacci

Fondazione Cresci@Mo, Modena

claudia.spallacci@fondazionecresciamo.it

Abstract

L'inclusione scolastica e la pluralità nell'educazione post-moderna costituiscono pilastri fondamentali per una società orientata al benessere collettivo. I servizi per l'infanzia rappresentano uno snodo cruciale, riducendo il rischio di abbandono scolastico e promuovendo equità educativa e sociale. Le teorie pedagogiche proposte promuovono un'educazione inclusiva, basata sul rispetto delle differenze, sulla costruzione attiva della conoscenza e sulla coscientizzazione critica.

Costruire reti stabili tra tutti gli attori educativi risulta inderogabile per promuovere un'educazione che rispetti e valorizzi le diversità culturali e una cittadinanza attiva. Il "Progetto Costa" rappresenta una buona pratica poiché l'inclusione non solo migliora l'accesso all'istruzione, ma contribuisce a formare una società più equa e interculturale, riconoscendo la diversità come una risorsa.

Parole chiave

Inclusione, Cittadinanza attiva, Contrasto alla povertà educativa

1. Introduzione¹

La prospettiva di un rinnovamento in senso ecologico nell'educazione post-moderna richiama scenari che coinvolgono a pieno titolo l'educazione dei cittadini e delle cittadine: connessi alla rete ma in relazione, diversi ma inclusi in una società aperta, orientata al benessere collettivo e alla creazione di regole sociali rispettose di tutte e di tutti.

1 Attribuzione delle parti: Patrizia Belloi § 1, 2, 3. Claudia Spallacci, § 4, 5.

I servizi per l'infanzia costituiscono la base essenziale per l'inclusione sociale, lo sviluppo personale, culturale e formativo; assumendo un ruolo complementare a quello centrale della famiglia, hanno un impatto profondo e duraturo. Le primissime esperienze dei bambini gettano le basi per ogni forma d'apprendimento successivo con la conseguente diminuzione del rischio di abbandono scolastico e maggior equità degli esiti sul piano dell'istruzione (UE, 2011).

La Teoria della riproduzione sociale di Pierre Bourdieu, secondo cui il sistema educativo riflette e perpetua le disuguaglianze preesistenti attraverso la trasmissione del capitale culturale e sociale (Bourdieu, 2012), insieme ai risultati dello studio *Trasformazione e accessibilità in ottica inclusiva nei servizi 0-6anni* (Dall'Olio, 2023), rinforzano l'idea che l'educazione debba essere accessibile e significativa per tutti gli studenti, rispettando e valorizzando le loro diversità culturali, linguistiche, fisiche, cognitive ed emotive. Un'educazione inclusiva e pluralistica promuove l'equità e la giustizia sociale, arricchendo l'esperienza educativa di tutta la comunità scolastica e della società poiché concorre alla formazione di una cittadinanza attiva, plurale ed ecologica.

La teoria dei sistemi di Gregory Bateson mette l'accento sulle interconnessioni tra ecosistemi naturali e sociali; i processi ecologici e mentali, fornendo un quadro teorico essenziale per analizzare le dinamiche complesse e interdipendenti che li caratterizzano (Bateson, 2000). Partendo da questi presupposti che implicano il fattore complessità come inderogabile e costruttore anche in ambito educativo, si determina la necessità di creare reti e interconnessioni stabili al fine di meglio comprendere e governare i processi. Rimettere al centro il sistema educativo come potente strumento di cambiamento culturale e di promozione dell'equità, significa anche veicolare energie e risorse a livello istituzionale e sociale.

L'esperienza della scuola dell'infanzia Cesare Costa, situata in un quartiere ad alta complessità sociale e profondamente multietnico, rappresenta un esempio virtuoso di progettazione educativa interculturale.

2. Principi e fondamenti teorici

Garantire a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro capacità e cultura, un accesso equo e significativo all'istruzione è un valore costituzionale che affonda le sue radici in molte teorie pedagogiche sviluppate da importanti teorici dell'educazione che hanno avuto un impatto significativo sul modo in cui comprendiamo e pratichiamo l'inclusione scolastica, ognuno portando una prospettiva unica sul rispetto e la valorizzazione della diversità e sul processo di apprendimento. L'inclusione non solo promuove l'equità e l'uguaglianza, ma favorisce anche lo sviluppo sociale, emotivo e scolastico di tutti gli studenti come di futuri cittadini.

L'educazione come strumento di autonomia: *Maria Montessori* (1870-1952), pedagogista e medica italiana, ha rivoluzionato il modo di concepire l'educazione, proponendo un approccio che favorisce l'autonomia, la libertà e il rispetto per le capacità individuali di ogni bambino. La sua pedagogia si fonda sull'idea che l'in-

segnante non debba essere una figura autoritaria, ma piuttosto una guida che facilita il processo di apprendimento attraverso l'ambiente. Montessori ha sviluppato materiali didattici specifici e un'organizzazione dello spazio che consente ai bambini di lavorare in modo autonomo, rispettando i tempi e gli interessi di ciascuno. L'approccio montessoriano risulta essere particolarmente interessante poiché è orientato a favorire l'adattamento alle esigenze individuali dei bambini, incoraggiando un ambiente di apprendimento che promuove l'autosufficienza e il rispetto per le differenze. La metodologia consente di integrare efficacemente bambini con diverse capacità e culture, inclusi quelli con disabilità, poiché permette una personalizzazione dell'insegnamento che risponde ai bisogni specifici di ognuno (Montessori, 1912).

Lo sviluppo cognitivo e la costruzione attiva della conoscenza: *Jean Piaget* (1896-1980), psicologo e pedagogista svizzero, noto per le sue teorie sullo sviluppo cognitivo, asserisce che i bambini costruiscono attivamente la propria comprensione del mondo attraverso le esperienze, elaborando concetti complessi partendo da quelli più semplici. Piaget si concentra anche sull'importanza delle interazioni sociali e ambientali nel processo di apprendimento. L'apprendimento si prefigura come un processo di costruzione attiva con implicazioni significative per l'inclusione scolastica, poiché ogni bambino, può essere supportato nel costruire la propria conoscenza attraverso esperienze pratiche e interazioni con gli altri. L'approccio piagetiano supporta la logica dell'inclusione riconoscendo che il processo di apprendimento è universale ma che i tempi e i modi possono variare. In un contesto inclusivo, le scuole dovrebbero progettare esperienze formative che rispettino le diverse fasi dello sviluppo cognitivo e le capacità individuali degli studenti, favorendo l'interazione tra pari e la collaborazione tra studenti con diverse abilità (Piaget, 1952).

La Pedagogia di Reggio Emilia e l'inclusione: Loris Malaguzzi (1920-1994) è il fondatore dell'approccio pedagogico di Reggio Children, che mette al centro il bambino come protagonista attivo del proprio processo di apprendimento. Ogni bambino possiede "cento linguaggi", cioè modalità diverse di esprimere la propria comprensione del mondo, che vanno dal linguaggio verbale e corporeo a quello artistico e simbolico; in questo contesto, l'inclusione è vista come un processo che permette di esprimersi liberamente e di partecipare attivamente alla costruzione della conoscenza. L'approccio pedagogico di Reggio Children si distingue per la sua attenzione alle diversità e per il fatto che ogni bambino, con le sue peculiarità e differenze, è considerato una risorsa per l'intera comunità educativa. L'insegnante è un facilitatore che crea ambienti ricchi di stimoli, rispettando i tempi di ciascun bambino e promuovendo la collaborazione tra pari. In questo modo, l'inclusione diventa un aspetto naturale e integrato con il processo educativo. La visione di Malaguzzi favorisce l'interazione tra bambini con diverse abilità, promuovendo una comunità scolastica coesa e inclusiva (Malaguzzi, 1996).

La Zona di Sviluppo Prossimale (ZDP) e il ruolo delle interazioni Sociali: Lev Vygotsky (1896-1934), psicologo sovietico, è noto per la sua teoria socioculturale dell'apprendimento, che enfatizza l'importanza delle interazioni sociali nel pro-

cesso educativo. Vygotsky identifica nella ZDP, che descrive la distanza tra ciò che un bambino può fare autonomamente e ciò che può fare con l'aiuto di un adulto o di un pari più competente, il focus della propria teoria. L'apprendimento avviene quando i bambini si cimentano con compiti che sono al di fuori delle loro presenti capacità ma che possono essere affrontati con il supporto di qualcuno più esperto. L'inclusione scolastica è basata su un approccio collaborativo, dove gli studenti, con diverse possibilità, potenzialità e cultura, possono trarre beneficio dalle interazioni con i compagni e gli insegnanti. La ZDP è una chiave fondamentale per l'inclusione, in quanto riconosce che ogni bambino può crescere grazie al supporto degli altri, creando opportunità di apprendimento e sviluppo anche per coloro che inizialmente potrebbero sembrare in difficoltà (Vygotsky, 2011).

Paulo Freire (1921-1997) è uno dei più influenti teorici dell'educazione, noto per le sue idee sulla pedagogia critica e l'importanza della coscientizzazione, ovvero la presa di coscienza critica delle condizioni sociali e politiche. Anche se non ha scritto esplicitamente sull'inclusione scolastica nel senso moderno del termine, le sue opere offrono spunti teorici e pratici essenziali per l'inclusione educativa. Freire critica il modello educativo tradizionale, definito "educazione bancaria", in cui gli studenti sono considerati recipienti vuoti da riempire con conoscenze. Al contrario, propone un'educazione basata sul dialogo e sulla partecipazione attiva, che promuove la coscientizzazione, ovvero la consapevolezza critica delle condizioni sociali, culturali e politiche. Questo approccio è fondamentale per un'educazione inclusiva e pluralistica, dove ogni studente è attivamente coinvolto nel proprio processo di apprendimento (Freire, 1974).

Tra i pionieri del movimento per l'inclusione in Italia, Sergio Neri (1937-2000), emerge come una figura centrale; il suo lavoro ha segnato un cambiamento significativo nella pedagogia e nell'organizzazione scolastica, con un particolare focus sull'inclusione dei bambini con disabilità. La sua convinzione che "non esiste persona che non sia educabile" ha ispirato l'attuazione di strategie pedagogiche mirate a garantire a tutti, l'accesso a un'educazione di qualità (Veronesi, 2005). Neri ha affrontato la questione dell'inclusione scolastica partendo da un'analisi profonda delle necessità di ogni bambino, andando oltre le tradizionali concezioni assistenzialistiche. Secondo il suo approccio, non solo le esigenze cognitive, ma anche quelle emotive, relazionali e sociali devono essere al centro dell'attenzione educativa. Questo orientamento ha portato alla promozione del tempo pieno come uno strumento chiave per l'inclusione, poiché permette un coinvolgimento più profondo e continuo degli studenti anche i più piccoli, creando un ambiente favorevole allo sviluppo di competenze sociali e relazionali (Veronesi, 2005). Un aspetto fondamentale dell'approccio di Neri all'inclusione è la sua riforma delle colonie estive che si trasformano in un'opportunità educativa che favorisce la socializzazione e l'autonomia.

I suoi orientamenti si basano su principi fondamentali come la formazione continua del personale educativo, la necessità di sviluppare competenze professionali elevate, e l'integrazione come strumento per andare oltre le difficoltà e i deficit.

La sua pedagogia, che enfatizza l'importanza di un'educazione che sia al tempo stesso inclusiva e di alta qualità, è stata una pietra miliare nella riforma scolastica italiana (Veronesi, 2005).

Le politiche educative a sostegno dell'inclusione scolastica garantiscono necessariamente le risorse adeguate, un'educazione equa per tutti gli studenti e si focalizzano su due aspetti fondamentali: la formazione continua del personale educativo, la creazione di ambienti scolastici inclusivi e una cultura inclusiva generalizzata.

3. Inclusione e intercultura

L'intercultura, intesa come il dialogo e la convivenza tra persone di diverse culture, è un concetto centrale nell'ambito dell'inclusione al fine di promuovere la comprensione reciproca e abbattere le barriere tra differenti gruppi sociali. Questo principio di "integrazione rispettosa" è un punto chiave nelle politiche educative e sociali contemporanee, che mirano a costruire società più inclusive e armoniose. La cultura deve essere interpretata come un prodotto in costante movimento, che percorre e rivoluziona i confini geopolitici e culturali, di conseguenza occorre considerare l'intercultura come un fenomeno dinamico che contribuisce alla creazione di nuove forme di appartenenza e di comunità (Gilroy, 2003).

L'intercultura è un campo di ricerca e di intervento educativo che coinvolge molti aspetti della vita sociale e culturale. Gli approcci distinti ma complementari ci aiutano a comprendere la diversità culturale come una risorsa per la costruzione di società più inclusive e ricche in cui non ci si limita al semplice convivere, ma si riconosce profondamente l'altro, la sua storia, la sua cultura e la sua identità. L'incontro con l'altro avviene quando si abbandonano i pregiudizi e si è disponibili ad apprendere e conoscerlo senza preconcetti (Galimberti, 2009).

L'importanza dell'apertura mentale e della consapevolezza storica nel processo di incontro con culture diverse costituisce un elemento fondante nella identificazione delle competenze di tutti gli operatori dell'educazione a questo scopo sarà necessario approfondire il tema delle competenze in ambito educativo e scolastico.

4. La Scuola dell'Infanzia Cesare Costa: Un modello di inclusione e intercultura nella complessità sociale

Attraverso un approccio pedagogico mirato all'inclusione e alla valorizzazione delle diversità, la scuola risponde alle esigenze di una comunità caratterizzata da elevata complessità sociale e culturale; a tale scopo il collettivo delle insegnanti della scuola ha promosso il dialogo interculturale, il coinvolgimento delle famiglie e l'adozione di metodologie innovative. Tra gli aspetti esplorati, si evidenziano la progettazione di spazi scolastici inclusivi, la collaborazione interistituzionale e la promozione della lettura come veicolo di coesione e apprendimento. In un contesto caratte-

rizzato da una crescente eterogeneità culturale, la scuola dell'infanzia assume un ruolo cruciale nella formazione di un'identità sociale aperta e inclusiva. La scuola dell'infanzia Costa si distingue per il suo impegno nel promuovere percorsi interculturali capaci di rispondere alle sfide poste dalla complessità sociale, si pone come punto di riferimento per famiglie e bambini, lavorando attivamente per creare un ambiente educativo accogliente e culturalmente ricco. Il quartiere in cui sorge è caratterizzato da una significativa presenza di famiglie migranti, spesso in situazioni di fragilità socioeconomica. Questo aspetto si riflette nella composizione delle sezioni, dove la maggioranza degli alunni porta con sé un bagaglio culturale diverso da quello italiano.

5. Le azioni pedagogiche e la ricerca

L'approccio educativo della C. Costa mira non solo a garantire il diritto all'educazione, ma anche a valorizzare le differenze culturali come risorsa educativa. Uno degli obiettivi principali è il coinvolgimento attivo delle famiglie, superando le barriere linguistiche e culturali che spesso ostacolano la comunicazione. Tra le iniziative di maggiore impatto, si segnala l'offerta di un corso di italiano per mamme straniere, volto a favorire l'integrazione linguistica e sociale, e l'introduzione di mediatori culturali per facilitare il dialogo.

Gli spazi interni ed esterni della scuola sono stati concepiti per rispondere alle esigenze di bambini e famiglie, con particolare attenzione alla leggibilità e all'autonomia. Gli ambienti sono organizzati in angoli e centri di interesse, mentre il giardino, ricco di opportunità esplorative, si configura come laboratorio a cielo aperto per esperienze educative innovative.

Il percorso interculturale della scuola si articola in numerosi progetti, tra cui:

- *la Mappa del Mondo*: un'attività per i bambini di cinque anni che valorizza le origini culturali di ciascun alunno attraverso la condivisione di racconti, tradizioni e lingue;
- *Modena Legge*: evento di letture plurilingue a scuola con i genitori, esperienza che viene riproposta annualmente rafforzando la lettura come strumento di inclusione e dialogo;
- *didattica a distanza interculturale*: durante un mese trascorso nelle Filippine, la scuola ha attivato un progetto di DAD per mantenere i contatti di una bambina della sezione cinque anni con i compagni e approfondire il tema del viaggio come scoperta culturale;
- *ascolto e comunicazione con le famiglie* che ne sentano la necessità, tramite la presenza periodica di una mediatrice culturale di lingua araba, in uno spazio dedicato della struttura;
- *momenti informali di incontro con le famiglie* negli spazi scolastici, per laboratori, merende multiculturali condivise, scambio di ricette, etc.;

- *momenti formali più raccolti* nell’ambiente della “Libroteca” per sensibilizzare le famiglie su temi relativi alla genitorialità con la presenza di mediatrici;
- *formazione continua per gli insegnanti* per fornire strumenti di conoscenza dell’inglese come lingua “ponte”;
- *studio di fattibilità: Orientamento bilingue* della scuola, con il potenziamento quotidiano dell’esperto di lingua inglese in sezione. A lungo termine si prevede una valorizzazione della scuola che possa attirare bambini e famiglie anche da fuori quartiere.

Dal 2023, la scuola collabora con altre istituzioni educative promuovendo continuità didattica e scambi di buone pratiche. Tra le proposte future si evidenziano la realizzazione di un murale dedicato all’inclusione e l’introduzione di cerchi narrativi con il coinvolgimento di famiglie italiane e straniere in collaborazione con l’Istituto Comprensivo 9; pomeriggi di aiuto compiti per i fratelli con il supporto del Centro delle Culture; prosecuzione dei laboratori per le famiglie in occasione di iniziative del territorio (giornata dei diritti all’infanzia, giornata della lingua madre, giornata della danza).

Per proseguire nel percorso di progettazione di strategie che permettano al servizio educativo della scuola Costa di adeguare in modo costante le proposte educative e scolastiche ai bisogni delle famiglie e degli insegnanti e facilitare la partecipazione attiva, si è pensato di effettuare una ricerca. Sono stati prodotti due questionari, uno rivolto alle famiglie straniere e uno alle insegnanti, per indagare le necessità educative e sociali dei bambini attraverso gli occhi degli adulti di riferimento; l’obiettivo è di ottenere informazioni significative e utili per la prospettiva educativa di inclusione. Il questionario prevede domande aperte e chiuse e un metodo di ricerca misto. Le domande chiuse permettono di raccogliere informazioni di contesto strutturate e facilmente analizzabili, mentre le domande aperte forniscono approfondimenti specifici sui bisogni individuali e sulle percezioni delle famiglie. Le variabili da analizzare:

- *bisogni scolastici*: abilità linguistiche, difficoltà o punti di forza nei vari ambiti dell’apprendimento;
- *bisogni personali e familiari*: aspetti socio-emotivo, strutture familiari, esperienze culturali che potrebbero influire sul comportamento del bambino;
- *relazione con gli insegnanti*: grado di interazione con il personale scolastico, modalità di comunicazione, percezione del supporto e relazione interpersonale;
- *prospettive culturali*: valori educativi e familiari legati alla cultura di appartenenza, differenze nel concetto di educazione e apprendimento;
- *prospettive didattico-progettuali*: le differenti percezioni rispetto agli obiettivi del fare scuola incontrano le diverse culture e cercano terreni comuni, in relazione ai bisogni delle famiglie e quelli delle insegnanti attraverso la condivisione del contesto socio-culturale.

Per garantire che i genitori stranieri possano rispondere in modo adeguato, sono stati adattati il linguaggio e la formulazione delle domande, per renderli fruibili alle sensibilità dalle differenti esperienze educative, familiari e culturali. Il questionario è stato tradotto nelle lingue principali parlate dalle famiglie della scuola e sono stati previsti momenti di supporto per i genitori che potrebbero avere difficoltà a comprenderne il significato.

Il questionario sarà somministrato sia in forma cartacea sia digitale; il formato digitale, facilita una distribuzione più capillare a tutte le famiglie che hanno accesso alla tecnologia necessaria; per le famiglie che non parlano fluentemente la lingua italiana, si organizzeranno momenti in cui presentarlo anche con l'aiuto di un mediatore culturale/linguistico. Al fine di creare un clima di fiducia e per garantire l'oggettività dei dati della ricerca, sarà dedicata particolare attenzione al rispetto della privacy dei partecipanti.

Il questionario è stato testato in ambito educativo da insegnanti, famiglie, coordinatori pedagogici e sarà somministrato nel corso dei mesi di gennaio e febbraio 2025, mentre la rielaborazione dei dati e la progettazione delle attività si svolgerà da marzo 2025.

Le piste di lavoro su cui si prevede di operare nel prossimo biennio si rifaranno agli esiti dei questionari; inoltre si proseguirà nella direzione di: creare reti e connessioni con il territorio, progettare piani educativi inclusivi che favoriscano l'interazione tra bambini di diverse origini culturali, sviluppare una comunicazione più efficace con le famiglie, rispondendo alle loro specifiche esigenze e necessità; integrare i progetti di riqualificazione del quartiere con le esigenze espresse dai nuclei familiari e dal personale scolastico, dialogando con le istituzioni cittadine; creare connessioni con i servizi del territorio per offrire un'integrazione alla progettazione di scuola.

Le verifiche di breve, medio e lungo termine indagheranno variabili riferite ai risultati in termini di inclusione, socializzazione e benessere.

Attraverso un costante lavoro di progettazione e riflessione, il coordinamento pedagogico e il collettivo delle insegnanti è attivo nel percorso di potenziamento del contesto educativo, come opportunità di crescita e innovazione. La scuola può essere un luogo di incontro e valorizzazione delle diversità, contribuendo a perseguire obiettivi di coesione sociale per una comunità inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. &. (2000). *Verso un'ecologia della mente* (Vol. 17). Milano: Adelphi.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinzione: critica sociale del gusto*. Bologna: Il Mulino.
- Dall'Olio, I. M. (2023). *Trasformazione e accessibilità in ottica inclusiva nei servizi 0-6anni*. Bruxelles: Eurydice EACEA.
- Freire, P. (. (1974). *Pedagogy of the oppressed*. In *Toward a sociology of education* . Londra: Routledge.
- Galimberti, U. (2009). *I miti del nostro tempo*. Milano: Feltrinelli Editore.

- Gilroy, P. (2003). *The Black Atlantic. L'identità nera tra modernità e doppia coscienza* (Vol. 11). Sesto San Giovanni (MI): Meltemi srl.
- Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Schocken.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Utah: International University.
- UE. (2011, febbraio 17). Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori /* COM/2011/0066 def. */. *Comunicazione Commissione Europea*, p. 11.
- Veronesi, I. (2005). *L'alfabeto di Sergio Neri. Le parole del pensiero pedagogico di un grande educatore*. Trento: Erickson.
- Vygotsky, L. (2011). *Interaction between learning and development*. Linköping: Linköping universitet.

IV.5

Il *Graphic Medicine* come mediatore formativo per *Death Competence*

Cristiana D'Aprile

Università degli Studi di Foggia
Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche
cristiana.daprile@unifg.it

Abstract

Il presente elaborato si propone di esplorare, attraverso una ricerca letteraria approfondita, l'idea secondo la quale il *Graphic medicine* possa essere un prezioso strumento per sensibilizzare il personale di cura verso le *Death Competence* (DeCo). Le domande di ricerca che hanno orientato lo studio sono state: (a) Quali competenze devono possedere i sanitari per acquisire e padroneggiare le *Death Competence*? (b) Quali attività formative sono attuate in abito medico per promuovere lo sviluppo delle competenze necessarie alla cura assistenziale nel fine vita? (c) Quali progettazioni e implementazioni di sperimentazioni didattiche sono state realizzate, se presenti, in contesti sanitari in cui il *Graphic Medicine* ha assunto il ruolo di mediatore formativo? Quali prospettive future emergono in questo ambito?

Parole Chiave

Graphic Medicine, Death Competence, Formazione Continua del Personale Sanitario

1. Elementi teorici di cornice

1.1 *Le Death Competence*

Nonostante la società contemporanea si autodefinisca “del benessere”, il paradosso che la caratterizza è il meccanismo di negazione della morte. Questo rappresenta un problema di rilevanza sociale che contribuisce all'impovertimento delle competenze esistenziali (Testoni, 2016). La tendenza ad enfatizzare la giovinezza e la salute fisica, promuove una “congiura del silenzio” vero l'inevitabile finitudine corporea (Testoni, 2016). Tale atteggiamento intensifica la paura e l'ansia verso la malattia, obbligando l'ecosistema sanitario ad affrontare sfide emotive e psicologiche sempre più complesse. Il tema del fine vita è uno degli aspetti più delicati della pratica medica. Una formazione incentrata sulle DeCo – un modello di *healthcare* multiforme che si basa: sulle competenze cognitive, emotive ed esistenziali (De Luca, 2023) – potrebbe migliorare significativamente la gestione dei momenti difficili legati all'accompagnamento al morire, rispettando la dignità umana e contribuendo a superare le barriere culturali. Ragion per cui, la *Death Education*

(DeEd), si propone di ridurre la distanza tra medico e paziente attraverso una formazione specifica sul processo clinico del fine vita e l'accompagnamento riflessivo ed emotivo al morire. I primi passi di questa disciplina risalgono agli anni '60/'70, negli Stati Uniti, grazie agli psicologi Feifel, Kastenbaum, e Wass che fondarono il movimento della *Death Awareness* (Gamino & Ritter Jr, 2012). Inserita nella branca della tanatologia – studio della morte – l'obiettivo della DeEd è quello di gestire la *death anxiety* tramite rielaborazione cognitiva, conoscenza e cambiamento (Gamino & Ritter Jr, 2012). Gli interventi mirati a dare un significato alla morte e al morire sono erogati su tre livelli (Meagher & Balk, 2013):

- *primario*: rivolto ai bambini e al personale medico-sanitario, viene ripresa l'antica dottrina del *memento mori* con un approccio *efficacy-oriented*, che promuove un'assistenza centrata sul paziente e i suoi bisogni, incoraggiando una ricerca di senso mediante narrazioni realistiche e spazi di riflessione, individuali e di gruppo (Slaughter, 2005);
- *secondario*: riguarda l'*ars morendi* in casi di *anticipatory mourning* (lutto anticipatorio), lo scopo è di attivare, nei pazienti in fase terminale, processi di accettazione della morte e di far capire loro come si vuole morire, eliminando comportamenti deumanizzanti. L'intervento si estende sia ai *caregiver* formali (quali psicologici, medici, infermieri e personale sanitario) sia i *caregiver* informali (familiari) (Testoni, Ancona & Ronconi, 2015);
- *terzo*: fa riferimento alle dinamiche di elaborazione del lutto, l'intento è quello di rendere meno traumatico l'attraversamento del dolore causato dalla perdita (Horn & Hoskins, 2011). Questo livello di prevenzione interessa tutte le relazioni di sistema, dal micro-familiare al macro-sociale.

Troppo spesso, si pone attenzione solamente al fallimento empatico del paziente dimenticando che anche lo specialista della cura rischia di allontanarsi dalla “finestra di tolleranza” (Meagher & Balk, 2013), innescando significative implicazioni sociopolitiche legate al ruolo. Ogni operatore agisce all'interno di una zona centrale di *arousal* psico-fisico, nella quale è in grado di autoregolarsi e agire in modo coerente e adeguato alle contingenze. Situazioni di forte stress, derivanti da emozioni intense, possono portare a temporanei squilibri e al manifestarsi di uno stato attentivo-cognitivo instabile, caratterizzato da iper-vigilanza o da iper-reattività. Questa deriva può essere arginata acquisendo le DeCo necessarie per evitare momenti di *mortality salience* offrendo un intervento specifico che aumenti la consapevolezza e riduca i sentimenti negativi associati al terrore della morte (Meagher & Balk, 2013).

1.2. *Il Graphic Medicine*

Lo sviluppo delle competenze si cui sopra può essere favorito adottando prospettive innovative e linguaggi medialti alternativi come il *Graphic medicine*, una branca

della medicina narrativa. In questo ambito, il fumetto, in quanto artefatto artistico, aiuta i professionisti della cura a intraprendere un percorso di consapevolezza di sé, attenzione al dolore e capacità di comunicare efficacemente, trasmettendo coraggio e consolazione (Calabrese, 2019). In situazioni di crisi, il fumetto si rivela uno strumento didattico strategico, poiché consente al lettore di riconoscere, gestire e sensibilizzarsi alle emozioni di paura, rabbia e sofferenza (Moretti & Scavarda, 2021). La letteratura disegnata possiede il potenziale per definire nuove dimensioni simboliche, affidando allo *story telling* compiti identitari e relazionali servendosi di una narrazione “incentrata sulla enunciazione grafico-visiva, la Graphitation e il discorso disegnativo” (Chaudenson, 2006, p. 41). Grazie a questo *medium*, l'equipe sanitaria può costruire le basi per un rapporto autentico, di sostegno e cura, in ottica compassionevole (Calabrese, 2019). Il fumetto è un mezzo poliedrico capace di affrontare tematiche complesse e racchiude in sé una “potenza narratologica, visiva ed emotiva” (Bouissou, 2011, p. XIV). Si configura come un dispositivo di formazione psicopedagogico che permette l'istaurazione di rapporti di fiducia e guida lo sviluppo del linguaggio immaginario fondato sui principi di empatia e sostegno, ponendo al centro la dignità umana (Moretti & Scavarda, 2021). La formazione professionale sulle DeCo nei contesti sanitari, svolta in conformità con requisiti etici e deontologici, consente un'alfabetizzazione efficace nei confronti dei sentimenti creati dall'idea della morte. Questa formazione migliora le dinamiche medico-paziente, stimola un equilibrio emotivo sui temi della mortalità ed evita fenomeni come il *burn-out* o l'insorgere di traumi durante l'accompagnamento (Gamino & Ritter Jr, 2012). Affrontare la complessità della morte non è solo una questione personale ma anche un fenomeno sociale e politico; richiede quindi di riflettere e agire sulle dinamiche della cura. A tal proposito, il fumetto può innescare un'esplorazione attenta ed empatica del vissuto del paziente. Nel tempo, il *Graphic Novel* e le vignette disegnate hanno guadagnato consenso educativo, divulgativo e storico. Ciononostante, persistono minoranze che lo considerano frivolo e privo di profondità. Eppure, come il concetto di leggerezza descritto da Calvino, il fumetto – con la sua creatività, meraviglia e linguaggio ibrido – offre una soluzione per affrontare la morte.

2. Quadro metodologico

Al fine di individuare e mappare le evidenze scientifiche che attestano il possibile vantaggio dell'utilizzo del *Graphic Medicine* per formare i sanitari sulle *Death Studies*, è stata svolta una ricerca letteraria suddivisa in più fasi di indagine. In primo luogo, sono state individuate le *skills* fondamentali che il curante deve possedere per relazionarsi in modo positivo con un paziente in fase terminale e le pratiche educative attuate a livello nazionale e internazionale. Infine, è stato indagato se siano state sperimentate unità formative continue che prevedono l'uso del fumetto come dispositivo mediale in ambito sanitario.

2.1 Revisione Narrativa

Al fine di conoscere le competenze che deve avere il personale sanitario per fornire adeguate cure palliative, è stata scelta la tecnica della revisione narrativa. Questo tipo di studio qualitativo mira “a fornire un’analisi della letteratura recente, senza adottare metodologie rigorose (revisione sistematica) o tecniche statistiche (metanalisi) (Grant et al., 2009).” Essa offre una maggiore libertà nella scelta delle fonti, nella definizione dei criteri di inclusione ed esclusione e nell’organizzazione dei contenuti. Questa flessibilità permette di adattare l’indagine alle esigenze specifiche e di esplorare l’argomento delle *death competence* da diverse prospettive. La ricerca è stata condotta a marzo del 2024 prendendo in considerazioni sei banche dati: *Pubmed*, *SCOPUS*, *Science Direct*, *ERIC*, *JStore* e *Google Scholar*. La selezione dei contributi si sono focalizzati su quelli di tipo quali-quantitativi e sulle revisioni scientifiche che coinvolgono nello specifico la gestione della morte e del fine vita da parte del personale di cura (medici, infermieri, etc.), in lingua inglese e italiana pubblicati dal 2019 a 2024, escludendo articoli di opinione o editoriali senza dati empirici. La stringa impiegata è stata: *healthcare professionals*” OR *“palliative care”* OR *“health personnel”*) AND (*“death competence”* OR *“DeCo”* OR *“death studies”* OR *“end-of-life care skills”* OR *“communication skills”*). Includendo anche il vasto universo di documenti non pubblicati su riviste scientifiche tradizionali, noto come letteratura grigia (Gray, 1989), e considerando dati originali e prospettive uniche, è stato possibile sintetizzare la tabella che segue. Essa contiene quattro differenti competenze suddivise in tre *skills* fondanti utili a garantire una cura di alta qualità e umanizzata per i pazienti alla fine della loro vita.

Competenze di comunicazione	Competenze emotive e relazionale	Competenze cliniche e tecniche	Competenze etiche	Auto-cura e Sviluppo Professionale
ascolto attivo	gestione del proprio stress emotivo	conoscenze specifiche sulla gestione del dolore e dei sintomi terminali	comprensione della volontà del paziente	auto-cura e resilienza
condivisione di informazioni sensibili in modo chiaro e compassionevole	capacità relazionali empatiche senza rischiare il burnout	capacità di prendere decisioni cliniche appropriate nel fine vita	riconoscimento e rispetto delle differenze culturali e religiose	conoscenza legale e normativa
supporto emotivo ai pazienti e alle loro famiglie	abilità nel creare un ambiente di supporto e comprensione compassionevole	conoscenza delle pratiche di cura palliativa	gestione dei dilemmi etici in situazioni di fine vita	formazione continua

Tabella 1: Sintesi delle skills fondanti le Death Competence

Le competenze individuate nella revisione offrono una visione chiara delle sfide e delle opportunità nel contesto delle cure palliative. Le competenze di comunicazione emergono come fondamentali per stabilire una relazione efficace e trasparente con i pazienti e le loro famiglie. L'ascolto attivo rappresenta il primo passo per comprendere a fondo i bisogni e le preoccupazioni del paziente, mentre la capacità di condividere informazioni sensibili in modo chiaro e compassionevole contribuisce a creare un clima di fiducia e rispetto reciproco. Questo processo comunicativo si completa con la fornitura di un adeguato supporto emotivo, elemento cruciale per sostenere i pazienti e i loro familiari nei momenti più difficili. Le competenze emotive e relazionali, invece, si concentrano sul benessere del professionista e sull'instaurazione di relazioni empatiche. La gestione dello stress emotivo diventa indispensabile per evitare il *burnout*, una condizione purtroppo frequente tra gli operatori sanitari che lavorano in contesti ad alta intensità emotiva. La capacità di creare un ambiente di comprensione e sostegno non solo migliora la relazione con il paziente, ma favorisce anche il lavoro di squadra all'interno delle *équipe* sanitarie. Dal punto di vista tecnico, le competenze cliniche sono altrettanto essenziali per una gestione efficace del dolore e dei sintomi terminali. La conoscenza approfondita delle pratiche palliative, unita alla capacità di prendere decisioni cliniche appropriate, consente agli operatori di rispondere ai bisogni del paziente in modo mirato e rispettoso della sua dignità. Infine, le competenze etiche e di auto-cura sottolineano la necessità di considerare le differenze culturali e religiose nei percorsi di fine vita, dimostrando sensibilità verso le preferenze individuali dei pazienti. La capacità di gestire dilemmi etici, spesso inevitabili in contesti di cure palliative, si integra con l'esigenza di coltivare la resilienza e l'auto-cura da parte degli operatori stessi. Questo approccio consente loro di mantenere un equilibrio professionale ed emotivo, proteggendoli dagli effetti negativi del lavoro a stretto contatto con la morte.

2.2. Le Revisioni Sistemiche

Per rispondere alle altre due domande espresse nell'*abstract*, sono stati seguiti i principi della *Systematic Review*, una metodologia nata in ambito sanitario che garantisce, attraverso una procedura rigorosa, un focus preciso su dati empirici e paradigmi teorico-pratici (Hanley & Cutts, 2013). Questo approccio ha permesso di indagare le variabili legate alla formazione delle DeCo in ambito medico ed eventuali sperimentazioni didattiche utilizzando il *Graphic Medicine*. Le fonti di ricerca consultate e i criteri di eleggibilità applicati sono stati impostati seguendo lo stesso schema adottato nella revisione narrativa precedentemente descritta. La struttura della revisione è stata definita utilizzando gli elementi principali della tecnica sistemica: popolazione di riferimento, intervento, confronto, *outcomes* (PICO). Nello specifico:

- P → personale sanitario dedicato alle cure palliative,
 I → formazione,
 O → sviluppo delle *death competence*.

La striscia di ricerca utilizzata è stata: (*"healthcare professionals"* OR *"medical personnel"* OR *"care staff"*) AND (*"continuing training"* OR *"life-long learning"* OR *"palliative care training"* OR *"end-of-life care education"*) AND (*"death competence"* OR *"DeCo"* OR *"Death studies"*). Questa ha consentito di costruire il diagramma di flusso PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), rappresentano nella figura 2, uno strumento visivo che illustra il processo di estrazione e selezione dei *paper* inclusi nello studio sistematico.

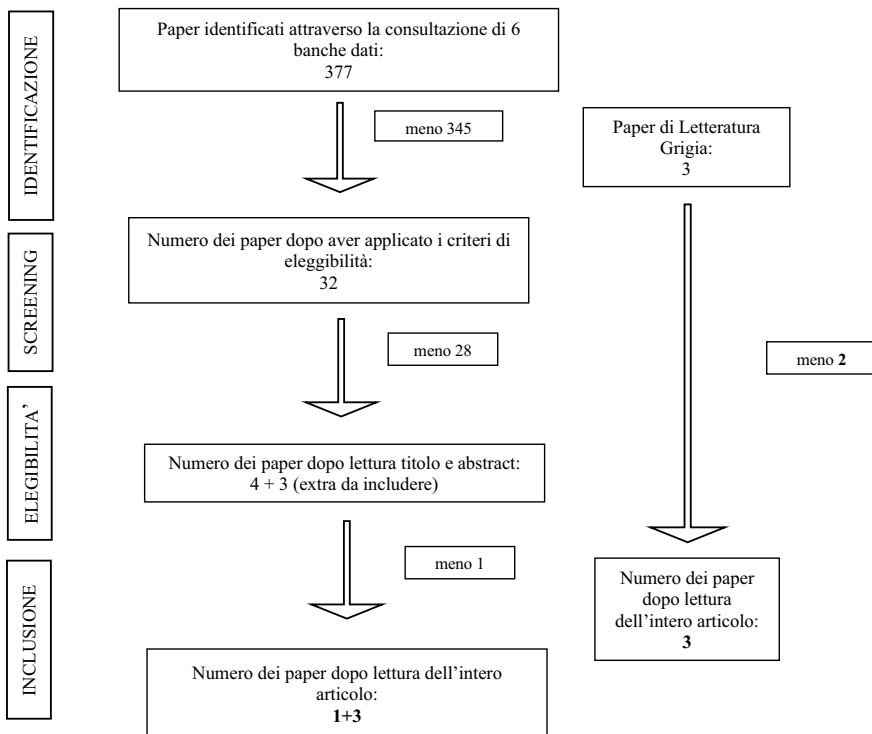


Figura 2: Diagramma di Flusso della revisione svolta per indagare le attività formative in abito medico per lo sviluppo delle competenze tipiche delle cure palliative

La revisione eseguita evidenzia significative lacune nella letteratura accademica e professionale riguardo alla formazione continua del personale sanitario, specificamente orientata allo sviluppo delle *death competence*. Gli articoli inclusi, pur offrendo contributi utili al dibattito, non affrontano direttamente l'interrogativo centrale della revisione. Piuttosto, analizzano fenomeni correlati, come *burnout* o *compassion fatigue*. I risultati più rilevanti si concentra su metodologie educative generali, quali simulazioni e formazione basata sui casi clinici o su contesti accademici piuttosto che pratici. La letteratura grigia e le fonti istituzionali, come i programmi della Fondazione Maruzza Lefebvre D'Ovidio Onlus o quelli della Società Italiana di Cure Palliative (SICP), offrono informazioni concrete sull'erogazione di percorsi formativi. Tuttavia, tali iniziative non sono sistematicamente valutate in studi accademici. Nonostante siano preziose per colmare il divario tra teoria e pratica, questi programmi potrebbero essere ulteriormente ampliati con moduli specifici finalizzati allo sviluppino delle competenze necessarie per affrontare le dimensioni emotive, relazionali e professionali legate alla morte. Di fatto questa carenza critica di conoscenze e pratiche educative consolidate rispetto alle DeCo richiedono interventi formativi innovativi e futuri studi che supportino il personale sanitario, migliorando sia la qualità dell'assistenza di pazienti terminali sia il benessere degli operatori.

L'indagine è proseguita cercando di individuare sperimentazioni educative svolte utilizzando il fumetto come mediatore didattico, comparando i dati con metodologie formative tradizionali. Il modello PICO è stato costruito considerando:

- P (popolazione) → personale sanitario impiegato nelle cure palliative;
- I (intervento) → utilizzo del *Graphic Medicine* come mediatore didattico;
- C (confronto) → formazione tradizionale o altre metodologie di insegnamento, formazione continua personale di cura;
- O (*outcomes*) → sviluppo delle *death competence*

Seguendo la logica sistemica di Hanley & Cutts (2013) la ricerca può essere sintetizzata nel grafico che segue:

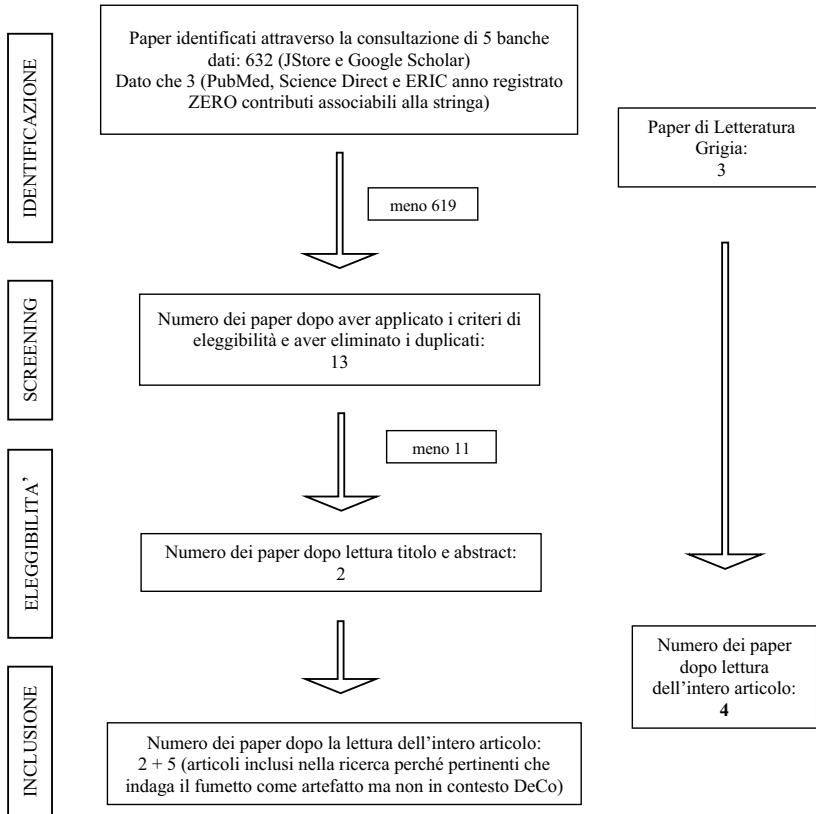


Figura 3: Diagramma di Flusso della revisione letteraria svolta per individuare sperimentazioni didattiche svolte utilizzando il *graphic medicine*

Nonostante l'approccio rigoroso e l'utilizzo di diverse banche dati scientifiche, la ricerca ha evidenziato una limitata disponibilità di articoli specifici sull'argomento. La carenza di studi empirici e l'esigenza di articoli pertinenti emersa dopo l'analisi approfondita di titoli e *abstract*, rappresentano un ostacolo significativo. In alternativa, la letteratura grigia ha fornito contributi di natura qualitativi e riflessioni generali sull'uso dei fumetti e della *Graphic Medicine* nel contesto sanitario. Tuttavia, tali contributi non sono supportati da evidenze fenomenologiche dirette né da misurazioni degli effetti sull'acquisizione delle competenze. Tra le poche fonti utili, si segnala l'articolo "*Transforming Health Care: Empowering Therapeutic Communities through Technology-Enhanced Narratives*" (Tian et al., 2014), che esplora l'uso di narrazioni migliorate tecnologicamente per promuovere la consapevolezza e la comunicazione in ambito sanitario. Inoltre, il collegamento diretto con le DeCo è risultato insufficiente. Lo studio svolto suggerisce che la *Graphic Medicine* possieda un potenziale promettente come mediatore didattico innovativo. Questo risultato evidenzia la necessità di promuovere collaborazioni

interdisciplinari che coinvolgano esperti di cure palliative, educatori sanitari e artisti specializzati in *Graphic Medicine*, al fine di sviluppare materiali didattici innovativi e specifici.

3. Conclusioni: Traiettorie e sfide future

La morte è un elemento fondante della vita, quindi è inevitabile misurarsi con la perdita, dimensione con la quale i professionisti sanitari si confrontano quotidianamente, una pratica complessa che richiede una specifica formazione. L'introduzione del fumetto potrebbe contribuire allo sviluppo di un approccio riflessivo sulle conseguenze che il dramma della morte causa sugli equilibri dell'attuale società, arricchire l'esperienza formativa, offrendo nuove vie per la comprensione della vasta gamma di emozioni che caratterizza chi vive la morte nel rispetto delle diversità culturale e garantendo, allo stesso tempo, giustizia sociale. La ricerca condotta ha evidenziato la rilevanza delle *death competence* nel contesto delle cure palliative e il potenziale del *Graphic Medicine* come strumento formativo innovativo. Tuttavia, il panorama scientifico attuale presenta lacune significative in termini di studi empirici che esplorano direttamente il loro collegamento. La letteratura disponibile, sebbene utile, non fornisce una base sufficiente per delineare pratiche consolidate. Questo indica una necessità urgente di ulteriori ricerche e sperimentazioni volte a integrare linguaggi artistici e narrativi nella formazione del personale sanitario. Il *Graphic Medicine* si distingue per la capacità di affrontare temi complessi come la morte attraverso narrazioni visive e simboliche, creando spazi di riflessione emotiva e professionale. Pertanto, emerge come un mediatore formativo potenzialmente efficace, che può migliorare la comunicazione, la consapevolezza e la gestione emotiva del personale di cura, promuovendo un approccio più empatico e umanizzato nei confronti del paziente in fine vita.

È fondamentale progettare e implementare studi sperimentali che valutino l'efficacia della letteratura grafica sequenziale nel migliorare le *death competence*. Questo potrebbe includere:

- programmi di formazione pilota basati sull'uso del fumetto come mediatore didattico;
- misurazioni di impatto su variabili chiave, come competenze comunicative, empatia e resilienza emotiva.

Il coinvolgimento di esperti di cure palliative, educatori sanitari, artisti e ricercatori di *Graphic Medicine* è essenziale per sviluppare materiali didattici innovativi, favorendo l'integrazione di metodologie visive e narrative nei curricula formativi. Il *Graphic Medicine* può fungere da ponte per introdurre questi temi in modo accessibile e coinvolgente, in grado di normalizzare il dialogo sulla morte, riducendo ansia e pregiudizi. Nonostante i limiti della letteratura accademica, è possibile trarre ispirazione da iniziative istituzionali e programmi educativi esistenti, adat-

tandoli a nuovi contesti formativi. Per validare l'efficacia del *Graphic Medicine*, è necessario definire metriche standardizzate per valutare l'acquisizione e l'applicazione delle *death competence* da parte del personale sanitario. Nonché sensibilizzare le istituzioni sanitarie e accademiche sull'importanza di un approccio narrativo e visivo potrebbe accelerare l'adozione del fumetto come pratica formativa riconosciuta. Questi passi rappresentano una direzione promettente per ampliare la formazione continua del personale sanitario, migliorando non solo la qualità dell'assistenza ai pazienti in fine vita, ma anche il benessere degli operatori coinvolti. Il *Graphic Medicine*, il cui potenziale rimane, ad oggi, poco esplorato incoraggia una promettente nel promuovere un approccio olistico e umano alla formazione sanitaria.

Riferimenti bibliografici

- Bouissou, J. M. (2011). *Il Manga. Storia e universo del fumetto giapponese*. Latina: Tunué Editori.
- Calabrese, S. (2019). La “graphic medicine”: curarsi con i “comics”. *Griseldaonline*, 18(2), 117-136.
- Chaudenson, R. (2006). *Vers une autres idée et pour une autre politique de la langue française*. Paris: Harmattan.
- De Luca, M.L. (2023). *Psicoterapia per il lutto. La grief and growt therapy: un approccio integrato in una cornice di analisi transnazionale*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo Edizioni.
- Gamino, R.A., & Ritter, R.H. (2012). Death competence: an ethical imperative. *Omega: Journal of Death and Dying*. Disponibile su: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/nih.gov>
- Grant, M. J., Booth, A., & Hill, M. (2009). Evidence-based practice and the use of different types of review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 102(8), 307-312.
- Gray, J. A. (1989). *The information society: A new perspective on the production, distribution, and utilization of information*. Oxford: Oxford University Press.
- Hanley, T., & Cutts, L. (2013). What is a systematic review. *Counselling Psychology Review*, 28(4), 3-6.
- Horn, E. A., & Hoskins, W. J. (2011). Death education: An internationally relevant approach to grief counseling. *Journal for International Counselor Education*, 3(1), 3.
- Meagher, D. K., & Balk, D. E. (2013). *Handbook of thanatology: the essential body of knowledge for the study of death, dying, and bereavement*. New York: Routledge.
- Moretti, V., & Scavarda, A. (2021). Graphic Medicine. Una disciplina in cerca di autore. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3, 733-754. <https://doi.org/10.1423/102890>
- Slaughter, V. (2005). Young children's understanding of death. *Australian Psychologist*, 40(3), 179–186. <https://doi.org/10.1080/00050060500243426>
- Testoni, I. (2016). Psicologia del lutto e del morire: Dal lavoro clinico alla death education. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 50(2), 229-252. <https://doi.org/10.3280/PU2016-002004>
- Testoni, I., Ancona, D., & Ronconi, L. (2015). The Ontological Representation of Death. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 71(1), 60–81. <https://doi.org/10.1177/0030222814568289>

Tian, K., Sautter, P., Fisher, D., Fischbach, S., Luna-Nevarez, C., Boberg, K., Kroger, J., & Vann, R. (2014). Transforming Health Care: Empowering Therapeutic Communities through Technology-Enhanced Narratives. *Journal of Consumer Research*, 41(2), 237-260. <https://doi.org/10.1086/676311>

IV.6

Conoscere e analizzare il *parenting* a partire dalla prospettiva delle famiglie omogenitoriali

Caterina Mellace

Università degli Studi di Firenze

Dipartimento di. Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia – FORLILPSI

caterina.mellace@edu.unifi.it

Abstract

I cambiamenti sociali susseguirsi nel corso della storia hanno contribuito a trasformare il microsistema sociale familiare, consegnandoci panorami familiari molto diversi che invitano a riflessioni in grado di orientare verso la comprensione delle nuove dinamiche intrafamiliari. Tra le diverse forme di aggregazione familiare, quella che oggi deve confrontarsi con forti resistenze sociali e politiche è rappresentata dall'omogenitorialità. Con l'obiettivo di aprire spazi di riflessione privi di pregiudizi derivanti da una cultura che guarda con sospetto l'omosessualità, il contributo presenta gli esiti di una ricerca educativa di tipo qualitativo che ha avuto l'obiettivo di studiare il *parenting* omosessuale a partire dai racconti delle genitori/genitrici in modo da poter cogliere aspetti peculiari delle relazioni educative, stili e ruoli genitoriali.

Parole chiave:

Omogenitorialità, Relazioni Intrafamiliari, *Parenting*

1. Premessa

Nell'attuale epoca storico-sociale in cui le famiglie si configurano sempre più come *entità complesse*, non più riducibili al paradigma della *normalità* – rappresentato dall'ideale di famiglia nucleare eterosessuale – è necessario elaborare spazi di riflessione critica in grado di favorire un dialogo privo di pregiudizi che escludono le realtà familiari che si discostano da ciò che per secoli è stato considerato il modello tradizionale (Dello Preite, 2017). Oggi una delle forme famigliari che fatica più di altre a farsi riconoscere in quanto tale è rappresentata dalle famiglie omogenitoriali a causa di retaggi culturali che portano a guardare le persone gay e lesbiche con sospetto o rifiuto, soprattutto quando al centro del dibattito vi è la richiesta di avere figli/e all'interno di tali unioni. Le discipline scientifiche si sono interessate allo studio delle famiglie omogenitoriali solo in anni recenti e questo ha fatto sì che il dibattito si consumasse all'interno di contesti informali e affidato a rappresentanti di gruppi religiosi e movimenti politici conservatori, trasmesso poi attraverso mezzi di comunicazione *mainstream* (Forni, 2018; Gigli, 2007). Le conseguenze di ciò si concretizzano nella realtà in atteggiamenti, giudizi e ideali for-

temente contrassegnati da preconcetti che conducono ad una frattura ideologica tra chi accusa le famiglie omogenitoriali di *banalizzare* e inficiare i *valori della famiglia* e chi tenta di ricondurre il dibattito verso ciò che invece dovrebbe rappresentare il centro dell'interesse: la funzionalità delle competenze genitoriali e delle relazioni intrafamiliari.

Alla luce di tali premesse, appare chiara l'urgenza e la necessità di promuovere riflessioni in grado di consentire lo studio critico della genitorialità omosessuale.

2. La genitorialità di fronte alle sfide postmoderne

Il tema dell'omogenitorialità riscuote interesse sia tra i/le professionisti/e dell'educazione che nel dibattito pubblico. In quest'ultimo spesso la discussione si riduce sul prendere posizioni a favore o contro le famiglie omogenitoriali. Dunque, più che interrogarsi su cosa implica per un individuo avere due madri o due padri o quali sono le caratteristiche delle relazioni tra genitori gay e lesbiche e i/le loro figli/e, ciò che guida il dibattito è la presa di posizione pro o contro queste famiglie. Le argomentazioni non sono, quindi, frutto di indagini o conoscenze specifiche sul *parenting* omosessuale ma piuttosto sono riconducibili a giudizi culturali, religiosi e pareri strettamente personali. Tali meccanismi spesso riguardano anche i/le professionisti/e dell'educazione che si trovano, o potrebbero trovarsi, ad accogliere all'interno dei servizi educativi figli/e di famiglie omogenitoriali. Il compito di un/a insegnante, però, non è stabilire la legittimità della struttura familiare degli/delle studenti/studentesse sulla base di un proprio giudizio personale, ma risiede nel lavorare in ottica del benessere e della cura degli/delle studenti/studentesse, praticando un'astensione di giudizio, valutando la funzionalità delle relazioni intrafamiliari sulla crescita e sviluppo, escludendo, quindi, l'associazione genitorialità-omosessualità (Gigli, 2011).

Al fine di valutare la funzionalità delle capacità genitoriali occorre rilevare l'assenza o la presenza di abilità nel fornire risposte atte a soddisfare i bisogni manifestati dal/dalla figlio/a, le capacità di produrre dinamiche relazionali funzionali supportando i/le figli/e nella costruzione della propria identità, incoraggiando l'esplorazione del mondo e la costruzione di legami affettivi significativi. Sulla base di ciò, secondo Laura Fruggeri, la genitorialità implicherebbe:

garantire cura e protezione [...]; assicurare contenimento [...]; promuovere l'intersoggettività [...]; aiutare a gestire i conflitti [...]; incoraggiare l'accoglienza reciproca [...]; favorire l'autonomia. Se questa è la genitorialità, in base a che cosa potremmo dire che una persona omosessuale non è in grado di garantire [tali funzioni]? [...] Che cosa impedisce a due persone dello stesso sesso di relazionarsi e coordinarsi al fine di assicurare le suddette funzioni ai propri figli? (2011, pp. 73–75).

Le discipline scientifiche si sono poste queste stesse domande e, attraverso ricerche e studi rigorosi, sono arrivate a concludere che la qualità delle relazioni tra genitori e figli/e non è in alcun modo influenzata dall'orientamento sessuale dei genitori (D'Amore et al., 2013). Come dicono gli studi di Roberto Baiocco *et al* (2015) e dell'American Psychological Association (2005), il funzionamento familiare è più elevato nelle coppie omosessuali e nello sviluppo psico-sociale ed emotivo dei/delle bambini/e nati/e in famiglie omogenitoriali ed eterosessuali non vi sono differenze. Dalla ricerca condotta da Johnson S.M. e O'Connor E. (2002), è emerso, inoltre, che lo stile educativo di genitori gay e lesbiche si basa per la maggior parte dei casi sul ragionamento e di rado si fa ricorso all'educazione punitiva e coercitiva.

Il *parenting* implica padronanza di *skills* che ogni individuo costruisce e realizza sulla base di proprie attitudini, vissuti e contesto culturale di appartenenza. La genitorialità ha, dunque, dimensione soggettiva strettamente connessa alla specificità di ciascun genitore ma anche di ciascun/a bambino/a. Tenendo in considerazione tutte le possibili varianti e specificità umane, non è possibile tracciare il *profilo ideale di genitore* o giudicare come inadeguati i genitori in base all'orientamento sessuale o alla struttura familiare. La relazione genitoriale si sviluppa e muta insieme alla crescita, non solo dei/delle figli/e ma anche degli stessi genitori, degli eventi significativi e dei vissuti personali e familiari.

Come tutte le famiglie, anche in quelle con genitori omosessuali esistono tematiche specifiche che è sbagliato sia sottovalutare idealisticamente sia demonizzare come perversioni relazionali. Come non c'è un Mulino Bianco così non c'è un Mulino Arcobaleno (Carone & Lingiardi, 2017, p. 123).

Per consentire una riflessione sulle relazioni intrafamiliari – a prescindere dai modelli familiari, caratteristiche individuali e personali – possono essere individuate le funzioni che la genitorialità dovrebbe garantire: contribuire positivamente alla crescita psico-fisica e sociale dei/delle figli/e, garantire loro cura e supportarli nello sviluppo della propria autonomia (Bastianoni, 2009). Per poter comprendere se le relazioni genitoriali di coppie gay e lesbiche garantiscono tali funzioni, non si dovrebbe ricondurre la riflessione al tema dell'omosessualità ma piuttosto valutare come le relazioni genitoriali si realizzano in tali contesti familiari.

3. Studio di caso sulla genitorialità con famiglie omosessuali

Al fine di indagare le relazioni educative all'interno dei contesti familiari omogenitoriali è stato condotto, nei primi mesi del 2024, uno studio di caso che ha avuto l'obiettivo di esplorare le dinamiche intrafamiliari tra figli/e e genitori/genitrici dello stesso sesso approfondendo la conoscenza del funzionamento e delle relazioni educative intrafamiliari a partire dalla prospettiva e dalle narrazioni degli/delle stessi/e genitori/genitrici.

La ricerca è stata condotta attraverso lo strumento dell'intervista narrativa semi-strutturata poiché in grado di cogliere informazioni, relazioni, eventi significativi della vita degli/delle intervistati/e attraverso racconti e narrazioni autobiografiche (Mantovani, 2006). Come afferma Robert Atkinson (Atkinson, 2002), l'intervista narrativa favorisce la comprensione della storia delle minoranze sessuali e culturali in quanto le narrazioni consentono di accedere non solo al significato esplicito attribuito dai soggetti a esperienze o fenomeni, ma consente di poter comprendere significati impliciti non espressi in maniere diretta o consapevole (Dello Preite, 2017).

Il piccolo gruppo di intervistati/e è composto da sette madri lesbiche e tre padri gay con figli/e di età compresa tra i sei mesi e gli undici anni. Tutti/e i/le partecipanti vivono nel Centro o nel Nord Italia ad esclusione di una partecipante che ha origini italiane ma attualmente vive in Spagna.

Il campionamento è avvenuto in parte attraverso una ricerca sui principali *social network* attualmente più utilizzati, in parte attraverso il campionamento a valanga. Nel primo caso si è trattato di un campionamento per elementi rappresentativi, ovvero essere una famiglia omogenitoriale, nel secondo caso è stato di tipo volontario in quanto è avvenuto con soggetti che si sono resi disponibili a partecipare all'intervista (Atkinson, 2002; Mantovani, 2006). Durante il campionamento si sono riscontrate difficoltà nell'individuazione di padri gay e in generale di famiglie omogenitoriali provenienti dal Sud Italia.

Tutte le interviste si sono svolte attraverso *video-call*, sono state audio registrate e successivamente trascritte in forma integrale per consentire l'analisi e interpretazione che è avvenuta attraverso la triangolazione dei dati al fine di verificarne la validità.

Le narrazioni raccolte hanno consentito di individuare aspetti centrali del *parenting* e l'interpretazione dei racconti è avvenuta sulla base di sei *core categories* (Mortari, 2007; Mortari & Ghirotto, 2019):

- percezione del rifiuto sociale;
- consapevolezza del proprio ruolo educativo;
- principi educativi del *parenting*;
- caratteristiche della relazione educativa;
- stili genitoriali;
- suddivisione di ruoli in riferimento all'educazione e cura dei/delle figli/e e alla gestione della vita domestica.

3.1. Prima categoria: percezione del rifiuto sociale

Uno dei primi dati emersi dalle interviste riguarda la percezione del rifiuto o stigma sociale da parte della propria comunità di riferimento, nella relazione con i servizi educativi e sui *social network*. Tutti/e i/le partecipanti hanno dichiarato di non aver subito rifiuto esplicito o diretto, tuttavia, sembrano essere consapevoli del-

l'esistenza di pregiudizi sull'omosessualità che portano a mettere in dubbio le capacità genitoriali di coppie gay e lesbiche. L'origine di tali stereotipi viene perlopiù attribuita a pregiudizi fortemente radicati nella nostra cultura o alla mancata conoscenza della realtà omogenitoriale:

Non abbiamo mai, né sui social, né nella vita vera, avuto una minima critica. Quindi non posso [...] fare la parte vittimistica [...] dirti che ci è successo qualcosa di negativo (*Intervista 2*).

Una delle cose a cui si attaccano è il fatto che il bambino se cresce con due papà avrà sempre una mancanza perché gli mancherà la figura materna; ti inculcano questa cosa in televisore. (*Intervista 6*).

Nella relazione con i servizi educativi la maggior parte delle famiglie non riporta esperienze negative dichiarando di non aver mai riscontrato difficoltà nel relazionarsi con educatrici/educatori, insegnanti o anche con le altre famiglie. Ma, nonostante le esperienze positive siano in maggioranza, una intervistata dichiara di sentirsi spesso sotto pressione e avvertire l'ansia da prestazione che la porta a dimostrare costantemente di essere all'altezza del ruolo genitoriale che ricopre:

tutto viene fatto pensando che deve essere fatto bene! [La bambina] deve essere più felice degli altri! Perché se non è felice è perché noi siamo due donne! Deve essere più pulita degli altri bimbi, perché se poi è sporca è perché noi siamo due donne! Quindi è un'ansia da prestazione, è un dover per forza tenere uno standard alto. (*Intervista 1*).

Sebbene tutte le famiglie intervistate non abbiano riscontrato problemi nell'iscrizione dei/delle figli/e a scuola, una madre riporta l'esperienza di altre famiglie che si sono dovute confrontare con il rifiuto dell'iscrizione dei/delle bambini/e:

noi a scuola non abbiamo trovato problemi mentre altre persone [...] hanno dovuto scegliere la scuola in base a cosa dicevano le maestre! Non potevano iscriversi semplicemente perché davano fastidio (*Intervista 8*).

3.2. Seconda categoria: consapevolezza del proprio ruolo educativo

I/le genitori/genitrici dimostrano una profonda consapevolezza del proprio ruolo educativo attribuendo ad esso molta importanza, questo lo si può riscontrare già prima dell'arrivo dei/delle figli/e: molti/e, dichiarano di aver consultato ricerche scientifiche che hanno ad oggetto lo sviluppo psico-sociale dei/delle figli/e di genitori/genitrici arcobaleno e di essersi documentati al fine di poter essere preparati all'arrivo dei/delle figli/e cercando di offrire loro la miglior educazione:

ci siamo poste le domande che si pongono tante persone [sull'assenza] della figura paterna. Abbiamo trovato degli studi americani [...] di psicologi, scienziati [e] un documentario dove [veniva intervistata] una famiglia con due mamme (*Intervista 8*).

Ci siamo documentate un po' leggendo libri, guardando qualche video, da persone, da psicologi vari. (*Intervista 10*).

3.3. Terza categoria: principi educativi del parenting

I principi della relazione educativa tra genitori/genitrici e figli/e sembrano essere il dialogo e l'ascolto. L'educazione sembra basarsi su regole bilanciate e condivise non solo nella coppia ma anche con gli/le stessi/e figli/e. Viene data importanza all'educazione alle differenze – non solo in relazione alla propria realtà familiare, ma in generale rispetto alle differenze che si potrebbero incontrare nella propria esperienza di vita – e all'educazione di genere:

cerchiamo di spiegargli che nel mondo non esistono differenze [...], che non esistono giochi da femmina o da maschio, ruoli predominanti (*Intervista 8*).

Il nostro motto è: educare alle differenze, educare alle diversità. Far capire che ciò che è diverso non deve far paura, l'importante è conoscerlo (*Intervista 7*).

In riferimento al racconto della propria storia familiare, tutti/e i/le bambini/e ne sono a conoscenza e sembrano consapevoli dell'esistenza di realtà diverse dalla propria ma non sembrano vivere tali circostanze con disagio, anche grazie anche alle narrazioni fatte dai/dalle genitori/genitrici attraverso l'ausilio di libri e racconti:

Gli abbiamo raccontato da quando erano piccolissimi come sono arrivati, come sono stati voluti. [...] è giusto che i bambini sappiano la loro storia [...]. Siamo anche uscite con famiglie tipo le nostre, per i bambini è un aiuto a identificarsi (*Intervista 8*).

Le stiamo raccontando tutto [...]. Abbiamo regalato Piccolo Uovo a scuola quindi ora tutti i bimbi lo leggono. (*Intervista 1*).

3.4. Quarta categoria: caratteristiche della relazione educativa

Le relazioni genitoriali sembrano essere equilibrate e contrassegnate da affetto e collaborazione. I/le genitori/genitrici sembrano essere empatici verso i/le figli/e ri-

spettando tempi e stati d'animo, avendo riguardo per l'individualità di ciascuno/a, con attenzione alle esigenze evolutive dei/delle bambini/e. Ciò che emerge è un'immagine della genitorialità in continua crescita, attenta al benessere dei/delle figli/e, delle nuove esigenze familiari, educative o personali del/della bambini/e, una costante negoziazione del ruolo educativo e genitoriale che matura quotidianamente in base alla crescita e alle sfide che lo sviluppo degli/delle stessi/e bambini/e pone:

stiamo cercando di trovare la linea di mezzo tra dargli una giusta educazione e lasciarlo vivere. [...] Mettiamo lui davanti a tutto, ha le sue esigenze e noi cerchiamo di immedesimarci in lui (*Intervista 10*).

Io cerco di dare il mio meglio, di [fare] non quello che ritengo giusto ma quello che possa aiutarli a stare bene, poi tutti i giorni non si finisce di imparare. [...] Non ci si reputa perfette ma si sta cercando di dargli tutti i mezzi per farli star bene. (*Intervista 4*).

3.5. Quinta categoria: stili genitoriali

Gli/le intervistati/e sembrano essere autorevoli e attenti alle regole per garantire ai/alle figli/e equilibrio. Allo stesso tempo si dimostrano affettuosi e aperti al gioco. Sembra esserci grande attenzione alla promozione dell'autonomia e dell'esplorazione libera della realtà:

Sono un po' rigida ma anche affettuosa. [...] Sa che sono accogliente, che da me può venire, che c'è l'affetto. [...] Mi e ci mettiamo in discussione continuamente (*Intervista 1*).

L'autocritica sembra essere una componente quasi sempre presente poiché tutti/e sembrano percepire il bisogno di migliorarsi continuamente per il bene dei/delle figli/e:

faccio un po' fatica a dirti che mi sento un bravo genitore, mi sento un genitore che fa di tutto per essere un bravo genitore. [...] Io dentro di me penso che non mi sento mai perfetto, però forse la loro dimostrazione d'affetto mi fa sentire che qualcosa di buono lo sto facendo (*Intervista 2*).

3.6. Sesta categoria: suddivisione di ruoli in riferimento all'educazione e cura dei/delle figlie e alla gestione della vita domestica

Si può riscontrare un'assenza di ruoli predefiniti. La suddivisione dei compiti sembra flessibile e varia a seconda delle esigenze quotidiane, delle preferenze dei/delle figli/e o degli/delle stessi/e genitori/genitrici. Tutti/e si percepiscono nella coppia

come “pari e intercambiabili” condividendo responsabilità sia inerenti alla vita domestica che alla cura ed educazione dei/delle figli/e, senza rigidità di ruoli:

Nelle coppie omogenitoriali non ci sono dei ruoli come nell'uomo e nella donna. È impossibile perché partiamo pari, allo stesso livello, non è che la madre si sente superiore al padre perché ha avuto i bambini dentro, quando i bambini nascono tu parti allo stesso livello, sei allo stesso livello di insicurezza, di conoscenza, e non c'è “io sono più bravo di te” o “te sei più bravo di me”. Siamo molto equilibrati (*Intervista 2*).

4. Conclusioni

Dalla presente ricerca – sebbene condotta su un campione ristretto che non consente la generalizzazione dei risultati, e tenuto conto di come i risultati potrebbero essere influenzati dalla tipologia dello stesso campione che include genitori/genitrici attivi e impegnati in iniziative di sensibilizzazione per il riconoscimento dell'omogenitorialità e dunque propensi a parlare della propria realtà familiare – emerge come le funzioni educative di coppie omosessuali non siano deficitarie ma al contrario si rileva una genitorialità funzionale alla crescita e sviluppo del/della bambino/a. I/le partecipanti si dimostrano genitori riflessivi, aperti al confronto, alla negoziazione e condivisione di ruoli e strategie educative.

Le famiglie, pur non avendo subito rifiuti o attacchi diretti, mostrano una chiara consapevolezza della presenza di pregiudizi culturali legati all'omogenitorialità, ma è interessante notare come tali pregiudizi siano attribuiti principalmente alla scarsa conoscenza delle realtà familiari omogenitoriali, che rimangono ancora poco visibili o mal rappresentate.

L'assenza di episodi di rifiuto nella relazione con i servizi educativi non implica una completa accoglienza e inclusione. Infatti, nel racconto di una madre emerge la pressione sociale a cui sente di essere sottoposta nel dimostrare le proprie capacità genitoriali per evitare che eventuali problematiche dei/delle figli/e siano attribuite alla propria struttura familiare. Inoltre, un'intervistata riporta esperienze negative di altre famiglie che si sono dovute confrontare con il rifiuto dell'iscrizione dei/delle proprie/i figli/e presso alcuni servizi educativi.

Un aspetto rilevante è la consapevolezza che i/le genitori/genitrici hanno del loro ruolo educativo che si traduce in un impegno nel prepararsi all'arrivo dei/delle figli/e, attraverso ricerche scientifiche e materiali educativi volti a garantire un approccio il più possibile funzionale alla crescita dei/delle figli/e. Lo stile educativo è basato sul dialogo, l'ascolto e sulla costruzione di un ambiente familiare aperto e rispettoso delle diversità. Le famiglie promuovono l'educazione alle differenze per contrastare i pregiudizi legati alla loro realtà, e insegnano ai/alle figli/e a riconoscere e rispettare l'importanza della parità di genere in tutti gli ambiti di vita.

Le relazioni genitoriali appaiono equilibrate e contraddistinte da un'attenzione verso i bisogni evolutivi dei/delle bambini/e, con un approccio educativo che bi-

lancia regole e libertà. I/le genitori/genitrici si descrivono come impegnati in una costante crescita, cercando di migliorarsi continuamente per il benessere dei/delle figli/e. L'autocritica emerge come un tratto distintivo, non percepita come una debolezza, ma come una parte fondamentale di un percorso che evolve insieme alla crescita dei/delle figli/e.

Una caratteristica peculiare delle famiglie intervistate è l'assenza di ruoli rigidi nella gestione della vita domestica e dell'educazione. Tutti/e i/le partecipanti sottolineano la parità come elemento fondante della loro relazione, con una suddivisione flessibile delle responsabilità che riflette le esigenze quotidiane e la volontà di costruire un modello familiare basato sull'equilibrio. Questa assenza di ruoli predeterminati sembra rappresentare una forza per le famiglie, che vedono nella loro organizzazione un'opportunità per superare gli schemi tradizionali e costruire un approccio più inclusivo e consapevole.

Ciò che emerge è un'immagine di famiglie consapevoli e orientate al benessere dei/delle figli/e, capaci di affrontare le sfide poste da un contesto sociale che, pur non sempre apertamente ostile, continua a veicolare stereotipi e pregiudizi. Le esperienze raccontate suggeriscono l'importanza di promuovere una maggiore conoscenza delle realtà familiari omogenitoriali per favorire un ambiente sociale più inclusivo, in cui ogni famiglia (a prescindere dalla struttura) possa sentirsi pienamente riconosciuta e rispettata.

La maggiore conoscenza di queste realtà familiari, oltre a consentire una maggior consapevolezza sul *parenting* omosessuale, potrebbe fungere come opportunità di riflessione anche per le famiglie *tradizionali* al fine di rivedere i disequilibri di genere che caratterizzano i ruoli genitoriali ancora oggi stereotipati.

Riferimenti bibliografici

- American Psychological Association. (2005). *Lesbian & Gay parenting*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/pi/lgbt/resources/parenting-full.pdf>
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baiocco, R., Santamaria, F., Ioverno, S., Fontanesi, L., Baumgartner, E., Laghi, F., & Lingiardi, V. (2015). Lesbian Mother Families and Gay Father Families in Italy: Family Functioning, Dyadic Satisfaction, and Child Well-Being. *Sexuality Research and Social Policy*, 12(3), 202-212. <https://doi.org/10.1007/s13178-015-0185-x>
- Bastianoni, P. (2009). Funzioni di cura e genitorialità. *Rivista di educazione familiare*, 4(1), 37-53. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3332>
- Carone, N., & Lingiardi, V. (2017). Bianco o arcobaleno, il Mulino che non c'è. Le famiglie omogenitoriali in Italia. In R. Parisi (Ed.), *Coreografie familiari. Tra omosessualità e genitorialità. Pratiche e narrazioni delle nuove forme del vivere insieme* (pp. 113-130). Roma: Aracne.
- D'Amore, S., Simonelli, A., & Miscioscia, M. (2013). La qualità delle interazioni triadiche nelle famiglie lesbo-genitoriali: Uno studio pilota con la procedura del Lausanne Triologue Play. *Infanzia e Adolescenza*, 12(2), 113-127.

- Dello Preite, F. (2017). I cambiamenti delle pratiche genitoriali attraverso la narrazione di sé. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12(1), 181-199. <https://doi.org/10.13128/RIEF-20979>
- Forni, D. (2018). Verso la decostruzione dei ruoli genitoriali: Il caso degli albi illustrati arcobaleno in Italia. *Gender/sexuality/italy*, 5. <https://doi.org/10.15781/66zt-7m54>
- Fruggeri, L. (2011). Genitorialità: Dalla attribuzione di un ruolo all'esercizio di una funzione. In A. Gigli (Ed.), *Maestra, ma Sara ha due mamme? Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi* (pp. 66-77). Milano: Guerini Scientifica.
- Gigli, A. (2007). *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Gigli, A. (2011). Oltre la «zona cieca»: Genitorialità omosessuale e pedagogia delle famiglie. In A. Gigli (Ed.), *Maestra, ma Sara ha due mamme? Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi* (pp. 87-107). Milano: Guerini Scientifica.
- Mantovani, S. (Ed.). (2006). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (Eds.). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- O'Connor, E., & Johnson, S. M. (2002). *The gay baby boom: The psychology of gay parenthood*. New York: New York University Press.

IV.7

La certificazione della competenza imprenditoriale secondo i framework europei. Prima sperimentazione in un percorso interfacoltà di Problem Based Learning

Daniele Morselli

*Free University of Bolzano-Bozen, Italy
Faculty of Education
daniele.morselli@unibz.it*

Abstract

La competenza imprenditoriale è una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente per la piena occupazione, la cittadinanza, l'autorealizzazione e l'inclusione. Il contributo esplora la certificazione delle competenze imprenditoriali utilizzando i framework europei EntreComp, EQF ed EBSCO. A febbraio 2024, un percorso interfacoltà di *problem based learning* ha coinvolto 31 studenti. Durante questo percorso si è effettuata la raccolta dati per la certificazione, basata da un lato su griglie di osservazione da parte dei coach, e, dall'altro, su riflessioni degli studenti sullo sviluppo della loro competenza imprenditoriale. I risultati mostrano come durante il percorso gli studenti abbiano sviluppato competenze imprenditoriali quali il lavoro in gruppi eterogenei, l'applicazione di nuovi strumenti, e la presentazione di idee innovative. Sono emerse anche criticità nella certificazione che evidenziano la necessità di migliorare la formazione dei coach e l'uso di rubriche per una valutazione più accurata.

Parole chiave

Competenza Imprenditoriale; Problem Based Learning; Certificazione Competenza

1. Introduzione

Nel mondo contemporaneo, dove l'innovazione e la capacità di adattamento sono diventate essenziali per il successo professionale, lo sviluppo della competenza imprenditoriale si erge come un pilastro fondamentale per la formazione dei giovani. Non si tratta solo di acquisire conoscenze teoriche, ma di coltivare competenze che possano da un lato facilitare una migliore transizione dall'università al mercato del lavoro, e dall'altro promuovere una consapevolezza rispetto ai propri percorsi di apprendimento permanente in una prospettiva capacitante (Costa, 2011; Ellerani, 2016). In questo contesto, la certificazione delle competenze imprenditoriali emerge come uno strumento cruciale, capace di attestare non solo le capacità acquisite, ma anche di valorizzare il potenziale degli studenti in un panorama lavo-

rativo sempre più competitivo, multiforme e mutevole. Il presente contributo descrive un processo di certificazione delle competenze imprenditoriali che utilizza alcuni framework europei, ed è per questo adattabile al contesto. Si mostra una possibile applicazione durante un'iniziativa interfacoltà basata sul *problem based learning* (PBL). Le domande di ricerca sono:

- *Quali sono le competenze sviluppate dagli studenti durante il percorso di PBL?*
- *Esistono differenze tra le autovalutazioni dei partecipanti e le osservazioni dei coach?*
- *Quali sono le criticità del processo di certificazione?*

2. Rivista della letteratura

La competenza imprenditoriale è una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente per la piena occupazione, la cittadinanza, l'auto-realizzazione e l'inclusione (Commissione Europea, 2019). Una possibile didattica per sviluppare la competenza imprenditoriale è l'apprendimento basato sui problemi o PBL (Morselli & Gorenc, 2022); si tratta di una metodologia centrata sullo studente che enfatizza l'applicazione delle conoscenze a contesti di realtà, il lavoro di gruppo, l'apprendimento autodiretto, un problema o sfida autentico, e la figura del tutor che agisce come facilitatore del processo d'apprendimento (Zakaria et al., 2019). Mentre il numero di programmi di formazione all'imprenditorialità offerti in tutto il mondo è in crescita, la ricerca sulla loro valutazione muove ancora i primi passi (Bolzani & Luppi, 2021).

Un apparato di certificazione della competenza imprenditoriale a livello europeo si può basare sui framework ENTRECOMP, EQF ed EBSCO. Il quadro europeo EntreComp (Bacigalupo et al., 2016) definisce attraverso un processo di consensus lo standard europeo per l'imprenditorialità: si tratta di una competenza suddivisa in tre macroaree (Ideas and Opportunities, Resources, Into Action), ognuna delle quali suddivisa in cinque competenze, coprendo così con 15 competenze l'intero spettro dello sviluppo imprenditoriale. Il Quadro Europeo delle Qualifiche EQF (Commissione Europea, 2008), invece, indica 8 livelli di raggiungimento di conoscenze, abilità e competenze sulla base dell'autonomia e della responsabilità, e permette di identificare ciascun titolo di studio europeo con un valore equivalente. Per esempio, il diploma di scuola media superiore ha un valore EQF di 4. Infine, il framework EBSCO (Commissione Europea, 2017) completa il quadro degli strumenti per la certificazione degli apprendimenti; questi individua e classifica le abilità, competenze, qualifiche e professioni che sono importanti non solo nel mercato del lavoro, ma anche nell'istruzione e nella formazione.

Un ruolo importante nei processi di certificazione è spesso ricoperto dall'autovalutazione. La metanalisi di Leon et al. (2023) ne sottolinea l'importanza per gli apprendenti, sia per la performance accademica che per riflettere sui propri ap-

prendimenti in una prospettiva di *lifelong learning*. Nella metanalisi, gli Autori individuano alcuni possibili mediatori dell'autovalutazione quali: i criteri di valutazione; l'uso di rubriche; le esperienze di auto valutazione pregresse; l'utilizzo di feedback da parte del docente; la conoscenza dei contenuti specifici e/o della disciplina; la presenza di incentivi; l'utilizzo dell'autovalutazione durante l'assessment formativo (piuttosto che sommativo); la disciplina in cui è utilizzato, e il livello di istruzione. Malgrado la non chiarezza metodologica degli studi analizzati, i risultati della metanalisi suggeriscono una tendenza degli studenti a darsi valutazioni migliori rispetto a quelle degli esperti ($g = 0.206$), anche se permane una certa correlazione ($z = 0.472$) tra le due stime. Questa sovrastima diminuisce: quando gli studenti ricevono costante feedback formativo, quando dimostrano esperienza di autovalutazione; se padroneggiano le conoscenze specifiche; quando l'*assessment* non ha valore sommativo ma formativo, e negli apprendenti più giovani (nella scuola primaria o secondaria) rispetto a quelli a livello universitario.

3. Metodologia

Questo progetto è basato sullo studio di caso (Yin, 2009) con l'indagine approfondita di una unità contestualizzata nel tempo e nello spazio. L'evento si è svolto in cinque giorni (da lunedì a venerdì) a fine febbraio 2023 e ha coinvolto 31 studenti di lauree triennali e master provenienti da diverse facoltà della Libera Università di Bolzano. Gli studenti sono stati inizialmente suddivisi in tre macro-gruppi, successivamente ciascun macro-gruppo è stato nuovamente suddiviso in due gruppi, così da avere due gruppi per ciascuna delle tre sfide lanciate dalle tre aziende del territorio. Ogni coach ha quindi seguito due gruppi di studenti sulla stessa sfida offrendo loro modelli di analisi imprenditoriali (*brainstorming, design thinking, business model canvas, etc.*) e fornendo una supervisione del processo di apprendimento. Coadiuvati da esperti dell'Università, gli studenti hanno elaborato una soluzione e alla fine della settimana l'hanno presentata alle tre aziende. Infine, 18 studenti su base volontaria hanno acconsentito a partecipare al processo di certificazione della competenza imprenditoriale sviluppata durante il percorso di PBL.

Questo progetto di certificazione utilizza *problem solving* in situazioni autentiche e gli indicatori EQF per i livelli di raggiungimento della competenza, e si ispira al progetto SUV (Sistema Universitario Veneto) di certificazione delle competenze trasversali per migliorare la transizione tra università e lavoro (Costa, 2011). Date le complessità e le limitazioni del processo di certificazione, si è preferito centrare il processo sui risultati di apprendimento (più vicini alla pratica e al contesto) che alle competenze, che sono per loro natura più astratte e generiche (Biggs et al., 2022; Morselli & Orzes, 2022). I risultati di apprendimento sono stati selezionati sia partendo dal quadro EntreComp, che fornisce uno spettro completo di competenze imprenditoriali (Bacigalupo et al., 2016), sia basandosi sui risultati di ap-

prendimento sviluppati dagli studenti che hanno partecipato a un'iniziativa simile (Morselli & Orzes, 2023). I risultati di apprendimento atteso sono stati espressi secondo la formula indicata da Biggs & Collis (2014), cioè un verbo preso dalla tassonomia SOLO, l'oggetto del risultato di apprendimento e il contesto in cui è stato sviluppato. Questi risultati di apprendimento atteso sono: 1) lavorare con persone di background diversi; 2) applicare nuovi strumenti e metodi; 3) gestire il tempo in modo efficace; 4) rimanere concentrati senza arrendersi; 5) presentare un'idea o un concetto innovativo; 6) progettare un nuovo prodotto o servizio che abbia potenziali utenti finali o clienti.

Lo studio ha raccolto i dati da tre fonti di informazione:

- a) un questionario online compilato dagli studenti prima dell'evento;
- b) le osservazioni dei coach attraverso griglie durante l'evento;
- c) un sondaggio degli studenti subito dopo l'evento.

I questionari a) e c) avevano sia una parte narrativa in cui i partecipanti spiegavano i contesti in cui avevano sviluppato questi risultati di apprendimento, sia una scala Lickert in cui dovevano valutare il livello di padronanza. A tal fine si è utilizzata una scala da 1 a 6, evitando la scala 1-10 che ricordava eccessivamente gli schemi di valutazione della scuola (Bolzani & Luppi, 2021). Per quanto riguarda le osservazioni dei coach b), per ogni risultato di apprendimento selezionato, le griglie contenevano sia osservazioni in forma narrativa che il livello EQF sviluppato dal partecipante. I livelli EQF sono stati scelti in base al livello del titolo di studio dei partecipanti, e perciò dal 4 (corrispondente al diploma di scuola superiore) al 7 (corrispondente al master). Per migliorare validità e attendibilità delle osservazioni, i coach hanno incontrato i ricercatori prima dell'evento per discutere il formato delle griglie, e dopo l'evento per trovare un approccio comune per la loro compilazione.

4. Risultati

La tabella 1 rappresenta l'autovalutazione degli apprendimenti degli studenti sui sei risultati di apprendimento scelti. Rispetto alla parte quantitativa dei questionari a) e c), data la scarsa numerosità del gruppo e il dato di tipo ordinale, si è utilizzato il test non-parametrico di Wilcoxon per dati appaiati su due code.

Risultato di apprendimento	1) Lavorare con persone di background diversi	2) Applicare nuovi strumenti e metodi	3) Gestire il tempo in modo efficace	4) Rimanere concentrati e non arrendersi	5) Presentare un'idea innovativa	6) Progettare un nuovo prodotto o servizio
Prima dell'evento	5	4	5	4,5	4	4
Dopo l'evento	6	5,5	4,5	5	5	5
Test di Wilcoxon (N = 18) p =	0,0067	0,0131	0,0251	0,0615	0,0308	0,1645
Calcoli effettuati su https://www.socscistatistics.com/tests/signedranks/default2.aspx						

Tabella 1. Mediane delle autovalutazioni degli studenti

Per quello che riguarda la certificazione, questa si è basata soprattutto sulle osservazioni dei coach, e quindi gli incontri con i coach prima e dopo l'evento si sono rivelati fondamentali per stabilire un approccio comune e affidabile. La Tabella 2 mostra, peraltro, la ovvia non uniformità dei coach-osservatori nel formulare giudizi sull'espressione e sviluppo dei risultati di apprendimento di ciascun partecipante.

Osservatore	Mediane	Varianza
A	5	0,40
B	6	0,74
C	4,5	0,74

Tabella 2. Statistiche descrittive delle osservazioni dei coach

Si è quindi proceduto a un'operazione di armonizzazione dei risultati per rendere più compatibili mediane e varianze. La certificazione si è basata sulle sole osservazioni dei coach senza utilizzare il questionario prima e dopo l'evento, né la sua parte qualitativa né quella quantitativa. Da un lato le autovalutazioni quantitative dei partecipanti non sono state tenute in considerazione per evitare faziosità da parte degli studenti nel momento in cui si dovevano attribuire un valore EQF in uno schema che ricordava la valutazione sommativa, come suggeriscono peraltro Leon et al. (2023). Per quello che riguarda le risposte alle domande aperte sullo sviluppo della competenza prodotte dai partecipanti, la loro elaborazione qualitativa non era compatibile con i tempi ristretti del processo di certificazione. Il certificato finale è stato realizzato in inglese e, come mostrato nella Tabella 3, riporta nella colonna a sinistra il risultato di apprendimento, in mezzo il livello EQF rag-

giunto (più sotto nel certificato c'è una descrizione di ciascun livello - qui omessa), e a destra, infine, collega il risultato di apprendimento al framework ESCO (Commissione Europea, 2017).

Risultato di apprendimento acquisitor	Livello EQF raggiunto (da 4 a 7)	Competenza trasversale secondo framework ESCO
Lavorare con persone di back- ground diversi		S1.1 – negotiating S1.2 - liaising and networking S1.4 - presenting information S1.7 – interviewing & engaging with others to identify needs. S1.8 - working with others S1.9 - solving problems
Applicare nuovi strumenti e metodi		
Organizzare il tempo in modo efficace		
Stare concentrato senza arren- dersi		
Presentare in modo efficace un'idea innovativa		
Progettare un prodotto o un servizio innovativo che possa avere clienti		

Tabella 3. Esempio di certificazione con collegamento tra risultati di apprendimento, quadro EQF e quadro ESCO

La Tabella 4, infine, confronta le autovalutazioni degli studenti alla fine del percorso con le osservazioni svolte dai coach. Le due scale di valutazione erano diverse: da 3 a 7 per i tutor (ancorati a EQF), mentre da 1 a 6 per gli studenti che si autovalutavano. Il test utilizzato è quello non-parametrico dei ranghi di Spearman.

Risultato di apprendimento	1) Lavorare con persone di background diversi	2) Applicare nuovi strumenti e metodi	3) Gestire il tempo in modo efficace	4) Rimanere concentrati e non arrendersi	5) Presentare un'idea innovativa	6) Progettare un nuovo prodotto o servizio
Autovalutazione partecipanti	6	5,5	4,5	5	5	5
Osservazioni dei coach armonizzate	5,5	6	5	6	5	5
Test di correlazione Rho di Spearman (RS)	RS = 0.1660 p = 0.5102	RS = -0.0354 p = 0.8892	RS = 0.2349 p = 0.3481	RS = 0.2252 p = 0.369	RS = 0.2109 p = 0.4011	RS = 0.3314 P = 0.1792
Calcoli effettuati attraverso https://www.statskingdom.com/correlation-calculator.html						

Tabella 4. Correlazione autovalutazioni studenti e valutazioni coach

5. Conclusioni

La RQ1 era: *Quali sono le competenze sviluppate dagli apprendenti durante il percorso di PBL?*

Gli studenti hanno sviluppato la competenza del lavoro di gruppo, in linea con studi precedenti sul PBL (Morselli & Gorenc, 2022; Morselli & Orzes, 2023). Secondo gli studenti, si tratta della competenza più importante che hanno sviluppato durante il percorso. Altri risultati di apprendimento sviluppati in modo significativo sono: applicare nuovi strumenti e metodi, presentare un'idea innovativa, e rimanere concentrati senza arrendersi (quest'ultima quasi significativa). Per quello che riguarda la gestione efficace del tempo, i partecipanti riferiscono una regressione, forse a causa del fatto che l'evento era particolarmente compatto e denso, mostrando così la difficoltà intrinseca a gestire bene il tempo nel lavoro di gruppo. Esiste, poi, una non significatività rispetto allo sviluppo del risultato di apprendimento relativo alla progettazione di un nuovo prodotto o servizio che abbia potenziali utenti o clienti finali. Questo risulta un po' inquietante dal punto di vista formativo, poiché si tratta forse dell'obiettivo più importante del percorso. Questo risultato di apprendimento, infatti, era insito nel testo delle sfide fornite dalle aziende, e chiedeva di progettare qualcosa di nuovo che avesse utenti finali. Ulteriori percorsi di PBL potrebbero quindi inserire riflessioni guidate

che rendano i partecipanti più consapevoli rispetto allo sviluppo di questo risultato di apprendimento.

La RQ2 era: *Esistono differenze tra le autovalutazioni dei partecipanti e le osservazioni dei coach?*

Dalla Tabella 4 si evince che non esiste una direzione chiara di sovrastima o sottostima da parte degli studenti per quanto concerne le mediane dei dati. Mentre esiste una modesta sovrastima rispetto al lavoro di gruppo e alla gestione del tempo, rispetto ai coach, i partecipanti sottostimano leggermente la loro capacità di gestire il tempo e di applicare nuovi strumenti e metodi. Le mediane che invece rimangono le stesse riguardano la presentazione di un'idea innovativa e la capacità di progettare un nuovo prodotto o servizio. Si può quindi ipotizzare in linea con Leon et al. (2023) che la scarsa differenza tra osservazioni e autovalutazione sia dovuto al fatto che i ragazzi ricevevano continuo coaching, cioè feedback formativo che indirettamente li ha resi edotti rispetto al loro sviluppo delle loro competenze imprenditoriali. Questo, tuttavia, non significa che gli studenti siano stati accurati rispetto ai coach nelle valutazioni sulle loro competenze. Il test di correlazione, infatti, indica che i valori di correlazione sono sempre piuttosto bassi e mostrano non significatività per tutte e sei i risultati di apprendimento. Questa mancanza di correlazioni è forse dovuta alla scarsità della numerosità del campione ($N = 18$) che ne ha inficiato la significatività. Si può quindi concludere che questo studio di caso trova risultati diversi rispetto alla metanalisi di Leon et al. (2023), sia perché non ha riscontrato una tendenza sistematica dei partecipanti a sovrastimare la loro prestazione, sia perché il coefficiente di correlazione è piuttosto basso. Data l'importanza dell'autovalutazione per l'apprendimento e lo sviluppo della competenza (Castoldi, 2016), futuri processi di certificazione potrebbero meglio presentare i criteri di valutazione ai partecipanti ed eventualmente utilizzare rubriche con descrittori EQF per meglio orientare la riflessione sullo sviluppo delle proprie competenze imprenditoriali.

Infine, la RQ3 era: *Quali sono le criticità del processo di certificazione?*

Il processo di certificazione ha evidenziato alcune sfide. La prima è stata quella di affidare la certificazione alle sole osservazioni dei tutor e a doverle armonizzare fra loro perché diverse. I futuri percorsi di certificazione potrebbero quindi offrire una maggiore formazione ai coach come osservatori. Per far questo, alcuni partecipanti potrebbero essere osservati contemporaneamente da più coach, in modo tale che confrontando le loro osservazioni, i coach possano armonizzare le loro osservazioni, migliorando validità e attendibilità delle stesse. La seconda criticità è stata quella dell'impossibilità di utilizzare le riflessioni scritte dai partecipanti prima e dopo l'evento come indice di sviluppo della competenza imprenditoriale. Peraltro, la profondità delle riflessioni sarebbe stata un importante elemento di sviluppo della competenza in una prospettiva trifocale (Castoldi, 2016). Future analisi di questo corpus di dati narrativo potrebbero portare a una metodologia di analisi delle riflessioni sullo sviluppo della competenza imprenditoriale che potrebbe essere triangolata con le osservazioni dei tutor, rafforzando così il processo di certificazione in una prospettiva plurifocale così come suggerito da Castoldi. Questa

analisi qualitativa potrebbe forse aiutare a comprendere come mai gli studenti non sentono di aver sviluppato adeguatamente il risultato di apprendimento relativo alla progettazione di un nuovo prodotto o servizio che abbia potenziali utenti o clienti finali.

Per concludere, questo studio evidenzia come la sinergia tra l'acquisizione di competenze imprenditoriali e la loro certificazione non sia solo un'opportunità per i laureandi, ma rappresenti anche una risposta strategica alle sfide del futuro, promuovendo una cultura imprenditoriale che abbraccia innovazione e inclusione. Dal punto di vista pedagogico, infatti, lo sviluppo della competenza imprenditoriale non è tanto o non è solo da mettere in relazione all'avvio di una nuova impresa o di una *start-up*, fatto peraltro di per sé significativo. Questa competenza rappresenta anche un *mindset* capace di stimolare creatività, resilienza e innovazione: in un'epoca caratterizzata da rapidi cambiamenti e incertezze, la combinazione dello sviluppo delle competenze imprenditoriali e della loro certificazione si rivela cruciale per preparare i giovani ad affrontare le sfide del futuro. Certificare e capacitare (Ellerani, 2019) questa competenza oltre ad una dimensione funzionalistica, dunque, non solo conferisce valore ai percorsi formativi (Costa, 2011), ma offre anche una chiara dimostrazione delle capacità acquisite, facilitando l'ingresso nel mondo del lavoro. In questo contesto, investire nella formazione imprenditoriale e nella certificazione delle competenze diventa un imperativo strategico per garantire che le nuove generazioni siano pronte a navigare le complessità del mercato globale, trasformando le sfide in opportunità e contribuendo a un'economia più dinamica e inclusiva.

Acknowledgments

Questo studio è finanziato dall'Unione Europea - NextGenerationEU, nell'ambito del progetto iNEST - Interconnected Nord-Est Innovation Ecosystem (iNEST ECS00000043 - CUP I43C22000250006). Le opinioni e i pareri espressi sono esclusivamente quelli degli autori e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione europea, né l'Unione europea può essere ritenuta responsabile per essi.

Riferimenti bibliografici

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 10, 593884 (2016).
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). Teaching for quality learning at university 5e. McGraw-hill education (UK).
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (2014). Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome). Academic Press.
- Bolzani, D. and Luppi, E. (2021). Assessing entrepreneurial competences: insights from a business model challenge. *Education + Training*, 63(2), 214-238. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2020-0072>

- Castoldi, M. (2016). Valutare e certificare le competenze. Carocci.
- Costa, M. (2011). Il valore oltre la competenza (M. Costa, Ed.). Pensa Multimedia.
- Commissione Europea (2008). The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Publications Office, Luxembourg.
- Commissione Europea (2017). ESCO strategic framework. Retrieved from https://esco.ec.europa.eu/system/files/2021-07/en_ESCO%20Strategic%20framework_final_doc_0.pdf
- Commission Europea (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office of the European Union.
- Ellerani, P. (2019). 'Capacitare'le competenze? *Scuola Democratica*, 10(1), 165-174. <https://doi.org/10.12828/93398>
- León, S. P., Panadero, E., & García-Martínez, I. (2023). How accurate are our students? A meta-analytic systematic review on self-assessment scoring accuracy. *Educational Psychology Review*, 35(4), 106. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09819-0>
- Morselli, D., & Gorenc, J. (2022). Using the EntreComp framework to evaluate two entrepreneurship education courses based on the Korda Method. *The International Journal of Management Education*, 20(1), 100591. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100591>
- Morselli, D., & Orzes, G. (2023). Evaluating an interfaculty entrepreneurship program based on challenge-based learning through the EntreComp framework. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100869. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100869>
- Zakaria, M. I., Maat, S. M., & Khalid, F. (2019). A systematic review of problem-based learning in education. *Creative Education*, 10(12), 2671. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012194>
- Yin, R. K. (2009). How to do better case studies. *The SAGE handbook of applied social re-search methods*, 2(254-282).

IV.8

La pedagogia sociale tra rigenerazione urbana, welfare culturale e comunità educante

Cristian Righettini

*Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore
cristian.righettini@unicatt.it*

Abstract

Il presente contributo muove dall'interesse che contraddistingue la pedagogia sociale verso gli ambiti di intervento educativo nelle città, mettendo al centro la persona ma al contempo considerando attentamente le caratteristiche del contesto sociale e fisico, verso la comunità educante come istanza pedagogica utopica e tuttavia quantomai necessaria per il presente. Ben oltre gli interventi urbanistici e architettonici, la rigenerazione urbana ha a che fare con il senso di appartenenza percepito ed esperito con il quartiere, con il territorio, con le culture locali e con i bisogni di cura della persona.

A tal proposito, una pedagogia della città – interrogando la rigenerazione educativa e il *welfare* urbano – possiede un profondo significato politico sia nel senso della cura per le comunità nel presente, sia per la preparazione di quelle figure professionali educative che in un futuro prossimo potrebbero entrare a pieno titolo nella buona *governance* della città stessa.

Parole chiave

Rigenerazione urbana, Welfare culturale, Comunità educante

1. Introduzione

Il progetto PRIN intitolato “Patrimonio culturale e comunità educanti. Formare competenze e professionalità per un nuovo benessere urbano», prospetta diversi orizzonti interpretativi e diverse finalità formative, cercando di comprendere la complessità dell'impegno educativo richiesto a tutti. In particolare, il focus di questo contributo si rivolge alle associazioni di volontariato coinvolte come foriere di potenzialità formative, anche rispetto alle competenze dei futuri professionisti dell'educazione, chiamati a muoversi tra dedizione, cultura e formazione, nei vissuti di apprendimento. Oggi forse non ha più senso parlare di periferia, se con questa parola si fa riferimento solamente a una narrazione stereotipata del degrado, della bruttura, della noncuranza, del disagio come unica caratterizzazione sociale. Tra iniziative di aiuto, di collaborazione, di inclusione, di sostenibilità e di ibridazione culturale, è più corretto considerare le peculiarità e i bisogni di ciascun quartiere come dirimenti nelle progettazioni socio-educative territoriali, abbandonando

la dialettica semplicistica centro-periferia a favore di un policentrismo geografico che promuova altresì un policentrismo formativo innovativo ed efficace. È necessario riflettere sull'educazione ai luoghi, sulle caratteristiche che rendono le città emblemi di un dinamismo pulsante, dove l'attenzione ai contesti si traduce necessariamente in attenzione e cura delle relazioni. In tale direzione si pone il progetto PRIN, progetto finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca, che coinvolge tre unità di ricerca: l'Università Cattolica del Sacro Cuore, l'Università degli Studi Federico II di Napoli, l'Università degli Studi di Siena: qui in particolare ci si concentrerà sull'unità di Milano, diretta dalla Prof.ssa M. Musai (Mancaniello, Marone, Musai, 2023).

2. Rigenerazione urbana, pedagogia sociale

La pedagogia sociale riveste un ruolo essenziale nel riconoscere e analizzare la varietà e la complessità del terzo settore, che comprende associazioni, istituzioni private non profit, fondazioni e altre realtà simili. Essa si propone di esplorare i principi fondamentali che guidano queste organizzazioni, le loro specifiche caratteristiche e le dinamiche che le differenziano, come il volontariato individuale rispetto a quello collettivo e la conformità alla normativa vigente. Attraverso l'indagine dei contesti in cui il terzo settore opera, siano essi a livello locale o internazionale, la pedagogia sociale si configura come un mezzo per una comprensione più approfondita di questo panorama complesso, fornendo chiavi interpretative utili per orientarsi nelle varie modalità di intervento. Le riflessioni teoriche e l'analisi delle pratiche educative permettono di evidenziare i contributi unici del terzo settore e di valutare l'impatto delle sue azioni.

L'analisi delle prospettive formative, affrontata da una prospettiva pedagogico-sociale, consente di offrire un supporto sia concreto sia teorico alle pratiche di volontariato, mirando a migliorare la loro efficacia e a promuovere azioni che rispondano in modo più adeguato e consapevole ai bisogni sociali. In tal senso, la pedagogia sociale non solo forma e orienta i professionisti del terzo settore, ma fornisce anche un quadro di riferimento per lo sviluppo di una cultura del volontariato che sia attenta, eticamente fondata e radicata in una visione educativa dell'agire sociale (Alessandrini, 2003).

La riflessione attuale sul concetto di rigenerazione assume una dimensione trasversale che coinvolge non solo l'ambito urbanistico e architettonico, ma anche quello sociale, culturale ed educativo. Oggi, rigenerare significa intervenire in modo integrato e consapevole su diversi livelli: la città, il patrimonio culturale, le risorse materiali e immateriali, e le comunità locali. In questo contesto, la pedagogia generale e sociale può giocare un ruolo cruciale, dialogando con altre discipline per costruire un nuovo welfare urbano basato su pratiche di prossimità educativa e sullo sviluppo delle periferie.

Il termine «rigenerazione urbana», sebbene non originariamente coniato in ambito pedagogico, è rappresentativo di un processo che risponde a esigenze edu-

cative e sociali urgenti. In un contesto urbano spesso frammentato e complesso, è necessario progettare strategie che vadano oltre la semplice catalogazione di bisogni e risorse, proponendo risposte attive in grado di generare un impatto trasformativo sul territorio. Questo richiede un approccio pedagogico che si esprima attraverso il coordinamento educativo, la partecipazione attiva delle comunità e la formazione continua (Molinari, 2022), sia per i professionisti del settore socio-educativo sia per la cittadinanza. La rigenerazione si basa sulla capacità di integrare memoria storica e prospettive future, unendo risorse tangibili e intangibili, quali il volontariato, il capitale umano e la coesione sociale. La pedagogia è chiamata non solo a mappare risorse e bisogni, ma a progettare e attuare percorsi educativi innovativi, capaci di coinvolgere attivamente le comunità e di formare competenze rispondenti alle sfide del nuovo welfare urbano (Tramma, 2010). Tale processo educativo ha una duplice direzione: da un lato, la diffusione di buone pratiche per il benessere sociale; dall'altro, la formazione di futuri professionisti in grado di operare efficacemente nei contesti educativi e sociali emergenti. La rigenerazione urbana, in connessione con la prospettiva pedagogica, si configura come uno spazio di interazione, crescita e sviluppo, coinvolgendo individui e comunità in un processo di trasformazione educativa e sociale (Orefice, 2011).

3. Welfare culturale, comunità educante

Di fronte alle povertà educative e alle fragilità che frequentemente caratterizzano la vita nei centri urbani, la pedagogia della città può costituire una risposta articolata, tempestiva e audace. Essa si propone di progettare e implementare una serie di azioni educative concrete, che integrino la riqualificazione fisica degli spazi urbani con una rigenerazione socio-culturale autentica, partecipativa e sostenibile, finalizzata al benessere collettivo (Malavasi, 2022). Il progetto PRIN in parola ha, tra gli altri obiettivi, l'analisi e la comprensione della complessità richiesta per lo sviluppo di un welfare urbano inclusivo, coinvolgendo attori istituzionali, imprenditoriali e del terzo settore. La finalità è quella di co-costruire legami di collaborazione duraturi e in grado di rispondere ai bisogni educativi, sociali e culturali degli abitanti, donne e uomini con una storia personale, familiare e comunitaria.

La città, tradizionalmente considerata un simbolo dell'abitare umano, può essere interpretata anche come un laboratorio di innovazione, soprattutto in ambito educativo. Nonostante le «problematiche di confine» nei contesti urbani siano ben note, esiste l'opportunità di sviluppare una pedagogia della città che esplori significati, azioni e valori culturali per un profondo rinnovamento socio-educativo. Questa pedagogia non si limita a un semplice rinnovamento urbanistico, ma pone l'accento sulle dinamiche di partecipazione, inclusione e sostenibilità, promuovendo iniziative locali che, a partire dalle relazioni di vicinato e dalla cooperazione solidale, possano estendersi verso un welfare urbano integrato (Striano, 2004).

L'unità di ricerca milanese all'interno del progetto PRIN si concentra sulla sfida di valorizzare il patrimonio culturale e sociale delle città, progettando inter-

venti che favoriscano un benessere multilivello, basato su un apprendimento continuo (*lifelong, lifewide, lifedeeep*). Questo tipo di apprendimento consente di acquisire competenze necessarie per vivere e crescere all'interno di una città e di un quartiere, promuovendo il benessere individuale e collettivo attraverso il rafforzamento della comunità educante (Mollo, Porcarelli, Simeone, 2022).

Le iniziative socio-educative di volontariato e associazionismo, così come le pratiche di collaborazione solidale, rappresentano risposte flessibili ed efficaci ai bisogni della società civile, in particolare nelle periferie urbane. Queste iniziative, spesso caratterizzate da un'immediatezza operativa, offrono una prospettiva formativa preziosa per affrontare le povertà educative. Inoltre, le periferie stesse, con le loro specificità e risorse, possono diventare fucine di innovazione, da cui emergono nuove forme di intervento e rigenerazione socio-educativa. Il progetto PRIN invita a riflettere sulle potenzialità del volontariato e sulla necessità di valorizzare la ricchezza immateriale che esso rappresenta. La ricerca dovrà includere un'analisi dei luoghi, dei tempi e delle narrazioni che caratterizzano il mondo del volontariato, integrando le percezioni personali dei volontari con il lavoro di giovani professionisti socio-educativi, futuri educatori e pedagogisti attivi nei quartieri. In questo processo, la collaborazione tra ricerca, comunità e istituzioni diventa fondamentale per costruire un benessere urbano che sia autenticamente inclusivo e partecipativo.

Il profilo formativo dell'operatore nelle organizzazioni sociali si configura all'interno di una dimensione intrinsecamente valoriale, orientata verso ideali che, sebbene possano apparire utopici, devono essere intesi in una prospettiva positiva e costruttiva. Questo operatore è chiamato a incarnare un modello professionale che non solo abbraccia i principi etici di solidarietà e inclusione sociale, ma che sviluppa anche competenze chiave, come la capacità di progettare interventi educativi e sociali, costruire e mantenere reti di collaborazione e dimostrare un approccio autoimprenditoriale.

In particolare, la competenza progettuale si riferisce all'abilità di ideare, pianificare e attuare interventi socio-educativi che rispondano in modo efficace ai bisogni della comunità, considerando le risorse disponibili e le specificità del contesto (Birbes, 2012). La competenza di rete implica la capacità di lavorare in sinergia con altri attori del territorio – istituzioni, associazioni, enti privati e cittadini – per creare sinergie che amplifichino l'impatto delle azioni educative e sociali. Infine, l'autoimprenditorialità richiama la necessità di essere proattivi, flessibili e capaci di innovare, sviluppando nuove idee e soluzioni sostenibili per affrontare le sfide sociali, sia a livello individuale che collettivo. Questo profilo professionale, quindi, si fonda su un equilibrio tra competenze tecniche, relazionali e valoriali, orientato alla trasformazione sociale e al benessere delle comunità (Tramma, 2015).

4. Formazione, cura e bellezza per la promozione dell'umano

Una direttrice particolarmente significativa del progetto PRIN si fonda sul legame tra formazione, cura e bellezza. In questo contesto, i professionisti dell'educazione, in sinergia con il mondo del volontariato, possono diffondere un supporto concreto che abbraccia una visione estetica del lavoro di cura e della riprogettazione esistenziale e sociale (Malavasi, 2020). Tale visione include una dimensione artistica e creativa capace di arricchire non solo la sfera individuale, ma anche il vivere collettivo. Il sentimento del bello, infatti, può contribuire a migliorare la qualità della vita, specialmente nei quartieri che necessitano di un riscatto ambientale, architettonico, sociale, economico, culturale ed educativo. Questo può ispirare un coraggioso slancio verso la riprogettazione urbana, incoraggiando una volontà accogliente e generativa che promuova un circolo virtuoso tra patrimonio culturale e comunità educante.

Nel quadro di questo progetto, l'umanizzazione dei processi educativi diventa un aspetto emblematico, favorendo la rigenerazione sociale attraverso forme d'arte, cura e benessere. La salute viene inserita in un ampio scenario sociale e culturale cittadino, in un'ottica che trascende la dimensione strettamente sanitaria. La letteratura pedagogica ha da tempo sviluppato numerose riflessioni sul rapporto tra apprendimento, bellezza, arte, estetica, conoscenza e abilità. L'educazione allo sguardo, legittima in sé, può intersecarsi con le prospettive della pedagogia sociale e della comunità educante (Gramigna, 2003), facilitando processi di conoscenza analogica e metaforica, fondati sulla sensibilità affettiva e cognitiva verso i luoghi, siano essi naturali o antropici. Tale approccio promuove un atteggiamento contemplativo e non predatorio, invitando a una relazione etico-educativa con gli spazi vissuti.

La bellezza dei luoghi quotidiani, il patrimonio culturale e le relazioni sociali rappresentano concetti fondamentali per valutare la qualità della vita, in una prospettiva dinamica e orientata al miglioramento continuo (Musaio, 2016). Ne deriva una scelta etico-educativa che impegna a una pedagogia dell'impegno e della speranza, anche per i quartieri la promozione e il riscatto devono essere sostenuti da progetti strutturati nel tempo, superando stereotipi e pregiudizi radicati nella storia urbana e superando la tradizionale dicotomia centro-periferia in favore di una visione policentrica, sia in ambito urbano che formativo.

L'educatore di quartiere, in stretto contatto con le associazioni e i contesti locali, si configura come promotore di una proposta formativa generativa ed eticamente orientata (Minello, 2020), caratterizzata da accoglienza, coraggio e una costante ricerca del benessere collettivo. In questo contesto, la salute non è considerata esclusivamente come un problema della popolazione urbana, ma piuttosto come un'opportunità educativa per coniugare arte e cura, intesa sia come terapia sia come promozione dell'umano, specialmente nelle delicate situazioni della malattia cronica e del fine vita.

5. Conclusione

Attraverso il prezioso aiuto di un *team* pedagogico, si procederà con azioni osservative, conoscitive e progettuali, per visitare le realtà associative coinvolte e intervistarne i responsabili, per proporre interventi formativi, ricevendo anche un rimando comunicativo per la diffusione di buone pratiche alla cittadinanza. Alcune istanze che potrebbero emergere dalla ricerca si porrebbero come trasversali alle diverse narrazioni delle associazioni, come il tempo e la sua gestione in senso lato formativo, i legami educativi famigliari e sociali, l'appartenenza culturale più o meno "radicata" e le competenze – agite e apprese – tra *saperi e società*.

Una delle principali ipotesi su cui riflettere, per il progetto in parola, è proprio quella di formare un possibile "educatore di quartiere", che sappia valorizzare i temi del *welfare* urbano nei luoghi cittadini e tra le scuole, tra le varie agenzie formative, nella cosiddetta comunità educante, anche attraverso la predisposizione di un "kit didattico-formativo" per l'apprendimento di competenze *ad hoc*, l'elaborazione di un ciclo di incontri seminariali e *workshop* dedicati alle associazioni coinvolte e alle loro *best practices*. Saper rispondere alle necessità dei contesti, per la pedagogia sociale, per generare ulteriori prospettive di umanizzazione, per lasciare in eredità una città più solidale, inclusiva e sostenibile, a misura (educativa) di tutti e ciascuno (Musaio, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2003). *Pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Birbes, C. (2012). *Progettare competente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gramigna, A. (2003). *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*. Roma: Armando.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mancaniello, M. R., Marone, F., & Musaio, M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Milano-Udine: Mimesis.
- Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Molinari, A. (2022). *Pedagogia, bene comune ecologia integrale. Prospettive di ricerca verso un'economia civile*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mollo, G., Porcarelli, A., & Simeone, D. (2022). *Pedagogia sociale*. Brescia: Scholè.
- Musaio, M. (Ed.). (2021). *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*. Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio, M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Orefice, P. (2011). *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Bruno Mondadori.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.

IV.9

Un nuovo approccio inclusivo: la lettura condivisa degli IN-book nella scuola dell'infanzia

Maria Sardella

*Università degli studi di Urbino Carlo Bo
Dipartimento di Scienze della Comunicazione
m.sardella7@unimc.it*

Abstract

Il seguente progetto di ricerca intende esplorare l'utilizzo degli IN-book, che fanno riferimento alla Comunicazione Aumentativa Alternativa, nell'ambito della scuola dell'infanzia, come strategia attraverso la quale favorire il processo inclusivo. Gli IN-book sono libri in simboli nei quali il testo è tradotto in Comunicazione Aumentativa Alternativa o CAA (Augmentative and Alternative Communication), che si riferisce a "tutte le modalità di comunicazione che possono facilitare e migliorare la comunicazione delle persone che hanno difficoltà ad utilizzare i più comuni canali comunicativi, soprattutto il linguaggio orale e scritto. Viene definita "aumentativa" perché non sostituisce ma incrementa le possibilità comunicative naturali della persona; è "alternativa" perché utilizza modalità di comunicazione alternative e diverse da quelle tradizionali. È un approccio che tende a creare opportunità di reale comunicazione anche attraverso tecniche, strategie e tecnologie e a coinvolgere la persona in tutto il suo ambiente di vita" (ISAAC Italy, n.d.). L'obiettivo finale del progetto è di comprendere in che modo la lettura condivisa degli IN-book possa incidere sul processo inclusivo nella scuola dell'infanzia, coinvolgendo tutti gli alunni, inclusi coloro che presentano Bisogni Comunicativi Complessi (BCC).

Parole chiave

Inclusione, Lettura Condivisa, Comunicazione Aumentativa Alternativa

1. Introduzione

Il seguente progetto si propone di indagare in che modo la lettura condivisa degli IN-book possa incidere sul processo inclusivo nella scuola dell'infanzia e i benefici che ne possono trarre tutti gli alunni, inclusi coloro che presentano difficoltà comunicative e di linguaggio, nell'ottica della Progettazione Universale per l'Apprendimento (Universal Design for Learning, UDL). L'importanza della ricerca risiede nella scarsità di studi che esplorino l'impatto della lettura condivisa degli IN-book in termini di inclusione scolastica; per cui l'intenzione è di comprendere quanto la lettura condivisa possa incidere nel creare, nell'ottica dell'Universal Design for Learning, ambienti di apprendimento in cui ogni bambino possa sentirsi

valorizzato. L'istituzione Scuola dovrebbe collaborare attivamente per far sì che la CAA diventi uno strumento didattico di uso quotidiano e che venga adottato in più contesti, coinvolgendo lo staff scolastico ed extrascolastico; ad oggi la Comunicazione Aumentativa stenta ad essere utilizzata e rimane ancora un intervento relegato a pochi ambiti, tra cui quello prevalentemente clinico e legato, quindi, unicamente a soggetti con disabilità. Per questa ragione è fondamentale sensibilizzare maggiormente gli insegnanti attraverso corsi di formazione affinché, a partire dalla scuola, si possa diffondere questa pratica in tutta la comunità educativa.

Nonostante i progressi nel campo delle neuroscienze cognitive rispetto alle strategie per la promozione dell'inclusione, tale studio potrebbe apportare un miglioramento a quelle attuali, oltre che rappresentare il fondamento per le ricerche future, arricchendole e offrendo un impulso per affinare le pratiche didattiche inclusive. Per questa ragione è necessario approfondire gli studi a riguardo, considerando che i processi comunicativi sono fondamentali nell'interazione con il contesto circostante, oltre che essere indispensabili per l'apprendimento e l'inclusione sociale. I sistemi di CAA possono rappresentare un fattore in grado di facilitare la partecipazione dell'individuo alla vita comunitaria, poiché la moltiplicazione delle opportunità comunicative da essi offerta favorisce il superamento dei deficit comunicativi rilevabili in varie disabilità evolutive (Fontani, S. 2017). L'obiettivo non deve essere quello di includere gli allievi nella classe, sostituendo in questo modo solo il termine integrazione con uno maggiormente accattivante, ma rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti (Cottini, L. 2017).

2. IN-book e lettura condivisa

L'articolo 21 della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, relativo alla "Libertà di espressione e opinione e accesso all'informazione", afferma che gli Stati Parti: "(b) Accettano e facilitano il ricorso nelle attività ufficiali, da parte delle persone con disabilità, all'uso del linguaggio dei segni, del Braille, delle comunicazioni migliorative ed alternative e di ogni altro accessibile mezzo, modalità e sistema di comunicazione di loro scelta". Una risposta a questo diritto umano e universale è stata la nascita degli IN-book, inizialmente adottati come libri per soggetti con specifiche disabilità e bisogni comunicativi speciali, vengono poi adottati da tutti i bambini, nell'ottica di una "speciale normalità" (Ianes, 2006). Sono libri in simboli nei quali il testo è tradotto in simboli, che fanno riferimento alla Comunicazione Aumentativa Alternativa o CAA (Augmentative and Alternative Communication) e lo scopo principale è di aumentare la leggibilità. La prima biblioteca di libri in simboli nasce a Verdello ed è pensata, inizialmente, per i bambini seguiti dall'Unità Operativa di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza di Milano (UONPIA). I libri in simboli, poi definiti IN-book, vengono utilizzati quindi per tutti quei soggetti con difficoltà comunicative, con

lo scopo di “sostenere e supportare la comunicazione e la partecipazione delle persone con bisogni comunicativi complessi (BCC)” (ISAAC Italy, 2017, p.4).

3. La Comunicazione Aumentativa e Alternativa: cenni storici

La Comunicazione Aumentativa ed Alternativa (CAA) rappresenta una pratica clinica ed educativa che studia, e quando necessario tenta di compensare, disabilità comunicative temporanee o permanenti, limitazioni nelle attività e restrizioni alla partecipazione di persone con severi disturbi nella produzione del linguaggio (*language*) e della parola (*speech*) e/o di comprensione, relativamente a modalità di comunicazione orale o scritta (ASHA, 2004; Beukelman & Mirenda, 2013; Glennen & DeCoste, 1997; Lloyd, Fuller, & Arvidson, 1998). La CAA nasce tra gli anni Cinquanta e Sessanta in Canada e negli USA, inizialmente rivolta ai bambini con Paralisi Cerebrale Infantile (PCI). Ebbe una grande efficacia e questo portò a migliorarla ulteriormente, sperimentando a Toronto, negli anni Settanta, il sistema Blissymbolics, inventato da Charles Bliss. Negli anni Ottanta ci fu un incontro decisivo tra i professionisti di 25 paesi del mondo, i quali nel 1983 fondarono a New Lansing (Michigan – USA) l’International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC) e decisero di chiamare l’area di interesse Augmentative and Alternative Communication. Anche in Italia, tra gli anni Ottanta e Novanta si raggiunsero importanti traguardi: nel 1989 nacque il Gruppo Italiano per lo Studio della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (GISCAA) e nel 1996 fu creata la prima scuola annuale di formazione in CAA presso il Centro Benedetta D’Intino di Milano. Ma la tappa più importante c’è stata nel 2002 con la fondazione del Chapter ISAAC Italy (Portale Autismo, 2012).

3.1. I sistemi simbolici : PCS, WLS e BLISS

La CAA fa riferimento a diversi sistemi simbolici. I più diffusi in Italia sono: PCS (Picture Communication Symbols), WLS (Widgit Literacy Symbols) e BLISS (Blissymbolics). Ogni sistema può avere una “trasparenza”, ovvero una riconoscibilità immediata, tra il segno e il significato. Il sistema con maggiore trasparenza nella grafica è il PCS, che è il sistema più diffuso al mondo e dispone di una vastissima raccolta di simboli che mantengono una riconoscibilità abbastanza immediata (il nome o la parte della frase sono tradotti in un simbolo o in un’immagine stilizzata). Per questo costituisce uno strumento potenzialmente accessibile a tutti proprio perché sfrutta una forma di comunicazione che predilige le immagini, che rappresentano un’ottima alternativa di comunicazione per tutti gli alunni che presentano difficoltà di linguaggio. Il “Potere della Comunicazione” (Power of Communication) rappresenta un concetto in grado di evidenziare il ruolo determinante della competenza comunicativa per la reale partecipazione alla

vita della società (Costantino, M. D., Di Natale, L., Luciani, L. F. N., & Porcella, B. 2021).

3.2. *I destinatari della CAA*

Nella Comunicazione Aumentativa Alternativa si presta attenzione al registro narrativo, in modo tale che possa essere accessibile a tutti. Più in particolare con CAA ci si riferisce a “tutte le modalità di comunicazione che possono facilitare e migliorare la comunicazione delle persone che hanno difficoltà ad utilizzare i più comuni canali comunicativi, soprattutto il linguaggio orale e la scrittura. Si definisce aumentativa perché non sostituisce ma incrementa le possibilità comunicative naturali della persona; si definisce alternativa perché utilizza modalità di comunicazione alternative e diverse da quelle tradizionali. È un approccio che tende a creare opportunità di reale comunicazione anche attraverso tecniche, strategie e tecnologie e a coinvolgere la persona in tutto il suo ambiente di vita” (ISAAC Italy, n.d.). In altre parole, questo tipo di comunicazione è definita aumentativa e alternativa non sostituisce modalità di comunicazione già presenti, ma accresce la comunicazione naturale attraverso il potenziamento delle abilità presenti e la valorizzazione delle modalità naturali (orali, mimico-gestuali, visive, etc.) – e nel contempo fa ricorso – quando necessario, a modalità e mezzi di comunicazione speciali, sostitutivi del linguaggio orale” (ISAAC, 2017, p. 7)

La 12a Divisione di speciale interesse sulla Comunicazione Aumentativa Alternativa dell'American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) ha definito la CAA come segue: “la Comunicazione Aumentativa e Alternativa si riferisce a un'area di ricerca di pratica clinica ed educativa. La CAA studia e, quando necessario, tenta di compensare disabilità temporanee o permanenti, limitazioni nelle attività e restrizioni alla partecipazione di individui con severi disordini nella produzione del linguaggio (language) e/o della parola (speech), e/o di comprensione, incluse le modalità di comunicazione verbale e scritta (ASHA, 2005)”. Dunque costituisce una strategia all'avanguardia e di grande utilità per tutti i bambini con forme di disabilità che compromettono l'apprendimento determinando una difficoltà nella comunicazione e nel linguaggio.

L'art. 24 della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, sottolinea l'importanza del diritto allo studio per le persone con disabilità e “allo sviluppo della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità” (Di Angelo, 2006). La Comunicazione Aumentativa Alternativa rappresenta, quindi, uno strumento indispensabile che permette alla persona con difficoltà comunicative di poter esprimere i propri desideri, bisogni e necessità, quali diritti essenziali e basilari per ogni soggetto. Come citato nell'articolo 9 della Convenzione ONU, si ribadisce “il diritto a ricevere e disporre dei propri ausili necessari alla comunicazione in ogni momento e ambiente di vita, proprio per garantire la piena partecipazione della persona con disabilità”. Ad ogni modo, seppur pensata

principalmente per i soggetti con disabilità, la CAA potrebbe essere considerata, in realtà, come una strategia vincente per tutti i bambini, soprattutto considerando l'eterogeneità delle classi, proponendosi come uno strumento inclusivo per eccellenza. Più in particolare la CAA è un intervento utile per i soggetti con Bisogni Comunicativi Complessi (dall'inglese "complex communication needs", che indica, per l'appunto, necessità comunicative complesse). Nel documento Isaac si afferma che: "Un intervento di CAA consiste nella risoluzione delle barriere di opportunità, per la partecipazione del nei vari contesti naturali ad incremento della comunicazione, e delle barriere di accesso, con una accurata scelta personalizzata della tipologia di ausili più adatta ad aumentare le capacità comunicative della Persona con BCC" (ISAAC, 2017).

Ad ogni modo, gli utenti che usufruiscono della CAA, sono una popolazione molto eterogenea rispetto all'età e ai quadri clinici, per cui le competenze comunicative dei bambini con BCC variano ampiamente a seconda delle disabilità (motoria, cognitiva, del linguaggio) che possono essere di diversa entità e gravità. Le principali cause sono congenite o acquisite: nel primo caso si fa riferimento ad anomalie presenti già dalla nascita e che possono essere anche genetiche (ad esempio deficit intellettivi, disabilità plurisensoriali, malattie rare); nel caso delle cause acquisite si presentano in seguito a diverse circostanze, come traumi o agenti fisici (ad esempio malattie del Sistema Nervoso che comportano disabilità neuromotorie, neoplasie cerebrali). Nell'utilizzo della CAA, oltre agli utenti che ne usufruiscono, bisogna considerare i "partner comunicativi", ovvero coloro che sono coinvolti nell'utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa e che sono figure di cruciale importanza. I partner comunicativi sono principalmente i familiari, ma anche amici, docenti e figure professionali, come medici, educatori, logopedisti ecc. Per fare in modo che si superino le barriere nel contesto scolastico, è fondamentale che i docenti progettino una didattica accessibile all'alunno con BCC, stilando un Piano Educativo Individualizzato (PEI) e prendendo in considerazione il Modello di Partecipazione e i principi dell'Universal Design per l'apprendimento e l'inclusione. Nella fase di scrittura del PEI è cruciale coinvolgere gli specialisti della CAA, in modo tale che possano suggerire e supportare i docenti nel percorso didattico dell'alunno con BCC.

4. Studio sperimentale: la lettura condivisa degli IN-book nella scuola dell'infanzia

Nonostante i progressi nel campo delle neuroscienze cognitive rispetto alle strategie per la promozione dell'inclusione, ad oggi non ci sono ancora studi che indagano sull'efficacia della lettura degli IN-book come strategia inclusiva. Per questa ragione è necessario approfondire gli studi a riguardo, considerando che i processi comunicativi sono fondamentali nell'interazione con il contesto circostante, oltre che essere indispensabili per l'apprendimento e l'inclusione sociale. Di conseguenza, i sistemi di CAA possono rappresentare un fattore in grado di facilitare la

partecipazione dell'individuo alla vita comunitaria, poiché la moltiplicazione delle opportunità comunicative da essi offerta favorisce il superamento dei deficit comunicativi rilevabili in varie disabilità evolutive (Fontani, 2017). Per questa ragione è cruciale approfondire la ricerca in questa direzione e comprendere l'impatto degli IN-book come risorsa inclusiva e come strumento di condivisione per tutti.

L'Italia è un paese pioniere in Europa nell'aver reso l'esperienza della lettura di libri in simboli accessibile a tutti. Il processo innovativo ha avuto inizio nel 2006, con la nascita della prima biblioteca di libri in simboli, a Verdello; inizialmente concepita per i bambini seguiti dall'Unità Operativa di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza di Milano (UONPIA), la biblioteca è stata successivamente resa accessibile a tutti. La sezione dedicata ai libri in questione è stata istituita dalla dott.ssa Antonella Costantino, fondatrice del Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa di Milano, la quale ha proposto per la prima volta in Italia i libri "su misura". Successivamente, tale proposta ha suscitato l'interesse di tutti i bambini, trasformandosi come un'opportunità di partecipazione collettiva e dando nascita, per l'appunto, agli IN-book.

Nonostante gli IN-book siano in aumento, nelle scuole ancora non si è verificata una grande adozione di tali testi. Nel caso della scuola primaria potrebbe essere legato al fatto che vengono prediletti i libri di testo e che ci siano meno momenti di lettura condivisa. Nella scuola dell'infanzia, il momento di lettura condivisa è un momento prezioso che fa parte della routine giornaliera; tuttavia è evidente che i libri di letteratura dell'infanzia tradotti in CAA ancora non vengono adottati con la stessa regolarità degli altri. Questo potrebbe essere dovuto sia ad una carenza di libri in simboli sul territorio, sia ad una mancanza di consapevolezza rispetto all'importanza di tale strumento; per questa ragione è fondamentale che venga offerta una formazione specifica rivolta non solo agli insegnanti di sostegno e curricolari e agli educatori, ma anche a tutte quelle figure che sono cruciali nella crescita del bambino, a partire innanzitutto dalle famiglie. L'istituzione "Scuola" dovrebbe collaborare attivamente per far sì che la CAA diventi uno strumento didattico di uso quotidiano e che venga adottato in più contesti, coinvolgendo lo staff scolastico ed extrascolastico; ad oggi la Comunicazione Aumentativa stenta ad essere utilizzata e rimane ancora un intervento relegato a pochi ambiti, tra cui quello prevalentemente clinico e legato, quindi, unicamente a soggetti con disabilità. Per questa ragione è fondamentale sensibilizzare maggiormente gli insegnanti attraverso corsi di formazione affinché, a partire dalla scuola, si possa diffondere questa pratica in tutta la comunità educativa. "L'obiettivo non deve essere quello di includere gli allievi nella classe, sostituendo in questo modo solo il termine integrazione con uno maggiormente accattivante, ma rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti" (Cottini, 2021).

Pensando alla CAA dovrebbe proporsi come uno strumento che renda il contesto inclusivo, considerando la CAA non solo come la traduzione di testi in simboli, ma piuttosto a tutta una serie di dispositivi e strumentazioni che migliorano e aumentano la comunicazione, in maniera alternativa, per l'appunto. Di fatto

tali strumenti, che spesso consideriamo come utili e utilizzabili unicamente dai bambini con disabilità, in realtà sono efficaci per tutti, con l'obiettivo di promuovere il successo formativo di ogni singolo studente.

5. Obiettivi della ricerca, metodologia e risultati attesi

Gli obiettivi della ricerca sono i seguenti:

1. esplorare l'efficacia della lettura condivisa degli IN-book come strategia inclusiva nella scuola dell'infanzia in ottica UDL e qual è l'effetto dell'utilizzo dei libri con simboli sull'inclusione scolastica. In altre parole quanto la promozione della lettura di libri con simboli, possa facilitare il processo inclusivo e possa rappresentare un'opportunità per tutti;
2. valutare l'attenzione e l'interesse dei bambini, inclusi quelli con Bisogni Comunicativi Complessi, rispetto alla lettura degli IN-book e come variano le loro esperienze e percezioni;
3. valutare il coinvolgimento e l'interazione tra pari, così come i comportamenti imitativi;
4. rilevare le percezioni degli insegnanti riguardo all'utilizzo degli IN-book nelle loro pratiche didattiche e se vengono considerati come uno strumento che può promuovere una maggiore inclusione. (Come percepiscono gli insegnanti l'efficacia e l'utilità dei libri in simboli come strumento per favorire l'inclusione? Gli insegnanti ritengono valido quest'intervento?);
5. offrire un contributo alla comunità scientifica per futuri studi e ricerche nel campo delle strategie inclusive, offrendo anche alle scuole uno strumento efficace di cui possano beneficiare tutti i bambini, nessuno escluso.

La ricerca avverrà attraverso uno studio analitico e dettagliato della letteratura di riferimento e degli studi e contributi scientifici sulla CAA prodotti sino ad oggi utilizzando la metodologia PRISMA Statement (Moher, D. et al. 2015). In seguito si effettuerà un'attenta analisi della letteratura per l'infanzia, scegliendo un libro adatto, in base alla struttura e al contenuto, da tradurre nel nuovo sistema simbolico proposto dal comitato scientifico del Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa.

A questa fase seguirà la ricerca sul campo, coinvolgendo tre gruppi, ai quali saranno sottoposte le attività così suddivise:

1. lettura condivisa degli IN-book;
2. lettura condivisa degli albi illustrati con il testo senza traduzione in simboli;
3. lettura condivisa che prevede solo l'ascolto, senza mostrare immagini e testo.

L'analisi, di tipo qualitativo, avverrà attraverso:

- check-list di osservazione rispetto a comportamenti e interventi dei bambini per rilevare il coinvolgimento e l'interesse durante la lettura dei libri con simboli;
- videoregistrazioni durante i momenti di lettura condivisa degli IN-book;
- somministrazione di interviste e questionari rivolti ai docenti per raccogliere le considerazioni rispetto: alla lettura dei libri in simboli e alle ricadute sull'inclusione (scala Likert);
- scale di valutazione riguardo all'effettiva efficacia della lettura condivisa in termini di inclusione.

Sarà fondamentale considerare: come variabili dipendenti il livello di inclusione scolastica (il grado in cui ogni bambino si sente valorizzato e incluso) e l'esperienza di lettura ad alta voce (con che interesse e partecipazione viene vissuta dai bambini). Come variabile indipendente si terrà in considerazione l'utilizzo degli IN-book. Per quanto riguarda il numero di classi da prendere in considerazione dipenderà dalla portata e dalla metodologia della ricerca, nonché dalla disponibilità delle risorse e dei partecipanti. Ecco alcuni fattori da considerare nella determinazione del numero di classi:

- Rappresentatività: è importante che le classi selezionate rappresentino adeguatamente la popolazione di riferimento, ad esempio, tutte le classi di una determinata scuola o un campione rappresentativo di scuole nell'area di interesse.
- Variazione: se ci sono differenze significative tra le classi (ad esempio, in termini di contesto socio-economico, dimensioni della classe, esperienze degli insegnanti), potrebbe essere utile includere una varietà di contesti per ottenere una comprensione più completa dei risultati.
- Limiti di tempo e risorse: il numero di classi che si possono prendere in considerazione potrebbe essere influenzato dalle limitazioni di tempo, budget e personale disponibili per condurre la ricerca.
- Metodo di campionamento: dipenderà dal numero di classi da includere in base alla dimensione del campione desiderato e alla precisione statistica richiesta.

In definitiva, il numero di classi da prendere in considerazione dovrebbe essere sufficiente per raggiungere gli obiettivi della ricerca e ottenere risultati affidabili e generalizzabili, tenendo conto di tutti questi fattori.

Una volta conclusa la ricerca, saranno raccolti i dati necessari e pertinenti rispetto allo studio in questione, che permetteranno di verificare l'efficacia della lettura come valido strumento per favorire un ambiente di apprendimento inclusivo e valorizzante per tutti i bambini. In questo modo sarà possibile verificare l'efficacia della lettura condivisa con IN-book come strumento valido per favorire un ambiente di apprendimento inclusivo e valorizzante per tutti i bambini, promuovendo

vendo al contempo una maggiore consapevolezza tra gli insegnanti sull'importanza di strategie didattiche differenziate e accessibili.

Riferimenti bibliografici

- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa: interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Corradi, F., Castellano, G., Luciani, N., Gasperini, M., & Caretto, F. (2017). *ISAAC Italy Principi e pratiche in CAA*.
- Costantino, A., Lanzini, L., Marini, M., & Bergamaschi, N. (2007). L'intervento di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) in età evolutiva. *Quaderni ACP*, 14(1), 34-38.
- Costantino, M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Edizioni Erickson.
- Costantino, M. D., Di Natale, L., Luciani, L. F. N., & Porcella, B. (2021). *ISAAC Italy Comunicazione Aumentativa e Alternativa a scuola*.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Cottini, L. (2019). La didattica speciale e i passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 137-147).
- Emili, E. A., & Pascoletti, S. (2021). *Tecnologie e Nuovo PEI. Facilitatori e strumenti nel piano educativo individualizzato* (Vol. 6). Anicia.
- Fontani, S. (2017). Didattica Speciale per le Disabilità Comunicative: il Potere della Comunicazione secondo Janice Light. *Studi sulla Formazione*, 20.
- Galdieri, M., Zappalà, E., & Sibilio, M. (2023). CAA e didattica: nuove prospettive di progettazione inclusiva per studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 1, 7-25.
- Ghedin, E., & Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 18(X), 145-162.
- Langarika-Rocafor, A., Mondragon, N. I., & Etxebarrieta, G. R. (2021). A systematic review of research on augmentative and alternative communication interventions for children aged 6–10 in the last decade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(3), 899-916.
- Mazzocchi, G., Tedeschi, E., Bonzi, L., Valentini, F., & USR Emilia Romagna. (2021). *La Comunicazione Aumentativa Alternativa: riflessioni per un utilizzo nella scuola*, 1-19.
- Portale Autismo. (2012). La storia della comunicazione aumentativa alternativa. Retrieved from <https://www.portale-autismo.it/la-storia-della-comunicazione-aumentativa-alternativa/?amp>
- Syriopoulou-Delli, C. K., & Eleni, G. (2022). Effectiveness of different types of Augmentative and Alternative Communication (AAC) in improving communication skills and in enhancing the vocabulary of children with ASD: A review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(4), 493-506.

IV.10

Eu-topia, ovvero la *conditio sine qua non* del pedagogico

Pierluca Turnone

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Dipartimento Jonico in "Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo:

società, ambiente, culture"

pierluca.turnone@uniba.it

Abstract

Nel concetto di "utopia" può agevolmente rinvenirsi un punto focale che consente di disporre i molti spunti di riflessione intorno alla progettazione, alle possibilità e ai futuri del pedagogico su un piano chiaro e comunicabile. L'utopia, infatti, è "luogo" di elaborazione del possibile, attento alle emergenze "situate" del reale ma facendo segno, immancabilmente, a ciò che potrebbe (e dovrebbe) mutare e diventare realtà: non sorprende, quindi, che la riflessione intorno all'educazione umana, sin dai suoi primordi, la incorpori strutturalmente. Il presente intervento, dopo aver distinto in via preliminare un'accezione "regolativa" del concetto (*eu-topos*, "luogo felice") da una più "eversiva" e radicale (*ou-topos*, "non-luogo"), richiama alcune rilevanti scuole di pensiero della pedagogia italiana contemporanea, evidenziando la valenza paradigmatica o prasseologica volta per volta attribuita alla componente utopica del discorso educativo.

Parole chiave

Utopia Pedagogica, Paradigma, Prassi

1. Introduzione. Un concetto ancipite

La XIX edizione della *Summer School* annualmente – e meritoriamente – organizzata dalla Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) presso l'Università di Ferrara, dal titolo *Progettare Futuri Possibili. Pluralismo dei paradigmi e tras-formazione*, ha inteso intercettare e porre in risalto alcune *parole forti* della cultura contemporanea, intorno alle quali va viepiù articolandosi il senso stesso della riflessione e dell'agire educativo: un'accortezza epistemica e un'esigenza deontologica in piena consonanza con la sensibilità generale della comunità pedagogica italiana, come hanno dimostrato anche i recenti convegni nazionali, svoltisi nell'ultimo scorcio dell'anno, della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) e della Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale (SiPeGes).

L'intervento presentato in queste pagine trae le mosse proprio dagli spunti occorsi nei tre giorni settembrini di continuo e stimolante dibattito tra i riconosciuti maestri delle nostre discipline e le giovani leve, dottori e dottorandi desiderosi di mettersi in gioco e apprendere a fare ricerca negli odierni contesti di formazione

(*libido sciendi*); spunti che hanno incrociato in via naturale motivi e suggestioni già presenti, per ragioni accademiche e professionali, nel mio *iter* di ricercatore universitario interessato a indagare gli statuti epistemologici della pedagogia nella sua qualità di filosofia dell'educazione.

In primo luogo, mi premeva rintracciare un punto focale, un criterio o – se si vuole – un asse che permettesse di disporre i molti spunti di riflessione intorno alla *progettazione*, alle *possibilità* e ai *futuri* del pedagogico su un piano chiaro, coerente, comunicabile. Ho ritenuto di poter rinvenire tale asse/criterio nel concetto di *utopia*. Non troppo tempo fa, Giorgio Chiosso (2015, pp. 257, 256) definiva la pedagogia quale «luogo di riflessione generale ed etico-politica», impegnata «a discutere e approfondire i problemi legati all'educazione che resta, anche oggi, strumento insostituibile di costruzione dell'uomo e della società»; un “luogo” (τόπος), dunque, dalle porte sostanzialmente aperte, in cui è dato scorgere, scoprire, tematizzare il senso profondo della (tras)formazione e della realizzazione dell'uomo. Un luogo “mediano”, crocevia di interpretazione del passato, formulazione del presente e scommessa del futuro; un luogo di elaborazione del possibile, attento alle emergenze “sitate” del reale ma facendo segno, immancabilmente, a ciò che potrebbe (e dovrebbe) cambiare e diventare, in futuro, realtà. Su questa base, si comprende come il discorso educativo incorpori strutturalmente, prima ancora che l'opera di Platone (o, in minor misura, di Tommaso Moro) consegnasse ai posteri il proprio sterminato lascito filosofico e culturale, la tensione ideale costitutiva dell'utopia, intesa come «costante apertura verso il perseguimento non mistificato di possibilità diverse da quelle già sperimentate» (Crespi, 2017, p. XIII).

Tuttavia, c'è utopia e utopia. Sul piano pedagogico, questa è propriamente da concepirsi, secondo un'accezione regolativa, quale luogo del vivere bene e del vivere giusto, *eu-topos* (“luogo felice”), sì che l'istanza educativa non comporti «una proposta radicalmente alternativa e globale qual è, invece, l'utopia intesa in senso forte come riferimento al non-luogo» (p. X); questa, l'*ou-topos*, rimanda infatti, come giustamente scrive Immacolata Messuri (2014, p. 10), all'«esigenza di un cambiamento radicale della società e di tutte le espressioni che la connotano, istituzioni, cultura, valori, educazione, modalità di vita, che può rendersi possibile solo attraverso un altrettanto radicale mutamento del modo di essere e di pensare dell'uomo». Esigenza che sottende i propositi di una *Weltanschauung* rivoluzionaria, aliena da compromessi e frutto di una morale convinta e rigorosa, i quali però, a un occhio neanche troppo accorto, possono apparire pantagruelici, irrealistici e persino rischiosi, molto rischiosi: la *radicalità* del non-luogo, in quest'accezione, esigerebbe l'*everzione totale dei fondamenti/presupposti* e sarebbe dunque espressione propria dell'escatologico, più che del pedagogico. Del resto, proprio per la sopraggiunta consapevolezza che le differenze e le dolorose contraddizioni della condizione umana sono, *qui e ora*, insuperabili, appare ragionevole «orientarsi verso una loro gestione pragmatica senza ricadere nella prospettiva di una definitiva riconciliazione» (Crespi, 2017, p. XII).

Ora, una pedagogia pienamente consapevole del suo ruolo è chiamata a formare i futuri responsabili e fruitori di una tale “gestione pragmatica”, che tuttavia

non potrà trarre la sua ragion d'essere dall'assolvimento di questioni specifiche, dall'assolutizzazione del presente, dall'amministrazione del contingente per il contingente: «quando la fine delle utopie viene erroneamente interpretata quale trionfo del “reale”, in quanto criterio di discriminazione tra luogo effettivamente raggiungibile (progetto) e non luogo illusorio (utopia), allora rimaniamo condannati al rispetto del costituito, chiudiamo nel presente le infinite risorse del nostro immaginario creativo e della speranza. Perdiamo così la nostra capacità critica, assolutizzando il limite delle possibilità contenute nel luogo determinato in cui ci troviamo, ovvero finiamo con il cadere nell'altro tipo di illusione, che consiste nel ritenere che il luogo in cui siamo attualmente sia l'unico vero luogo». Precisamente per questa ragione, riteniamo che l'utopia intesa quale *eu-topia*, come modello *regolativo* dell'azione buona e giusta, da realizzare però nel mutevole proskenio della storia umana, costituisca la *conditio sine qua non* del pedagogico e della progettazione educativa, potendo quindi fungere da criterio attendibile per saggiare la direzione di senso di alcune rilevanti prospettive in seno alla pedagogia italiana contemporanea.

2. L'utopia come paradigma educativo del nostro tempo

A tale riguardo, non può che venire subito alla mente l'esemplare *lectio* di Giuseppe Acone e della scuola pedagogica salernitana che a lui si richiama. Infatti, nel tentativo di valutare il significato educativo dell'utopia – e, parimenti, la componente utopica del discorso educativo –, emergono in prima battuta gli aspetti *paradigmatici* di tale criterio, legati cioè ai principî teoretici, alla coerenza interna, alle norme e ai valori che, nel prendere forma in uno specifico modello assiologico, tracciano il profilo della formazione umana e la definiscono nella sua integralità e dignità; tutti aspetti che qualificano la struttura essenziale della *paideia* (παιδεία), letta come «significativa intersezione di *Zeitgeist* (Spirito del tempo), *Stimmung* (atmosfera culturale), *contesto sociale* e strategie più o meno ‘riflesse’, con cui una fase storica incarnata in una forma di civilizzazione affronta le ‘modalità’ educative (istruttive, formative, evolutive, socializzanti) delle giovani generazioni e degli uomini in generale» (Acone, 2004, pp. 5-6). Nell'ottica dello studioso campano, che al tema dedica alcune delle pagine più pregnanti della sua biografia intellettuale, la *paideia* esemplare della cultura occidentale, almeno sino alle avvisaglie del terzo millennio (tornante storico che segna il passaggio dalla modernità alla postmodernità), ha assunto il volto di un «umanesimo di matrice metafisico-religiosa» (p. 9) a vocazione universale, inverte dall'idea cristiana di persona; tuttavia, il «*congedo da ogni fondamento*» che contraddistingue l'orizzonte del «*nichilismo compiuto*», comprovato dal «*primato della tecnologia e della tecnica*», l'ha ormai resa «introvabile» e non sembra in grado di garantire con altrettanta efficacia una nuova *eu-topia* per il pensare e l'agire educativo. «L'antinomia cruciale del nostro tempo appreso con il pensiero pedagogico», chiarisce ancora Acone, «rimane, dunque, quella che pretende di educare dentro un *orizzonte culturale* per ora insuperabile

(quello scienziata-nichilista) senza un *orizzonte di senso*, senza rendersi conto del fatto che l'umanesimo stesso è ingestibile, anche sul metro meramente e puramente teorico, senza un orizzonte di senso. È la contraddizione radicale che oggi attraversa la concezione teorica di un umanesimo su basi tecnocentriche e tecnocratiche quale struttura di fondo dell'umanesimo radicalmente laico» (p. 16).

Sono considerazioni importanti, che ci portano a intendere l'utopia come paradigma educativo (coincidente, in termini aconiani, con la «*metafora-paideia* quale interfaccia interpretativa dell'intersezione complessa tra *Bildung*, etica e politica», p. 73) in relazione allo spirito del tempo, che sovente appare quello della Crisi, o quantomeno della sua narrazione (κρίσις, «un termine ricorrente del nostro immaginario sociale e culturale», secondo Maurizio Fabbri, 2019, pp. 15-16, «che non ci abbandona mai del tutto, neppure nei momenti di benessere, e che risulta persino abusato nei periodi in cui congiunture economiche negative si mescolano a problemi di ordine sanitario, a difficoltà di carattere evolutivo, di crescita e di apprendimento, a conflitti nel rapporto fra le generazioni, alle tensioni sociali più varie»). Si comprende così la direzione di ricerca di pedagogisti appartenenti a scuole di pensiero anche molto lontane fra loro, ma accomunati dall'approfondimento di un paradigma capace di orientare la riflessione nei marosi della «frammentazione pedagogica» del secondo Novecento e verso le grandi sfide del nuovo evo: pensiamo a Edda Ducci, la cui raffinata analisi teoretica intorno all'essere e al *logos* pedagogico «mira al costituirsi di una dialettica che costantemente si alimenti e cresca nella simbiosi tra il sapere e il modo di essere del soggetto/oggetto» (Ducci, 2016, p. 46), individuando il «volto dell'educativo» in una *paideia* e in una *anthropine sophia* dotati di potere «umanante» e personalizzante («il fine educativo deve esprimere per l'uomo il compimento pieno del suo senso e della sua vocazione, l'espansione massima della sua misura, l'attingimento pieno della felicità», Ducci, 2016, p. 141); a Raffaele Laporta, che nel 1996 dà alle stampe *L'assoluto pedagogico*, rilevando come la pedagogia, da comprendersi ormai come scienza empirica dell'educazione umana (solo dei processi di apprendimento, infatti, si può avere una conoscenza scientifica), non possa comunque fare a meno di «intervenire direttamente nell'ambito dei valori» (Laporta, 1996, p. 88; è il senso profondo di quella «paidetica» laica il cui «τόπος teoretico» è la libertà del soggetto quale valore sociale, morale e politico); a Giacomo Cives, che sulla scorta di Maria Montessori, John Dewey e Edgar Morin articola una visione laica, democratica ed emancipatrice della disciplina, il cui respiro eu-topico e universale poggia sul principio della «mediazione pedagogica» («poche altre discipline, o se si vuole complessi di discipline, richiedono una così diretta saldatura tra prospettiva filosofica, ricerca delle scienze, 'arte' come abilità pratica applicativa [...]. La pedagogia è così insieme filosofia dell'educazione, storia della pedagogia e della scuola, pedagogia sperimentale, incontro e collaborazione con le altre scienze positive, anche attraverso le molte discipline intermedie e di 'frontiera' [...], 'didassi' della scuola viva», Cives, 1973, p. XII); ancora, a Michele Borrelli, che in proficuo dialogo con le *Geisteswissenschaften* di area mitteleuropea (e tedesca in particolare) riflette sul valore e l'attualità della *paideia* di Karl-Otto Apel concepita come etica

discorsiva, già da sempre data nella struttura trascendentale della comunicazione intersoggettiva e consensuale («la *paideia* di Apel si affida alla serietà del discorso ed in esso si trovano, infatti, gli elementi emancipativi e morali per ogni etica futura. Chi non abbandona la ricerca del senso o la domanda di *universalizzazione* di valori etici trova nella struttura dialogica l'*eticità* di cui la *paideia* odierna ha bisogno», Borrelli, 2013, p. 62). Come si vede, si tratta di riflessioni di diverso significato storico-educativo, ma che hanno indistintamente il merito di aver indicato con chiarezza gli aspetti qualificanti del sapere pedagogico e di averne rilanciato statuti e finalità sotto le ultime luci di un atro “tramonto d'epoca”.

3. L'utopia come progetto formativo: la pedagogia della responsabilità e della prassi

Ad ogni modo, accanto ad aspetti propriamente teoretico-epistemologici, la dimensione utopica del discorso pedagogico presenta pure una caratterizzazione *progettuale, di prospettiva*, evidenziata in special modo dalle più recenti teorie educative. Essa trae la propria ragion d'essere da bisogni contingenti, determinati, e da sfide sperimentate dalle comunità umane in un dato periodo storico e in specifici contesti sociali, politici e culturali; l'accento, in questo caso, è posto maggiormente sui *processi transizionali* che connotano la formazione dell'uomo e sull'*impegno* etico-politico del soggetto-persona, portatore di una innegabile responsabilità verso sé stesso, gli altri e il suo stesso mondo.

Valgano come esempio perspicuo gli studi di Pierluigi Malavasi sulla sostenibilità eco-antropologica dei processi educativi formali, non-formali e informali predisposti nell'ambito delle nostre società: «un'autentica progettazione pedagogica», scrive lo studioso dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, «ambisce a perseguire una formazione alla transizione ecologica strettamente correlata all'inclusione sociale e territoriale, alla corresponsabilità fraterna. Ciò implica la promozione e il sostegno di una cultura istituzionale impegnata a costruire una cittadinanza solidale» (Malavasi, 2022, p. 119). Il *plafond* di tale prospettiva, orientata secondo precisi profili teologici, s'ispira al magistero cattolico di pontefici come Paolo VI, Benedetto XVI, Francesco; ma, come si può facilmente dedurre, il perno del discorso è costituito non tanto dall'assertività teoretica dei concetti, quanto dal senso di un'*azione* educativa effettivamente responsabile e consequenziale, consapevole della rilevanza delle sfide che è chiamata ad affrontare (come quella, presente e ventura, dell'intelligenza artificiale, Malavasi, 2019), inaugurando *percorsi e itinerari* inediti, resilienti e generativi: «tra PNRR e transizione ecologica, la pedagogia è chiamata a “farsi” azione progettuale, promuovendo – come dispositivo scientifico di coordinamento strategico – un lavoro integrato di responsabilità fraterna e credito economico-finanziario, slancio e implementazione personale/istituzionale, formazione continua e realizzazione di reti associative e imprenditoriali. Nel segno del bene comune, percorsi di cittadinanza a partire dalla scuola, dall'università, dal lavoro» (Malavasi, 2022, pp. 61-62). Percorsi realmente formativi che, nel loro concreto disporsi e configurarsi in una proposta

umanistica integrale “per un benessere equo e sostenibile”, danno la misura di un’eu-topia *in atto*, da inverare continuamente nella prassi e nell’impegno socio-economico, politico e culturale.

È la medesima sensibilità che si ritrova, pur per vie diverse, nella teorizzazione di marca fenomenologica di un autore come Piero Bertolini: «non basta pensare, occorre anche *dire il pensiero*: è solo così, infatti, che rendendo fruibile il nostro pensiero anche agli altri, si può comunicare davvero e dunque pervenire, o tentare di pervenire, ad una costruzione sempre aperta e dinamica di una realtà intersoggettiva, che rappresenta il punto decisivo di un fare politico che sappia responsabilizzare tutti o quanto meno il maggior numero possibile di persone» (Bertolini, 2003b, p. 26). Il dire, il comunicare, il costruire appaiono essere i tratti decisivi dell’intreccio essenziale tra l’*intentio* educativa e la prassi politica, quest’ultima letta come «la capacità di organizzare la prassi comunitaria in direzione intersoggettiva e secondo una progettualità a scadenza non ravvicinatissima e quindi non immiserita negli interessi particolari di breve respiro» (Bertolini, 2003a, p. 26). Ed è proprio l’azione pedagogica *qua talis*, secondo Bertolini, a rappresentare il miglior viatico per garantire i valori fondamentali dell’uomo e promuovere un autentico impegno politico nel grembo delle nostre società: «non ci si deve accontentare di *essere umani* – espressione che ha spesso giustificato ogni forma di comportamento negativo – ma si tratta di *diventare umani* e di aiutarci reciprocamente appunto a diventare umani. Il che [...] ha a che fare in ogni caso (anche se non solo) tanto con la politica quanto con l’educazione e la pedagogia» (Bertolini, 2003b, pp. 26-27).

Nel panorama della pubblicistica pedagogica italiana più o meno recente non sono infine mancati approcci che definirei, in qualche modo, di sintesi rispetto ai temi che abbiamo richiamato. Giova ricordare, al proposito, il modello di *pedagogia critica* prospettato da Franco Cambi, «una pedagogia dopo le pedagogie» contraddistinta da uno «statuto sofisticato, difficile, complesso» (2006, pp. 132, 133), perché chiamata ad abitare un orizzonte polimorfo, lacerato e “disincantato”, com’è quello postmoderno. Cambi, che scrive queste righe qualche anno dopo aver approfondito la vitalità della ricerca educativa nell’ambito del neopragmatismo americano, lega la sua eu-topia all’«acquisizione di una *forma della coscienza*, etica e cognitiva a un tempo, come *assunzione della “cura di sé”* quale paradigma formativo, come *costruzione di un io disposto tra “ironia” e “solidarietà”* e come *elaborazione di un ‘habitat’ socio-politico democratico*» (p. 11), con ciò riaffermando la responsabilità di un “nuovo” soggetto da educare e la centralità della prassi entro l’economia del pedagogico.

4. Conclusione. L’eu-topia della pedagogia ermeneutica

Dalle considerazioni effettuate, si comprende lucidamente come le accezioni riferibili alla componente eu-topica della formazione umana (che abbiamo messo a fuoco come “paradigmatiche” ovvero “prasseologico-progettuali”) non vadano viste

in funzione di una loro contrapposizione categoriale (*aut aut*), bensì come possibili intonazioni di un discorso in divenire, che di volta in volta può ricomprendere entrambe (*et et*). Si tratta di dimensioni regolative dell'utopia pedagogica che, ad avviso di chi scrive queste righe essenziali, possono aiutarci a schematizzare alcuni elementi utili per comprendere meglio la direzione di senso delle recenti teorie educative e la portata effettiva delle narrazioni che intorno a esse si compongono e articolano (non esclusivamente in relazione a un contesto italiano). In sostanza, il presente contributo rappresenta un tentativo argomentativo (tra i vari possibili) di rintracciare i motivi salienti di orientamenti particolarmente rilevanti in ambito pedagogico e di proporre una chiave per indagare il pluralismo epistemologico richiamato dalla *Summer School* ferrarese. Per parte mia, ritengo che l'indirizzo della pedagogia ermeneutica, che com'è noto si muove nel solco della teorizzazione dello studioso tarantino Riccardo Pagano (2018), offra le condizioni per rilanciare efficacemente il significato dell'*eu-topia* e dei suoi aspetti caratterizzanti. Essa, infatti, riconoscendo la storicità del soggetto-in-formazione, assicurata dal fatto che questi rientri costitutivamente nel "circolo ermeneutico" di heideggeriana e, soprattutto, gadameriana memoria (ponendo in questione sé stesso nell'inesausta ricerca del senso e della verità), può garantire la continuità ideale del paradigma paideutico e del modello della *Bildung*, anche secondo itinerari poco battuti sul versante teorico-educativo (come tenta di fare la mia recente proposta di una "pedagogia del limite"). Parimenti, il dispositivo dell'interpretazione, più che sui manierismi logico-formali di una concezione "sistematica", poggia sulla prassi, «ponte tra la teoreticità e il *sensus communis*», ove l'ermeneutica «tende ad essere *koinè* e ad imporsi come strategia universalmente valida» (Pagano, 2018, p. 20) per progettare l'intervento educativo (che nell'*habitus* della *φρόνησις* trova il suo autentico sigillo valoriale). Porre in rilievo il ragionevole come criterio della saggezza umana non equivale a postulare «un'etica relativistica, se non addirittura nichilistica» (p. 97), poiché la pedagogia ermeneutica non espunge affatto il concetto di verità (e di Verità) dall'orizzonte educativo; significa piuttosto avere contezza della complessità dei tempi, problematizzando anzitutto le istanze che emergono dalla prassi, al fine di aprirsi all'alterità e di *prendere-posizione* in modo veramente responsabile: «la pedagogia ermeneutica è una *Bildung*, è un intimo processo di formazione dell'uomo nella sua totalità di anima e corpo», che si muove «in un orizzonte etico di altissimo spessore, un'etica non eteronoma, ma maturata nella storia, sofferta, frutto di mediazione e di equilibrio e che fa dell'uomo l'umano viandante che interpreta il suo tempo per continuare l'avventura umana» (p. 25). Del resto, prima di mettersi in cammino, il viandante deve necessariamente predisporre un bagaglio adeguato a sostenerlo nel corso delle sue peregrinazioni, attraverso lande e genti poco conosciute, o addirittura sconosciute; ed è proprio il "bagaglio" concettuale e "strumentale" della pedagogia ermeneutica (ad esempio, il dialogo come "luogo", *eu-topos*, dell'incontro, del rispetto e della condivisione) ad assicurargli i presupposti teorici di quella progettazione educativa che non si accontenta di risolvere problemi contingenti o a corto raggio, ma che anela all'immaginazione e alla traduzione di un "futuro possibile" in un presente venturo.

Riferimenti bibliografici

- Acone, G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini, P. (2003). Introduzione al Convegno. In A. Erbetta (Ed.), *Senso della politica e fatica di pensare* (pp. 21-27). Bologna: Clueb.
- Borrelli, M. (2013). *Il tramonto della paideia in Occidente*. Cosenza: Pellegrini.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Chiosso, G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Cives, G. (1973). *La mediazione pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Crespi, F. (2017). Crisi e rinascita dell'utopia. In L. Mumford, *Storia dell'utopia* (pp. VII-XIII). Milano: Feltrinelli.
- Ducci, E. (2016). *Tra "logos" e "dialogos". L'attuarsi di una filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Scholé.
- Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Messuri, I. (2014). *La tensione pedagogica dell'utopia*. Roma: Anicia.
- Pagano, R. (2018). *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica* (nuova edizione riveduta e ampliata). Brescia: ELS-La Scuola.

IV.11

La pedagogia Montessori in relazione alle tecnologie educative. L'esplorazione della pratica Coding nelle Case dei Bambini

Cristina Venturi

Università degli Studi di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin

cristina.venturi6@unibo.it

Abstract

Il presente contributo restituisce gli esiti di una ricerca di dottorato che ha posto in dialogo la pedagogia montessoriana con le tecnologie educative. La cornice teorica ha indagato entrambi i paradigmi fondanti, per poi approfondire lo stato dell'arte delle esperienze internazionali di ricerca-azione. Il progetto di esplorazione Coding, in collaborazione con ONM, CampusStore e GAM, è stato svolto in dodici Case dei Bambini, utilizzando una metodologia mista, con linee guida e strutture flessibili, per la continua interazione tra osservazione ed elaborazione teorica. I dati evidenziano benefici nelle aree sociali e negli apprendimenti specifici e trasversali, per l'apprendimento attivo, l'autonomia, la libera scelta e l'autocorrezione nel programmare, la collaborazione tra pari e l'inclusione. Gli orizzonti di ricerca volgono verso la formazione dei docenti a metodo ed alla progettazione di un ambiente di apprendimento implementato in relazione alla specificità del metodo.

Parole chiave

Montessori, Tecnologia, Inclusione

1. Introduzione

Nell'attuale era dell'economia della conoscenza, lo sviluppo digitale ha apportato una rivoluzione comunicativa, consentendo alla rete di veicolare i contenuti. Il periodo pandemico, tuttavia, ha posto in evidenza alcune criticità, come il divario generazionale tra studenti e docenti e che la definizione *nativi digitali* non sia sinonimo di *esperti digitali*. Da qui, la necessità del sistema scolastico di rinnovare l'ambiente di apprendimento utilizzando le *educational technology*, a seguito del Documento Unesco 2030 che definisce gli obiettivi per contribuire alla costruzione di una cultura di pace e contrastare la povertà, mediante una pedagogia che supporti l'apprendimento autogestito, partecipato e collaborativo, sviluppando competenze digitali per un pensiero computazionale che crei soluzioni innovative ed ecosostenibili.

Al contempo, emerge l'attualità della proposta educativa e formativa di Maria Montessori, avallata dalle recenti ricerche in ambito psico-pedagogico e neuro-

scientifico, per porre al centro del processo di apprendimento-insegnamento l'alunna/o, fornendo risposte adeguate ai bisogni nelle diverse fasi evolutive, offrendo un ambiente inclusivo ed operativo, preparato mediante una continua osservazione sistematica da parte dell'adulto.

La ricerca in oggetto, pertanto, ha inteso mettere in dialogo due ambiti apparentemente distinti, quali la proposta formativa montessoriana e le tecnologie educative, la cui cornice teorica ha evidenziato i reciproci paradigmi fondanti, mentre lo stato dell'arte ha approfondito le esperienze di ricerca-azione relative all'implementazione dell'ambiente a metodo compiute a livello internazionale.

2. Disegno di ricerca e scelta metodologica

Dall'analisi condotta, la domanda di ricerca individuata è quale sia il contributo apportato dalle tecnologie nell'ambiente di apprendimento montessoriano, in particolare in merito ai benefici per l'acquisizione di apprendimenti trasversali e specifici. L'ipotesi di ricerca volge all'indagine esplorativa ed osservativa della pratica di Coding nelle Case dei Bambini, in collaborazione con l'Opera Nazionale Montessori, CampusStore e GAM, con una metodologica mista – caratterizzata da linee guida e strutture flessibili (Mortari & Mazzoni, 2010), che trova fondamento nella Grounded Theory, consentendo una continua interazione tra osservazione ed elaborazione teorica, all'interno di un contesto ambientale e sociale dove i soggetti sono inseriti e le cui percezioni – azioni – propriocezioni influiscono sul processo dell'acquisizione delle conoscenze e delle abilità, in linea con l'osservazione scientifica montessoriana.

3. Contesto e partecipanti

Le Case dei Bambini, riconosciute dall'ente ONM, che hanno aderito al progetto su base volontaria sono dodici, situate in sette regioni d'Italia, nello specifico Campania, Lazio, Lombardia, Marche, Puglia, Umbria e Veneto. Al loro interno, le sezioni coinvolte sono ventisei, con altrettante insegnanti, mentre il numero delle alunne ed alunni, di età eterogenea dai tre ai cinque anni, è risultato 264, calcolato mediante la somma del numero massimo delle presenze durante l'attività svolta tra febbraio e giugno, trascritte nella compilazione dei diari di bordo, tralasciando esigue differenze numeriche riscontrate dalla comparazione degli stessi, per le probabili assenze giornaliere.

4. Struttura del diario di bordo, concettualizzazione ed operativizzazione

Lo strumento utilizzato è il diario di bordo, come dispositivo di attribuzione di significato (Mortari & Mazzoni, 2010). La sua struttura si apre con la registrazione

dei dati anagrafici dell'insegnante che conduce l'attività ed il numero dei bambini coinvolti. Per ogni programmazione proposta, viene redatto un nuovo diario, in cui è richiesto di specificare se l'esperienza sia svolta per la prima volta oppure come rinforzo a seguito di altre precedentemente condotte, così come di indicare la tipologia di tappeto utilizzato su cui programmare i percorsi con Bee-Bot, in relazione all'area di sviluppo: linguaggio – con reticolato che riproduce le immagini delle lettere dell'alfabetario mobile montessoriano; matematica – con il tappeto raffigurante i simboli numerici della prima decina ed i gettoni del pari e del dispari, materiali di sviluppo montessoriani.

Il diario è composto da quattro sezioni: la prima dedicata alla rilevazione della valutazione dell'esperienza, dal punto di vista dei bambini e bambine, in merito al gradimento, alla partecipazione, alla concentrazione ed al livello di benessere emotivo mostrato nel corso dell'attività, rilevato e registrato dall'insegnante osservatore, mediante la compilazione di quattro specifiche scale Likert frequenza 5; una seconda sezione dedicata alla rilevazione da parte del docente di benefici percepiti nelle alunne ed alunni rispetto allo sviluppo del pensiero logico-procedurale, agli apprendimenti trasversali inerenti a quattro aree – inclusione, costruzione sociale dei saperi, collaborazione e partecipazione, autonomia e responsabilità – ed in connessione alle aree di sviluppo specifiche – linguaggio e matematica; una terza relativa alle risposte date dalle alunne ed alunni con modalità focus-group (Eder & Fingerson, 2001), a seguito di interviste semi-strutturate, poste prima e dopo l'attività dall'insegnante; infine, due scale Likert frequenza 7 per registrare il gradimento generale ed il livello di benessere dei docenti stessi, al termine dell'attività svolta. I diari di bordo, compilati dagli insegnanti, al termine dell'anno scolastico sono stati caricati su un drive condiviso per essere analizzati ed interpretati.

Per quanto concerne la concettualizzazione ed operativizzazione, che caratterizzano ogni processo di misurazione nei progetti di ricerca, nella seconda sezione è stata condotta solo la fase di concettualizzazione con la definizione dei concetti, al fine di esplorare i benefici in relazione allo sviluppo delle aree precedentemente accennate, mentre la fase dell'operativizzazione è stata omessa per l'assenza del gruppo di controllo, la tipologia di ricerca – esplorativa e non sperimentale –, il coinvolgimento del corpo docente di classe nell'osservazione e nella rilevazione dei dati e la mancanza della matrice delle aderenze (Cardano, 2011), pertanto l'indagine avviata intende essere preliminare a successivi progetti di ricerche.

Per quanto concerne le fasi della concettualizzazione ed operativizzazione della terza sezione del diario, dedicata alla restituzione delle risposte fornite dai bambini in modalità focus-group prima e dopo l'attività, le otto domande sono state raggruppate in cinque items: *Che cosa abbiamo fatto* (comprende i tre quesiti: cosa abbiamo fatto l'altra volta; cosa abbiamo fatto oggi; cosa ci è rimasto più impresso); *Che cosa abbiamo imparato*; *Cosa non abbiamo saputo fare* (comprende le due domande: che cosa non siamo riusciti a fare; che cosa ci è sembrato difficile). *Cosa ci è piaciuto di più*; *Cosa non ci è piaciuto*. Mediante l'utilizzo del programma Atlas.it versione 23, è stata svolta un'analisi dei dati qualitativi più vicino all'ap-

proccio della Grounded Theory costruzionista (Salvini, 2015) per costruire le categorie concettuali, attuando cinque fasi: il conteggio di tutte le parole per ciascun item e la loro frequenza; la codifica sostantiva per sintetizzare i concetti emersi, attribuendo alle unità minime di significato etichette nominali (*codes*), utilizzando le parole più significative tratte dalle risposte; l'analisi comparativa tra i codici per porre in risalto somiglianze e divergenze, tali da individuare le categorie concettuali centrali (*conceptual core categories*); la codifica selettiva per la saturazione teorica, evitando la rilevanza di ulteriori categorie o proprietà; l'esplicitazione dell'operativizzazione.

5. Raccolta dati, analisi ed interpretazione

Dai dati emersi dagli ottanta diari redatti, si pone in evidenza l'elevato gradimento da parte delle alunne ed alunni verso l'utilizzo di Bee Bot (sempre 35%; spesso 53%), con la conseguente alta partecipazione (tutti 49%, la maggior parte 21%).

Emerge in particolare la curiosità sia delle caratteristiche fisiche degli strumenti utilizzati sia dell'autonomia nel dirigere e programmare. Studi scientifici affermano come la curiosità sia un fattore rilevante per l'apprendimento, favorendo la motivazione che scaturisce dall'essere protagonisti nella costruzione del proprio sapere (Lucangeli, 2019). L'interesse rivolto agli strumenti analogici e digitali rappresenta l'espressione di un bisogno (Regni, 2018; Rivoltella & Rossi, 2019), con la manifestazione di sentirsi a proprio agio nella fase esplorativa dell'alfabetizzazione digitale (Oliviero, 2018), come emerge in merito ai benefici riscontrati nell'area dedicata al pensiero logico procedurale - capacità di impartire procedure unitarie a Bee-Bot ed il riconoscimento dei percorsi. In percentuale minore sono rilevate le abilità relative a trasferire le procedure acquisite per la risoluzione di altri problemi e la produzione di rappresentazioni grafiche del proprio operato. Le insegnanti hanno rilevato un notevole interesse anche da parte di bambine/i di tre-quattro anni, a cui inizialmente il progetto non era rivolto, per non aver ancora acquisito le abilità di base necessarie per poter agevolmente approcciarsi a Bee Bot. Sono state/i, tuttavia, incluse/i nell'esperienza, ma hanno abbandonato spontaneamente dopo una breve permanenza. La mancanza di prerequisiti, annotati dalle insegnanti, hanno riguardato le abilità sull'utilizzo delle frecce direzionali, dei tasti pausa e reset; le abilità sociali come la capacità di attendere il proprio turno o di parlare a voce bassa per non disturbare o le regole sociali in generale; le capacità cognitive per pianificare un percorso, memorizzare più passaggi, orientarsi nello spazio distinguendo la destra dalla sinistra. Le osservazioni delle insegnanti trovano riscontro nelle risposte fornite dai bambini in merito agli aspetti non graditi nel corso dell'attività, le cui dimensioni raggruppano sostanzialmente due aspetti della categoria in oggetto: alcune caratteristiche degli strumenti che sollecitano la scarsa capacità di attesa; i prerequisiti di base, cognitivi e tecnologici. Gli studi che costituiscono il quadro teorico relativamente alle indagini ludico-didattiche per mezzo di robot, confermano che la mancanza di abilità e competenze pregresse

causano malumori (Castiglioni et al, 2018) e, nonostante l'attrazione suscitata dalle affordances (De Granville et al., 2009), lo stato d'animo sollecitato veicola verso l'abbandono dell'attività.

Dalle dimensioni che descrivono gli elementi apprezzati dalle alunne ed alunni, emergono diversi indicatori, quali l'esplorazione sensoriale delle principali caratteristiche fisiche degli strumenti, la gratificazione nel dominare il robot, la novità dell'esperienza e la condivisione della progettazione con i compagni. Le restituzioni evidenziano non solo come l'attività soddisfi determinati bisogni, propri della fascia evolutiva rappresentata (Regni, 2018), ma anche le ripercussioni nella rilevazione dei benefici percepiti rispetto agli apprendimenti trasversali, ripartiti in modo equo nelle diverse aree, come il movimento del corpo e l'utilizzo della mano nel corso dell'esplorazione sensoriale (Regni, 2018); il dominio del robot mediante la sua programmazione, manifestazione della costruzione dell'autostima e della propria identità (Damasio, 2022); l'interesse verso l'aspetto innovativo dell'esperienza, che – alternato alla sicurezza proveniente dalla routine e dalla sua regolarità – favorisce la manifestazione del criterio di abituazione; lo sviluppo dell'interazione sociale, come l'aiuto reciproco, probabile conseguenza della pratica svolta come prassi negli ambienti montessoriani. L'utilizzo del corpo e del movimento delle mani rappresentano presumibilmente un fattore determinante nella rilevazione del beneficio, all'interno dell'area dedicata allo sviluppo logico procedurale, della capacità di descrivere il procedimento con un linguaggio adeguato, favorendo la costruzione degli schemi mentali e lo sviluppo della memoria per la ricostruzione degli eventi trascorsi (Regni, 2018), con ripercussioni tanto nella capacità di risoluzione dei problemi, quanto nell'arricchimento del vocabolario ed il rinforzo degli apprendimenti pregressi, questi ultimi rilevati nei benefici all'interno delle aree di sviluppo specifiche del linguaggio (Regni, 2018). La tipologia di tappeto maggiormente gradita dai bambini, relativa alla matematica, appare come una naturale conseguenza del senso innato del numero (Piazza, 2015), riscontrato nella padronanza nel contare, a seguito della sollecitazione contemporanea di diverse aree cerebrali che favorisce lo sviluppo del pensiero logico matematico (Piazza, 2015) e la consapevolezza dell'uso delle dita per lo sviluppo del senso del numero.

Dai dati emerge un elevato benessere emotivo, manifestato per il 43% degli insegnanti da tutti e dal 37% dalla maggior parte delle alunne e degli alunni. Il ruolo delle emozioni suscitate dalle esperienze attive costituisce un elemento rilevante nell'interpretazione dei dati inerenti al benessere emotivo, connesso al gradimento dell'attività digitale. I risultati appaiono strettamente correlati ad una serie di fattori, tra i quali la reiterazione ed il controllo dell'errore (Lucangeli, 2019), per il ruolo facilitante delle affordances (Rivoltella & Rossi, 2019), qualità fisiche che caratterizzano gli oggetti analogici e digitali tali da suggerire facilmente l'istruzione al loro utilizzo e la correzione degli inevitabili errori, superati in autonomia o in modalità peer-to-peer.

Il benessere emotivo dei bambini assume un ruolo determinante anche nella valutazione che i docenti esprimono per indicare il gradimento (ottimo 55%, pes-

simo 1%) ed il livello medio del proprio stato emotivo nel corso dell'esperienza (livello massimo 71%; livello minimo 1%). L'interpretazione dell'elevata percentuale positiva riscontrata nella rilevazione di entrambi i dati indica presumibilmente l'incidenza del gradimento mostrato dalle alunne ed alunni durante l'attività. Il ruolo esercitato dall'intersoggettività mediante la funzione dei neuroni a specchio, pare influire sull'opzione dell'indicatore scelto, come emerge nell'annotazione di un'insegnante che dichiara di aver espresso valori molto bassi per allinearsi al livello emotivo rilevato nel bambino in difficoltà, contrariamente a quanto avrebbe espresso in condizioni non critiche.

I dati relativi alla concentrazione, per il 35% delle insegnanti sempre e dal 53% spesso, evidenziano un elevato livello, mantenuto per un periodo relativamente adeguato all'età (Regni, 2018). Presumibilmente, la tipologia di esperienza pregressa, la curiosità e le abilità/competenze/conoscenze già acquisitive creano aspettative tali da favorire il criterio della ricompensa, mantenendo viva l'attenzione e favorendo la concentrazione. Un'ulteriore riflessione è sollecitata dalle analisi che rilevano come l'attività intrapresa e l'apprendimento da essa tratto, se fondati sull'interesse personale, favoriscono una naturale concentrazione (Lillard & Else-Quest, 2006). Nelle annotazioni delle insegnanti, emerge che la trasposizione di alcune prassi montessoriane nell'attività coding abbia favorito il processo volto alla sollecitazione ed al mantenimento dell'attenzione, quali la preparazione dell'ambiente con il coinvolgimento diretto delle alunne ed alunni; la divisione del gruppo in piccoli sottogruppi; la presentazione dello strumento individuale per favorire l'alfabetizzazione tecnologica. La partecipazione diretta alla preparazione dell'ambiente, privato da inutili distrazioni (Piazza, 2015), grazie al senso dell'armonia e della bellezza che ne scaturisce, non solo favorisce un senso di benessere emotivo, ma diventa anche un ambiente incarnato con valenze sulla costruzione dell'identità (Gazzola & Colombo, 2012) e sul senso di appartenenza al gruppo.

Tra i benefici rilevati nello sviluppo delle procedure logiche matematiche emerge la capacità di controllare l'errore, ricercando una soluzione in modo autonomo o mediante il sostegno reciproco tra pari, presumibilmente abituati nell'esercitare nel quotidiano la prassi di peer-to-peer, che caratterizza la metodologia specifica. La tematica appare sintomatica per l'interpretazione del dato relativo allo sviluppo della metacognizione e la distorsione cognitiva delle competenze personali, anche nell'ambito tecnologico (Dunning, 2011), a seguito delle risposte fornite dagli alunni in merito alla percezione delle proprie capacità – raggruppate nel terzo item (cosa non so fare bene) in cui emerge una consapevolezza delle proprie criticità. Nell'area logica procedurale emerge la capacità predittiva sui percorsi a partire dalle istruzioni operative, presumibilmente per il quotidiano esercizio motorio nell'ambiente di apprendimento che favorisce lo sviluppo di abilità e competenze che stimolano al contempo logica e creatività e che concorrono allo sviluppo del pensiero divergente e dell'immaginazione, con ripercussioni anche sulla capacità di trasferire le procedure acquisite per la risoluzione di altri problemi e di produrre rappresentazioni grafiche del proprio operato.

6. Considerazioni finali

Dall'esplorazione *Montessori-Coding* attuata nelle Case dei Bambini emerge come l'ambiente implementato solleciti alcuni aspetti fondamentali che caratterizzano l'approccio montessoriano, quali il movimento del corpo per un apprendimento attivo, così come quello della mano, entrambi aiuti nel segnare il percorso da impartire a Bee Bot, riportando sui comandi la corretta sequenza; la libera scelta nel decidere la direzionalità dello strumento e, quando possibile, nell'opzione della tipologia di tappeto su cui programmare, con relativi materiali connessi; l'autonomia nella preparazione e nella cura dell'ambiente; la collaborazione tra pari.

Si aprono, pertanto, alcuni orizzonti di ricerca per indagare le prassi da attuare per favorire la relazione tra pari, a seconda dei bisogni che caratterizzano i diversi periodi di sviluppo ed in linea con i tre principi cardine della proposta formativa montessoriana: ambiente, materiali di sviluppo, ruolo del docente. Una prima pista riguarda la progettazione di un ambiente di apprendimento in grado di implementare ogni tipologia di strumento, senza compromettere la specificità pedagogica. Dall'esplorazione condotta nella Casa dei Bambini è emersa infatti la necessità di un ambiente dedicato, come è nella prassi montessoriana, ove gli angoli favoriscono la concentrazione e la tranquillità ed al contempo la loro cura, senza disturbare i compagni intenti nei propri percorsi scelti in autonomia.

La seconda è relativa alla progettazione metodologica efficace ed in armonia con i principi sia pedagogici sia metodologici, dove per i primi il fine ultimo dell'utilizzo degli strumenti sia la coesione sociale, favorendo la relazione e l'inclusività; mentre per la metodologia, l'individuazione di prerequisiti di base sia la *conditio sine qua non* affinché ciascun alunno possa approcciarsi a specifici strumenti e proporre procedure adeguate alle diverse fasi evolutive, come suggerisce il modello delle schede tecniche proposte dall'ONM ai docenti durante i corsi di formazione, come aiuto offerto dalle indicazioni psico-metodologiche per la presentazione dei materiali montessoriani.

La terza indagine è rivolta alla formazione tecnologica del corpo docente montessoriano, non solo per l'acquisizione di abilità e competenze di base, ma per la loro applicazione come tecnologia educativa, nell'individuare le prassi che favoriscano la formazione di un ambiente inclusivo, la cooperazione, l'apprendimento attivo ed autonomo.

Riferimenti bibliografici

- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Castiglioni, M., Zappa, G., & Pepe, A. (2018). L'uso ludico-didattico dei robot in pediatria. *Mondo Digitale*, 2. https://mondodigitale.aicanet.net/2018-2/articoli/04_M-D75_Luso_ludico-didattico_dei_Robot_In_pediatria.pdf
- Damasio, A. (2022). *Il sé viene alla mente: la costruzione del cervello cosciente*. Milano: Adelphi.

- De Granville, C., Wang, D., Southerland, J., Fagg, A. H., & Platt, R. (2009). Grasping affordances: Learning to connect vision to hand action. In *The Path to Autonomous Robots: Essays in Honor of George A. Bekey* (pp. 1-22). Boston: Springer US.
- Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. In J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 44, pp. 247–296). San Diego: Academic Press.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2001). Interviewing children and adolescents. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context & method* (pp. 181–201). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893-1894. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED622858.pdf>
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Macchiusi, G. (2021). La riscoperta del valore di un'interdipendenza mondiale: le scuole Montessori. *Il Nodo. Per una Pedagogia della persona*, 20(2), 139-153.
- Mortari, L., & Mazzoni, V. (2010). La ricerca con i bambini. Rassegna bibliografica. *Infanzia e Adolescenza*, 4, 5-29. https://www.minori.it/sites/default/files/Rassegna_bibliografica_4_2010.pdf
- Oliverio, A. (2018). Neuroscienze, sviluppo e apprendimento. *Pedagogia e Vita*, 66.
- Piazza, M. (2015). Cervello e apprendimento. Il punto di vista delle neuroscienze cognitive. *Vita dell'Infanzia*, 64(1/2 -3/4). Milano: ONM.
- Regni, R. (2018). Cervello, mente, educazione. Da Montessori alle Neuroscienze. In *Neuroscienze e Educazione, Pedagogia e Vita*, 1, Roma: Studium Edizioni, Editrice La Scuola.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Tecnologie dell'educazione*. Milano: Pearson.
- Salvini, A. (2015). *Percorsi di analisi dei dati qualitativi*. Torino: UTET Università.

Quinta Sezione

Differenza e Trans-cultura



Interventi

Giancarlo Gola

Mirca Benetton

Marta Begna

Rosaria Capobianco

Sara Chierici

Claudia Ciccardi

Carlo Pasquale Achille Condarelli

Farnaz Farahi

Mustafa Marchych

Bruno Ribeiro Bré

V.1

Trascendimento del pensiero e futuri dell'educazione

Giancarlo Gola

Professore Associato

Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana – SUPSI, Locarno, Switzerland

giancarlo.gola@supsi.ch

Abstract

Il contributo affronta il tema del pensiero, attraverso differenti sguardi. Il presupposto è che anche in educazione si abbia necessità di ritornare sul senso del pensare attraverso una mente libera. L'atto di un pensiero liberante, che si muove in un equilibrio fragile tra *logos* e *caos*, è esente dalle spinte della ragione, che seppure suggerisca euristiche risolutive, inibisce azioni, relazioni, strutture di ragionamento, che da semplici abitudini diventano convenzioni e resistenze. I futuri dell'educazione si rintracciano nelle *polisemie* di pensieri e paradigmi, che trascendono la realtà e le verità. Liberare la mente dal pensiero significa riconoscere il valore del pensiero senza identificarvisi completamente.¹

Parole chiave

Pensiero e Intelletto, Non Pensiero, Pensiero ed Evento, Polisemie di Pensieri

1. Il trascendimento del pensiero

Trascendere il pensiero non significa negare l'importanza del pensiero, ma riconoscerne i limiti e le potenzialità. L'equilibrio si ottiene attraverso un'educazione che insegni non solo a pensare, ma anche a non pensare: a riconoscere quando il pensiero è utile e quando è necessario lasciarlo andare. Questo approccio ha implicazioni importanti in chiave pedagogica, suggerendo che l'apprendimento non si limita all'acquisizione di conoscenze, ma include lo sviluppo di una mente flessibile e resiliente, significa aprirsi a una dimensione differente, che per taluni si manifesta in una via più autentica. Il percorso verso la liberazione della mente dal pensiero non è un rifiuto del pensare, ma un invito a superarne i limiti. Da un lato, la necessità di sviluppare una resistenza cognitiva per liberarsi dagli automatismi; dall'altro, l'importanza di riconoscere il pensiero come un ponte verso dimensioni più profonde dell'essere, un richiamo a coltivare una mente libera, capace

1 Il contributo è tratto in parte dal volume: Gola G. (2025). *Insegnamento e pensiero. Prospettive neuropedagogiche* (in press).

di pensare in modo libero, di trascendere anche l'atto del pensare per accedere a una saggezza più ampia. Il concetto di pensiero nelle culture non occidentali, si sviluppa attraverso paradigmi radicalmente diversi rispetto a quelli della tradizione occidentale. Questo divario non è solo terminologico o metodologico, ma coinvolge una profonda diversità nei presupposti metafisici ed ontologici, una concezione del pensiero e della mente in armonia con la natura, il silenzio interiore e l'intuizione quasi prevalgono rispetto ad una ipotesi di pensiero razionale e analitico. Nel *Neiye*, testo cardine della filosofia taoista (si veda Crisma, 2015), il pensiero non è concepito come un'attività isolata della mente che analizza il mondo esterno, ma come un flusso interno che emerge dall'equilibrio tra corpo, respiro e spirito. La centralità del respiro (*qi*) come ponte tra il fisico e il mentale suggerisce che il pensiero, più che un prodotto della mente, sia una manifestazione dell'armonia globale dell'essere. Crisma sottolinea che il *Neiye* non descrive il pensiero nei termini di una sequenza logica, ma come un processo che richiede la coltivazione interiore e la sintonia con le forze naturali. Questa visione contrasta con il paradigma cartesiano, in cui il pensiero è un'attività cognitiva separata dalla dimensione corporea. Nel *Neiye*, al contrario, la mente è vista come radicata nel corpo e dipendente dalla sua vitalità. Ciò implica che la qualità del pensiero dipenda dall'equilibrio fisico ed energetico dell'individuo. Questa prospettiva olistica apre a un modo di intendere il pensiero che non si limita alla risoluzione di problemi o alla riflessione, ma che include stati di quiete, silenzio e ricettività. Il *Neiye* insiste sull'importanza della pratica: il pensiero è qualcosa che deve essere coltivato attraverso esercizi costanti di respirazione, meditazione e consapevolezza corporea. In questo senso, il pensiero non è semplicemente un dato naturale o innato, ma una capacità che si sviluppa in connessione con il mondo e con se stessi. Questa prospettiva invita a considerare la mente non come un'entità isolata, ma come parte integrante di un sistema vivente che include il corpo e l'ambiente circostante.

Il *Tao Te Ching*, attribuito a Lao-tzu's, espande ulteriormente questa visione. Lao-tzu's introduce il concetto di *wu wei*, spesso tradotto come «non-azione» o «azione spontanea», che implica una forma di pensiero e azione in sintonia con il Tao, il principio universale che governa tutte le cose. Il pensiero, in questa concezione, non è uno strumento per dominare o manipolare la realtà, ma una via per comprendere il proprio posto all'interno dell'ordine naturale.

Il pensiero dovrebbe essere libero da attaccamenti e pregiudizi. In uno dei passaggi più noti del *Tao Te Ching*, si afferma: «*Il saggio non accumula nulla, avendo fatto tutto per gli altri, possiede tutto*». Il pensiero è inteso come un processo che trascende l'individualità, favorendo una connessione profonda con l'universo. Questa prospettiva sfida le concezioni che tendono a vedere il pensiero come una funzione individuale e autoreferenziale. Il concetto di *wu wei* suggerisce che il pensiero più efficace è quello che non cerca di forzare la realtà, ma si armonizza con essa. Questo implica un profondo ascolto e una sensibilità al contesto, che contrastano con l'approccio analitico e spesso interventista delle tradizioni occidentali. In termini pratici, ciò significa che il pensiero non è sempre orientato alla

soluzione di problemi o alla pianificazione strategica, ma può anche consistere in uno stato di presenza e di accettazione.

In dette accezioni il pensiero è spesso considerato inseparabile dal contesto culturale e naturale in cui si manifesta. La filosofia e la scienza moderna hanno frequentemente trattato il pensiero come un fenomeno astratto, governato da leggi universali e indipendenti dal contesto, accostandolo alla logica razionale. Questa impostazione, se da un lato ha favorito il progresso scientifico e tecnologico, ha anche predisposto ad una frammentazione dell'esperienza umana e a una crescente alienazione dalla natura. Le prospettive taoiste, invece, sottolineano l'importanza del contesto, del corpo e delle relazioni. Il pensiero non è un atto di dominio sulla natura, ma un modo per ascoltarla e integrarsi con essa. Questa differenza ha implicazioni profonde non solo per la filosofia e la psicologia, ma anche per le scienze cognitive, che iniziano a riconoscere l'importanza di approcci più incarnati ed ecologici allo studio della mente. Le culture non occidentali tendono a valorizzare la dimensione intuitiva del pensiero. Mentre nella cultura e scienza occidentale (anche se forse è riduttivo) il pensiero è spesso identificato con il ragionamento logico e l'analisi, nelle tradizioni asiatiche come il taoismo e il buddismo zen si pone l'accento sull'intuizione e sulla comprensione immediata. Questa differenza si riflette anche nei metodi educativi e pratici: ad esempio, la meditazione è considerata una forma privilegiata di allenamento mentale nelle culture asiatiche, mentre in Occidente si tende a enfatizzare la discussione e il confronto dialettico. Un altro tema centrale è il ruolo del silenzio. Nel *Neiye* e nel *Tao Te Ching*, il silenzio non è solo l'assenza di parole, ma una condizione necessaria per il pensiero profondo e autentico. Il silenzio permette alla mente di liberarsi dai rumori esterni e dalle distrazioni interne, creando lo spazio per una consapevolezza più ampia. Laozi afferma: «Conoscere gli altri è saggezza, conoscere se stessi è illuminazione». Questo invito alla riflessione silenziosa richiama una dimensione introspettiva che manca in molte tradizioni occidentali, dove il pensiero è spesso associato all'espressione e alla comunicazione. Il silenzio, in alcune culture, è anche visto come una forma di rispetto verso il mistero della vita. Non tutto può essere compreso o espresso attraverso il linguaggio; alcune verità possono essere colte solo nel silenzio. Questo atteggiamento si contrappone alla continua ricerca di spiegare e classificare ogni aspetto della realtà. Il silenzio, quindi, non è solo un mezzo per raggiungere una maggiore concentrazione, anche un modo per entrare in sintonia con il sacro, l'indefinibile, o per altre vie, il *daimon*. L'importanza attribuita al silenzio come condizione necessaria per liberare la mente, un atteggiamento di pausa intenzionale, in cui il cervello si libera dagli schemi abituali e diventa capace di vedere nuove possibilità, un atto silenzioso, non di passività. Il pensiero analitico cede il passo a una maggiore apertura. Nel silenzio, l'essere umano si confronta con il mistero dell'esistenza in modo diretto, senza le mediazioni del linguaggio o del pensiero concettuale. Questo incontro con il mistero non è qualcosa di cui avere paura, ma un'opportunità per scoprire una forma più autentica di conoscenza e di presenza. Mancuso (2017) scrive: «*Il silenzio non è vuoto, ma pienezza; non è assenza, ma presenza*», suggerendo che nel silenzio si trova una verità che il pensiero

non può cogliere pienamente. La valorizzazione del silenzio e della meditazione può avere un impatto positivo sulla salute mentale e sul benessere. Studi recenti dimostrano che pratiche ispirate alla contemplazione, possono ridurre lo stress e migliorare la qualità della vita.

2. Il pensiero: azione ed evento

Se liberare la mente dal pensiero, come già richiamato, sembra quasi indispensabile per la sopravvivenza mentale dell'individuo, l'assenza di pensiero non è solo liberazione, ma anche privazione di responsabilità, di morale, di capacità di azione, quasi un'antefatto a quello che Arendt (1958, 1961) definirà come presupposto per la banalità di pensare e di agire. La riflessione di Hannah Arendt su questo tema offre uno spunto cruciale per comprendere la dialettica tra pensiero e azione, tra riflessione interiore e responsabilità pubblica. Nel suo lavoro *The Human Condition* (1958) e nel successivo *Thinking* (1961), Arendt esplora il ruolo del pensiero nella vita umana, individuandolo come una delle attività fondamentali che definiscono l'essere umano. Mette in guardia dai pericoli insiti nell'assenza di pensiero, che può portare a una condizione di alienazione morale e di irresponsabilità. L'assenza di pensiero, lungi dall'essere una condizione neutra o innocua, rappresenta per Arendt un pericolo per la coesione sociale e per la dignità umana. Nel descrivere i meccanismi che generano una sorta di banalità, Arendt fa riferimento al processo di disconnessione tra l'individuo e il contesto morale delle proprie azioni. Il pensiero, inteso come dialogo interiore e come capacità di giudizio, è ciò che consente all'individuo di mantenere una relazione critica con il mondo. Senza pensiero, l'individuo diventa un ingranaggio in una macchina più grande, incapace di assumersi la responsabilità delle proprie scelte. Il rapporto tra pensiero e azione è centrale nella riflessione che si ritrova in *The Human Condition*, ove si distinguono tre forme di attività umana: *labor*, *work* e *action*. Mentre il *labor* è legato alla sfera della necessità biologica e il *work* alla produzione di oggetti durevoli, l'*action* rappresenta la dimensione più elevata e autentica dell'esistenza umana, quella che si manifesta nella vita pubblica e nelle relazioni interpersonali. L'azione è il luogo in cui il pensiero prende forma nel mondo, dove le idee si traducono in scelte e comportamenti concreti. Tuttavia, l'azione senza pensiero rischia di diventare cieca e distruttiva. Arendt sottolinea che il pensiero è necessario per orientare l'azione verso fini etici e politici che rispettino la dignità umana. In questo senso, il pensiero non è un'attività separata o contrapposta all'azione, ma il suo fondamento. Pensare significa interrogarsi sulle implicazioni delle proprie scelte, considerare le prospettive degli altri e assumersi la responsabilità delle conseguenze. Questo processo di riflessione è essenziale per evitare che l'azione diventi una mera reazione agli stimoli esterni o una ripetizione di schemi prestabiliti. Ilardo (2021) approfondisce il legame tra pensiero e azione in chiave educativa e sociale, sottolineando che il pensiero è una forma di resistenza alla passività. Laddove Arendt (1958;1961) analizza il pensiero come un antidoto alla banalità, Ilardo

enfattizza la sua funzione trasformativa quindi generativa, educativa: pensare significa agire in modo consapevole e intenzionale, rompendo con l'inerzia della routine. Questo concetto è particolarmente rilevante in ambito pedagogico, dove il pensiero critico rappresenta il fondamento di una formazione volta a sviluppare cittadini responsabili e attivi. La prospettiva di un pensare in azione si collega direttamente al concetto di educazione come pratica di emancipazione. L'educazione, infatti, non si limita a trasmettere conoscenze, ma deve coltivare la capacità di pensare autonomamente. In un'epoca in cui la tecnologia e i media tendono a omologare il pensiero, promuovendo risposte automatiche e conformiste, il compito dell'educazione diventa quello di riaccendere il potenziale critico e creativo degli individui. Pensare non è solo un'attività intellettuale, ma un atto di resistenza contro la standardizzazione e la perdita di autonomia. In ambito educativo, ciò significa insegnare agli studenti non solo a risolvere problemi, ma a porsi domande, a sfidare le convenzioni e a immaginare alternative. Il pensiero è ciò che permette all'azione di essere creativa e innovativa, anziché ripetitiva e conformista. La pedagogista insiste sulla necessità di integrare il pensiero critico con una dimensione etica, in modo che l'azione non sia solo efficace, ma anche giusta. Ilardo (2021) mette in guardia contro i pericoli della banalità anche in contesti meno estremi. In una società sempre più complessa e interconnessa, la tendenza a delegare il pensiero a esperti, algoritmi o istituzioni può portare a una forma di passività intellettuale che mina la capacità di partecipare attivamente alla vita democratica. Per contrastare questa tendenza, è necessario promuovere una cultura del pensiero critico e della responsabilità individuale. Il pensiero, dunque, non è solo uno strumento per comprendere il mondo, ma una pratica che libera l'individuo dai vincoli dell'ignoranza e della passività. Una visione dell'educazione come un processo di emancipazione che mira a sviluppare persone capaci di pensare e agire in modo autonomo (si vedano anche i numerosi contributi sulla *critical pedagogy* a partire da Freire 1980 e ai più recenti di Smith, Seal 2021). In "Lettera sull'umanismo" Heidegger (1946) critica la tradizione metafisica di matrice occidentale per aver ridotto l'essere a un ente oggettivabile. Il pensiero autentico non è un'attività della mente intesa come sostanza, ma un evento che emerge dall'apertura dell'essere. Questa prospettiva decostruisce il dualismo tradizionale e invita a considerare il pensiero come una pratica situata nel mondo, in relazione con esso. Agli interrogativi sul pensiero: "*Dove siamo quando costruiamo il pensiero?*" (Arendt, 1961), "*Che cosa facciamo quando non stiamo facendo altro che pensare*" (Arendt 1978), non è possibile rispondere in modo approssimativo e neutro, tuttavia, il pensiero esiste anche perché avviene un esercizio pensoso sull'evento (Ilardo, 2021, 93), un pensare con il proprio sé su ciò che accade, un pensiero che a volte precedere il giudizio, altre lo manifesta, che può divenire autonomo o rimanere dipendente e vincolato, a volte anche ingenuo, nel senso originario di candido. Collocando il pensiero in una logica di accadimento, il pensiero, lungi dall'essere un'astrazione pura, si iscrive in una trama di relazioni che ne determinano le condizioni di possibilità, orientandone il campo d'azione e le forme espressive stesse. Esercitare il pensiero significherebbe, quindi, prendere coscienza,

riconoscere il carattere contingente delle proprie certezze, interrogare i presupposti impliciti delle categorie con cui si organizza l'esperienza. Il pensiero assume l'apertura a nuovi spazi di interrogazione, alla possibilità di rendere visibili le assunzioni, una configurazione mutevole e mai definitiva.

3. Una mente libera dal pensiero?

Non di solo pensiero suggerisce un viaggio attraverso le dimensioni del ragionamento, della conoscenza, dell'apprendimento e del loro ruolo cruciale nella crescita umana. Pensare non è solo un processo intellettuale: è un'azione che dà forma al nostro modo di essere e di interagire con il mondo. Pensare è imparare a reagire alle idee preconcepite, a fare proprie le contraddizioni, a dialogare con l'incertezza. Propone Houdé (2023) e la sua équipe di ricerca, quanto sia fondamentale imparare a resistere ai propri stereotipi, alle credenze, inibire i processi di pensiero per essere in grado di modificarli, di accogliere idee nuove e diverse. Questa modalità di concepire il pensiero, esige una profonda apertura mentale, è alla base di un apprendimento che non si limita a ripetere nozioni, ma che spinge verso la comprensione critica e la costruzione di nuovi significati. Houdé si concentra sulla capacità di resistere alle risposte automatiche della mente, ai limiti provocati dagli stessi processi cognitivi. Houdé assume una concezione della mente radicata nella scienza cognitiva contemporanea. La sua teoria si fonda sull'idea che il pensiero umano, per quanto sofisticato, è spesso governato da automatismi che limitano la capacità di affrontare situazioni nuove e complesse. Il cervello umano sviluppa strategie per risparmiare energia mentale, ricorrendo a euristiche che, pur essendo utili nella quotidianità, possono ostacolare il pensiero critico e creativo. Questo è particolarmente evidente in contesti educativi, dove l'abitudine a rispondere in modo automatico può vincolare la capacità di apprendere nuove idee o di mettere in discussione le proprie convinzioni.

Liberare la mente dal pensiero non significa eliminare la capacità di pensare, ma sviluppare la capacità di resistere ai condizionamenti impliciti e alle risposte immediate. Questo processo, che l'autore chiama «resistenza cognitiva», richiede un allenamento consapevole volto a riconoscere i propri automatismi e a scegliere attivamente alternative più riflessive. Ad esempio, un bambino che impara la matematica deve essere guidato a superare le risposte intuitive errate, come la tendenza a considerare sempre maggiore un numero con più cifre, per sviluppare una comprensione più profonda dei concetti matematici. Il pensiero, se lasciato incontrollato, può diventare una prigioniera. Tuttavia, attraverso un lavoro paziente e intenzionale, è possibile liberare la mente dai suoi vincoli interni, aprendo la strada a una forma di pensiero più libera e creativa. Questa idea si collega a un tema più ampio nelle scienze cognitive: il rapporto tra controllo e spontaneità nella vita mentale. Houdé suggerisce che la vera libertà mentale non consiste nell'assenza di pensiero, ma nella capacità di modulare e orientare il pensiero stesso. Mancuso (2017, 147), sottolinea come in taluni casi il pensiero invade e contagia la mente,

espone alle inquietudini e quanto sia necessario anche il *non* pensare per ritrovare spensieratezza. Il filosofo traduce alcune forme di pensiero avvelenato: il pensiero-rumore, il pensiero-predatore, il pensiero-ideologia, il pensiero-intrattenimento. Il tema del non pensiero, del liberare la mente è ripreso in diversi ambiti, alcuni più clinici come la psicoterapia, la psichiatria, la psicologia, altri più vicini ai principi della meditazione o ad alcune pratiche contemplative.

Agli esseri umani non è dato uscire dal pensiero, la mente non può non pensare, per quanto ne possiamo percepire il bisogno (Id, 152) o ci sforziamo di non farlo. Esiste una necessità esistenziale ed ineludibile di pensare, un bisogno che nasce dalla condizione stessa dell'essere umano come creatura consapevole della propria finitezza e del mistero dell'esistenza. La tensione intrinseca del desiderio umano di comprendere il mondo e, al tempo, la consapevolezza dei limiti della razionalità. Questa necessità non deve trasformarsi in un attaccamento ossessivo al pensiero come unica via di conoscenza. Esistono dimensioni dell'essere che non possono essere afferrate dal pensiero concettuale. Il pensiero è uno strumento prezioso di cui è dotato l'essere umano per orientarsi nella complessità della vita, ma non l'unico modo di essere presenti al mondo.

Liberare la mente dal pensiero significa riconoscere il valore del pensiero senza identificarsi completamente. Una via che passa attraverso la contemplazione, il silenzio, l'apertura a ciò che va oltre, un tentativo di superamento del pensiero stesso come unica dimensione del mentale.

4. Polisemie di pensieri

L'idea di un pensiero integrato con il corpo e il contesto influenza l'epoca contemporanea. Approcci scientifici recenti sottolineano come il modellamento dei processi mentali, tra i quali il pensiero, trovano una sorprendente affinità con antiche concezioni spirituali. L'enfasi sull'armonia e sull'interconnessione offre anche nuovi spunti per ripensare il rapporto tra essere umano e natura. In un'epoca caratterizzata da crisi ecologiche e sociali, il pensiero, ad esempio, taoista invita a un approccio più rispettoso e sostenibile verso l'ambiente. Recuperando la figurazione di polisemie educative, evocata da Minello (2011), il futuro dell'educazione è anche "raggiungere significati diversi" la ricerca un rinnovato percorso di riflessione sul pensiero, sulla mente, ma anche sulle culture, sull'umano e postumano. In termini scientifici implica un dialogo fecondo tra i saperi ancorati alle discipline che potrebbe arricchire notevolmente la comprensione di come pensiamo la realtà e le verità.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. New York: The Viking Press.
- Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*. San Diego: Hartcourt Inc.
- Crisma, A. (2015). (a cura di). *Neiye. Il Tao dell'armonia interiore*. Milano: Garzanti.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Random House.
- Heidegger, M. (1946). Lettere sull'umanismo (trad. it. 1995) Milano: Adelphi.
- Houdè, O. (2019). *Apprendre a resister*. Paris: La Pommier/Humensis.
- Ilardo, M. (2021). *Dove costruiamo il pensiero. Hanna Arendt e la cura degli ambienti educativi*. Milano: F. Angeli.
- Lao-tzu's (1996). *Tao Te Ching*. Port Townsend (WA): Copper Canyon Press.
- Mancuso, V. (2017). *Il bisogno di pensare*. Milano: Garzanti
- Minello, R. (2011). *Polisemie*. in Minello R., Margiotta U. *POIEN. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa Multimedia, 103188.
- Smith, A, Seal, M. (2021). The Contested Terrain of Critical Pedagogy and Teaching Informal Education in Higher Education. *Education Sciences*. 11,9, 476. <https://doi.org/10.3390/educsci11090476>.

V.2

Accompagnare la transizione: categorie pedagogiche e Intelligenza Artificiale

Mirca Benetton

Università Telematica Pegaso

Facoltà di Scienze umane, della formazione e dello sport

mirca.benetton@unipegaso.it

Abstract

Il contributo evidenzia come sia opportuna la rimodulazione di alcuni concetti chiave della pedagogia alla luce dell'avvento della transizione digitale e dell'IA. Nuovi paradigmi scientifici e una rinnovata idea di cultura, di sapere, di azione umana, chiedono un ripensamento del significato di impresa educativa, quindi di relazione educativa, di accompagnamento educativo, di apprendimento in un contesto sistemico e sostenibile che inglobi, mediante una riflessione critico-costruttiva, l'IA quale supporto all'esercizio della libertà umana. Si tratta di intercettare e capire le diverse modalità di essere intelligenti, affinché intelligenze diverse non rendano l'uomo esecutivo anziché critico e attivo. Emerge allora un nuovo compito educativo-formativo che consiste nell'accompagnare i soggetti a comprendere le funzioni che le 'macchine intelligenti' possono assolvere per sostenere il progetto umano e non per sostituirlo, lasciando a ogni persona le possibilità di presidiare consapevolmente e criticamente la conoscenza-cultura-intelligenza, permettendo l'esercizio delle capacità decisionali e la libertà di costruire un progetto di vita autenticamente umano.

Parole chiave

Educazione Critica, Intelligenza Artificiale, Intelligenza Umana

1. Intelligenza Artificiale e pedagogia

La pedagogia assume come costrutto epistemologico la necessità di rivedere costantemente il modo di concepire l'impresa educativa e cioè le modalità di accompagnamento educativo capace di rispondere ai sempre nuovi bisogni degli individui, emergenti a seguito di mutamenti storici, sociali e culturali. Cambiamenti da considerare, oggi, alla luce della complessità che richiederebbe un approccio ecosistemico di cui non c'è piena consapevolezza, mentre è evidente la mancanza di ethos condiviso e di coordinate che orientino lo sviluppo umano. Si rende pertanto necessario esplicitare anche la mission che caratterizza la scienza pedagogica stessa. Essa si identifica nel promuovere la realizzazione del progetto di vita di ogni persona, la quale, indipendentemente dal ceto d'origine, dalla disponibilità economica, dal colore della pelle, dal genere di appartenenza ecc., deve

vedersi riconosciuto il diritto di realizzare la propria umanità. Si può altresì asserire che dovrebbero essere le conquiste democratiche a caratterizzare la pedagogia stessa, che si spende per una formazione dell'uomo sulla base dei diritti che gli appartengono e che necessitano di essere realizzati perché questi possa 'compiersi' totalmente.

Si tratta, dunque, di condividere una visione del progetto educativo che naturalmente rinvia al futuro, come possibilità-speranza di una formazione umana democratica, critica, responsabile e libera, ma che necessariamente radica la sua azione nel presente, perché è nel qui e nell'ora che vanno definite le possibilità e individuati gli strumenti che consentono la realizzazione futura.

La transizione rappresenta oggi il cambiamento, l'andare verso un nuovo modello di mondo e di sviluppo umano, a partire dalla sua costruzione odierna. La prima attenzione che la pedagogia deve porre nel concepire la formazione della persona riguarda allora sicuramente la responsabilizzazione verso le modalità di appartenenza attuale dell'uomo al mondo, che si definisce come interazione individuo-mondo. L'uomo, a sua volta, rappresenta un intreccio di quattro mondi di esistenza: mondo biologico, neurobiologico, cognitivo e cosciente (LeDoux, 2024) espressi congiuntamente nel momento in cui egli agisce esercitando la sua stessa intelligenza per elaborare il suo progetto di vita.

Lo strumento per eccellenza di cui l'uomo sembra disporre per governare il suo futuro è rappresentato dunque dalla sua intelligenza, l'intelligenza *embodied*, relazionale, buona, governata dalle virtù dianoetiche, che si riversa nella cultura stessa a cui egli ha saputo dare vita. Oggi sembra però necessario ribadire cosa si intenda per intelligenza umana e per il suo esercizio all'interno di una visione della realtà olistica, sistemica e complessa. Ciò in considerazione del fatto che essa si interfaccia con l'azione di altri agenti intelligenti artificiali, derivati dall'uomo stesso, di cui però sembra non esserci una conoscenza adeguata. Si potrebbe, così, colmare in parte tale vuoto conoscitivo diffondendo l'uso "dell'*etnologia digitale* quale alternativa scientifica per l'*information technology*" (Fanizza, 2022, p. 29). In generale, è necessario che formazione assuma una prospettiva interdisciplinare per l'acquisizione della 'coscienza digitale-informatica' che poggia su un costrutto scientifico tale da consentire l'analisi critica delle proposte e dei modelli dell'Intelligenza Artificiale (IA) rispetto alla rappresentazione della realtà che offrono e che influenzano la persona nelle scelte di vita. Ciò permetterebbe al soggetto-educando di elaborare una prospettiva sul mondo e sul futuro in cui potersi porre come intelligente e responsabile protagonista.

L'ampio dibattito sull'interazione fra uomo e Intelligenza Artificiale rimanda alle antropologie e ideologie a cui essa è connessa e che intendiamo considerare qui relativamente alla rimodulazione, che esse inducono, di alcuni concetti chiave del progetto educativo-formativo. L'IA richiede un'attenzione che non è rivolta esclusivamente agli aspetti tecnici-tecnocratici che naturalmente include. L'ottica con cui la pedagogia si appresta a utilizzare l'IA non può essere, cioè, esclusivamente quella di chiederle una serie di prestazioni che precedentemente venivano reclamate all'uomo.

La pedagogia deve riflettere specialmente su come riappropriarsi del progetto umano (con intelligenza matura) considerando gli sviluppi delle nuove intelligenze artificiali. Prospettiva questa ben riassunta da Vito Mancuso: “L’intelligenza artificiale è l’insieme di sistemi non umani in grado di produrre capacità tipicamente umane quali l’apprendimento, il ragionamento, la creatività. E di farlo in modo autonomo, perché l’intelligenza artificiale è autopoietica, si migliora e si incrementa da sé [...] Il governo del mondo è destinato a passare da *Homo sapiens* a *Machina sapiens*? Occorre infatti tenere sempre presente che l’intelligenza artificiale è, come ho già detto, autopoietica, cioè sostanzialmente autonoma. Questa autonomia potrà un giorno esibirsi come libertà rispetto agli esseri umani e così portare le macchine a ribellarsi al controllo umano e a porre sotto il loro stesso controllo gli umani? Al momento questa ipotesi è solo materia di fantascienza, ma in futuro? Di sicuro il momento è tale da richiedere una grande responsabilità. Dobbiamo essere più che mai responsabili, se vogliamo rimanere *umani* e la prima responsabilità consiste nell’esercizio della nostra intelligenza naturale ponendoci questa domanda: che cosa significa vivere da esseri umani?” (Mancuso, 2024, pp. 217-218).

2. L’esercizio delle intelligenze per l’umanizzazione della persona

La domanda essenziale che la pedagogia deve porsi riguarda dunque il modo in cui diverse macchine intelligenti incidano nel riorientare il progetto formativo di accompagnamento della persona all’acquisizione dell’autonomia e all’autodirezionamento. L’IA offre infatti una propria visione della realtà e del mondo che va decodificata e ricodificata dalla persona acquisendo nuove categorie capaci di sottrarre il pensiero umano a certi dogmi delle ICT (*Information and Communication Technologies*) e dell’IA (Fanizza, 2022) e di farne invece un supporto costruttivo per la qualità della vita.

In tale contesto la pedagogia deve perciò approntare un processo educativo formativo in cui l’obiettivo, per quanto rilevante, non consista solo nel mettere in grado il soggetto di far uso ‘esperto’ delle tecnologie sin dai primi gradi scolastici (Ricci, 2024). Questo rimane, in ogni caso, un obiettivo da perseguire, ma non è esaustivo. È opportuno comprendere primariamente gli addentellati sociali, politici e ideologici delle pratiche tecnologiche e dell’IA, le quali sono parte integrante del sistema mondo complesso in cui si radica l’uomo, che trasforma e da cui viene trasformato. Si tratta di considerare la “cultura digitale” all’interno di una sorta di circolo ermeneutico gadameriano e perseguire l’obiettivo di educare l’individuo a interpretare la realtà che comprende l’IA, cogliendo le diverse interazioni che definiscono le transizioni stesse del mondo. In estrema sintesi, l’obiettivo pedagogico consiste nel rendere la persona esperta, critica, responsabile e costruttiva rispetto all’uso della cultura digitale e dell’agire delle macchine intelligenti per cambiare-migliorare il mondo con metodo, creatività, sapienza, giustizia.

E se è vero che consapevolezza e pensiero critico rappresentano da tempo obiettivi primari della *Media Education* (Pancioli, Rivoltella, 2024), è altrettanto vero

che oggi richiedono un'attenzione più mirata da parte di tutta la cultura pedagogica. Diviene così interessante assumere lo sguardo educativo della *pedagogia algoritmica*, come giustamente sottolineano Panciroli e Rivoltella (2023), che prospettano un'educazione all'IA e con l'IA per arrivare a educare la stessa IA. Educare all'IA significa comprendere come ragioni l'IA, come produca algoritmi, su quali dati operi e quali inferenze statistiche produca. Educare con l'IA significa disporre di strumenti tecnologici quali facilitazioni per la soluzione dei problemi. Non per rendere l'uomo passivo esecutore di azioni imposte dalle macchine intelligenti, ma per agevolarlo nel raggiungere gradi più elevati di creatività e di ragionamento critico. E, ancor più rilevante, si prospetta la possibilità di educare l'IA stessa, orientarla, cioè, a definire l'algoritmo, la scelta e l'interpretazione dei dati secondo regole etiche, trovandone un senso e un orientamento umani. Ma, in questo caso, si riaffaccia la necessità di formare la persona ad instaurare un'interazione e un dialogo con le macchine intelligenti validati dall'*humanitas*, dal pensiero ispirato eticamente. I tecnologi dei media potranno certo venire in supporto per far comprendere come utilizzare l'IA per semplificare molti compiti intellettuali: dalla gestione e classificazione dei dati alla gestione dei testi. Ma si deve formare o ri-formare anche allo spirito di ricerca, sviluppando la capacità nelle persone di porsi nuove domande e non solo di trovare risposte confezionate da altri gestori di dati che poi, comunque, indirizzano i comportamenti umani.

La transizione culturale-digitale-sociale attuale rende necessario operare “nei processi educativi e formativi una svolta radicale, ben oltre l'idea di una loro estensione o di un loro adeguamento alla natura del cambiamento tecnologico e della cosiddetta rivoluzione digitale” (Morin, 2023, p. 10). Gli individui sono impreparati a gestire la transizione digitale forse anche a causa del fatto che essa si accompagna ad una crisi del pensiero umano. In tale vuoto di umanizzazione prende il sopravvento la “cultura della standardizzazione” (Dominici, 2023), con la sua illusione di mettere ordine nella società operando continui riduzionismi che finiscono con lo svilire la ricchezza della mente e del pensiero dell'uomo. C'è il rischio, infatti, che la generazione di risposte immediate da parte dell'IA offuschi la preziosa capacità dell'uomo di porsi nuove domande, di essere in costante ricerca, di creare insomma il Mondo 3 di popperiana memoria.

Semplificando all'estremo, si può asserire allora che la pedagogia, una volta riconosciuto che esistono ‘altre’ intelligenze che possono supportare l'uomo nel proprio percorso di crescita, si prende carico di educare i soggetti a vagliare il ‘sistema di raccomandazioni’ utilizzato da tali intelligenze, cioè comprendere il loro modo di agire, quali regolarità statistiche impieghino in sostituzione di modelli teorici per giungere a un determinato risultato che poi può pericolosamente trasformarsi in un comportamento approvato in maniera automatica. Oggi, senza rendersene conto, si agisce usando il metodo della ‘scorciatoia’ (Cristianini, 2023): non interessa comprendere il perché e il come l'IA arrivi a un determinato risultato; interessa trovare la soluzione ricercata.

E nel frattempo, in questa scarsa conoscenza dell'universo digitale in cui sembra che l'IA sappia solo processare informazioni e non usare la logica, sta invece avve-

nendo una rivoluzione scientifica che non è chiaro dove possa portare. L'IA, infatti sembra giungere a risultati di cui non si conosce il processo; riesce a sviluppare, ad esempio, modelli linguistici che non dipendono solo dall'algoritmo che li ha creati ma anche dalla sua interazione con i dati che dà origine a comportamenti non previsti (Cristianini, 2024).

È proprio su questo piano che la pedagogia deve intervenire, nell'incoraggiare la formazione autenticamente umana mettendo in dialogo scienze naturali e umane. “Questa rivoluzione, quella in corso oggi, dovrà coinvolgerci tutti. Deve avvenire nella cultura, nella ricerca e nella scuola. Non solo nell'enorme business delle società che la producono. [...] La radicale innovazione dell'educazione non va intesa in senso strettamente professionalizzante, anche quando si tratta di rinnovare gli istituti tecnici. Si tratta, piuttosto, di pensare a un nuovo umanesimo, a cittadini armati dei saperi pratici e dei saperi critici necessari alla vita di oggi. Un umanesimo scientifico che metta nel centro la nostra intelligenza e il nostro senso critico” (Massarenti, 2024, pp. 66-67).

La pedagogia dovrebbe occuparsi di costruire progetti educativi che favoriscano appunto l'apprendimento del sapere riflessivo, antidogmatico, recuperando il valore della cultura come esercizio dell'intelligenza critica della mente umana. Una cultura che supera la frattura tra umano e tecnologico, si occupa di scandagliare i risultati dell'IA, ragionando sul perché le macchine generano determinati modelli comportamentali e secondo quali criteri ‘umani’ l'uomo li possa accogliere o meno.

Comprendere il modo d'agire delle macchine intelligenti porta l'uomo a rapportarsi in maniera responsabile e consapevole verso l'IA e, in generale, a gestire la *complessità* (non il *complicato*), a capire quali soluzioni di problemi sia possibile delegare ad essa e cosa invece richieda la decisione logica ed etica dell'uomo. L'uomo va educato, ad esempio, all'acquisizione della consapevolezza che le macchine intelligenti hanno forme diverse di comportamento teleologico che fanno riferimento anche all'ambiente in cui si collocano. Acquisire consapevolezza che l'intelligenza delle macchine si può esplicitare attraverso l'analisi di una quantità enorme di dati da cui trarre delle regolarità utili a indirizzare verso talune decisioni, fa comprendere l'importanza di saper gestire e interpretare a monte i risultati stessi emersi. In più, le macchine intelligenti sembrano non limitarsi a indurre alla riproduzione di certi comportamenti sulla base dei dati passati senza offrire spiegazioni e approfondimenti del fenomeno che riproducono. Vanno oltre, e sembrano riuscire, aggregando dati in un certo modo, a intercettare dei profili di personalità rispetto, ad esempio, a gruppi di utenti di piattaforme social, offrendo così la possibilità di indirizzarne il comportamento, con possibili derive quali manipolazioni o tentativi di persuasioni di massa.

Le macchine, inoltre, sembrano anche avere successo rispetto a nuovi apprendimenti quando riescono a cambiare le loro risposte, i loro parametri in base ai dati esperienziali che hanno accumulato. Ma anche in questo caso si dovrebbe approfondire il modo in cui avviene l'apprendimento e riflettere se tale metodologia possa essere riproposta per l'uomo, nel caso essa possa essere riportata a forme di addestramento e ad acquisizione di automatismi. Soprattutto va compreso fino a

quando ci si possa fidare di apprendimenti provenienti da agenti-macchine intelligenti e se gli algoritmi statistici vadano bene per tutte le decisioni, in quale rapporto si pongano con norme morali e sociali, quindi con il rispetto per la persona. Il che è evidente quando, ad esempio, nell'assumere i dati e nel condurre relazioni statistiche l'IA assorbe anche pregiudizi e stereotipi di genere, di censo, relativi alla provenienza geografica (Cristianini, 2023, p. 95).

Gli sviluppi continui dell'IA evidenziano anche che non basta nemmeno una analisi generale di come le macchine intelligenti interpretano il mondo. Il fatto che l'apprendimento delle macchine si sviluppi costantemente in forme nuove evidenziando tipologie di intelligenza artificiale generale che la avvicinano a quella umana – come sembra avvenire per GPT-4 (Cristianini, 2024, p. 115) – chiede anche di riflettere su come presidiarla mediante la comprensione dei nuovi modelli di linguaggio utilizzati, che oggi si tenta di interpretare trasponendo i termini 'psicologici' utilizzati solitamente per la mente umana.

Dal punto di vista della pedagogia generale è chiaro che si apre una nuova prospettiva di educazione-formazione che non può lasciare fuori di sé il rapporto uomo-intelligenza naturale-intelligenza artificiale. Va ribadito che l'interesse della scienza pedagogica generale non è tanto rivolto a comprendere la funzione strumentale dell'IA, le cosiddette facilitazioni e abbreviazioni nello svolgimento di compiti fino ad ora riservati alla mente umana, le soluzioni, cioè, a cui conducono. Interessa capire come essa agisca rispetto ai meccanismi di pensiero dell'uomo e alle sue azioni umane, cioè a quale trasformazione antropologica abbia dato avvio e come l'uomo intenda gestirla.

3. Le nuove relazioni educative con le macchine intelligenti

Le macchine intelligenti fanno riflettere sulla necessità di avviare nuove interpretazioni e far assumere nuovi significati rispetto alle categorie pedagogiche che costituiscono l'impianto mediante il quale si sviluppa l'azione educativa. Se gli agenti intelligenti interagiscono giornalmente con le persone, se diventano degli accompagnatori-educatori personali a cui spesso si affidano dati e abitudini personali, appare necessario valutare quali siano le caratteristiche di tale nuova "relazione formativa".

Con tali formatori più o meno riconosciuti si instaura un rapporto in cui vi è una nuova forma di asimmetria educativa, in cui il potere, la guida e il controllo da parte degli agenti intelligenti sull'utente persona possono divenire eccessivi, dare vita a manipolazioni, considerando, tra l'altro, che il loro agire può non avere come obiettivo perseguire il bene dell'educando-utente, che anzi può essere reso più fragile e dipendente dall'agente stesso. In tal modo verrebbe completamente disconosciuta la finalità educativa primaria, cioè quella di offrire ad ogni persona la possibilità di realizzarsi compiutamente in autonomia e libertà. Si tratta di questioni di cui la pedagogia ha sempre discusso analizzando in maniera critica la re-

lazione educativa persona-persona, ma che oggi si ripropongono nella relazione fra IA e persona-educando.

Un'evidente esemplificazione di tali problematiche può essere ricavata dal concetto di *governance algoritmica*, che esprime l'idea degli algoritmi quali mezzo da parte di chi li realizza di gestione del potere e di addestramento verso certi comportamenti. "Le ricerche attuali su che cosa costituisca la governance algoritmica si concentrano sul ruolo degli algoritmi e sui loro effetti di ordinamento e strutturazione dei mondi sociali. La governance algoritmica ha acquisito un ruolo sempre più importante in campi come l'amministrazione pubblica, i media e i servizi on line, il *digital labor* e le libertà digitali dal punto di vista sia della loro protezione, sia degli abusi di cui possono essere oggetto (Musiani, 2021, p. 96). Il problema della governance algoritmica riguarda, ad esempio, lo spazio pubblico digitale di discussione, l'architettura di internet e dei motori di ricerca, la gerarchizzazione delle informazioni, la validità delle informazioni stabilita dall'algoritmo. In tale relazione individuo-algoritmo quale rilievo, valore, si attribuisce all'autonomia umana, di cui si è detto sopra, obiettivo della relazione educativa? Il tipo di risposta data rimette in gioco anche le dimensioni di attivazione e partecipazione dell'educando-utente, che nell'interazione con l'IA può evidenziare qualche criticità. Per alcuni aspetti ci sono elementi che paiono riportare ad una sorta di dittatura della "concretezza", ad una educazione basata sul *disciplinamento*, sul *controllo* e sul *potere*, il tutto ammantato da falsa partecipazione democratica.

La riflessione pedagogica obbliga a chiedersi se realmente oggi si stiano formando le giovani generazioni, ma non solo, all'uso dell'IA, a partire dalla valutazione sui possibili usi della stessa. Come accaduto per l'avvento di Internet e delle tecnologie infotelematiche, va compreso come possano diventare "spazi democratici del sapere" (Bruschi e Mariani, 2002) una volta che il soggetto sia in grado di presidiare responsabilmente tali ambienti, rendendoli "sicuri" e facendone fonte di apprendimento e sviluppo, anche all'interno dell'educazione informale. "Rendere sicuri gli agenti intelligenti richiederà una comprensione molto più profonda dell'interfaccia tra le scienze sociali, quelle umane e quelle naturali, e ciò non può essere fatto solamente dagli informatici. Questa è la prossima grande sfida e avventura per l'intelligenza artificiale" (Cristianini, 2023, p. 187). La pedagogia può individuare le cornici teoriche e le condizioni educative perché l'uomo si abitui a 'pensare il proprio pensiero', a presidiare i nuovi piani del sapere (Margiotta, 1997) senza esserne sopraffatto, dando così spazio alla propria intelligenza e alla propria possibilità di azione strategica e imprevedibile (Dominici, 2023, p. 215) quale condotta talentuosa, consapevole, costruttiva, collaborativa e libera.

Riferimenti bibliografici

- Bruschi B., Mariani A.M. (2002). *Pedagogia virtuale. Adulti in Rete e educazione informale*. Milano: Unicopli.
- Cristianini N. (2023). *La scorciatoia. Come le macchine sono diventate intelligenti senza pensare in modo umano*. Bologna: il Mulino.
- Cristianini N. (2024). *Machina sapiens. L'algoritmo che ci ha rubato il segreto della conoscenza*. Bologna: il Mulino.
- Dominici P. (2023). *Oltre i cigni neri. L'urgenza di aprirsi all'indeterminato*. Milano: FrancoAngeli.
- LeDoux J. (2024). *I quattro mondi dell'uomo. Una nuova teoria dell'io*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fanizza F. (2022). *Intelligenza artificiale: promesse, attualità, controversie*. Milano: FrancoAngeli.
- Mancuso V. (2024). *Destinazione speranza. Il metodo Kant*. Milano: Garzanti.
- Margiotta U. (1997) (Ed.). *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB.
- Massarenti A. (2024). *Come siamo diventati stupidi. Una immodesta proposta per tornare intelligenti*. Milano: Guerini.
- Morin E. (2023). Prefazione. In P. Dominici, *Oltre i cigni neri. L'urgenza di aprirsi all'indeterminato* (pp. 9-14). Milano: FrancoAngeli.
- Musiani F. (2021). Governance algoritmica: sorveglianza, censura e diritti fondamentali. In F. Fossa, V. Schiaffonati, G. Tamburrini (Ed.), *Automi e persone. Introduzione all'etica dell'intelligenza artificiale e della robotica* (pp. 95-113). Roma: Carocci.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholè Morcelliana.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2024). Intelligenza artificiale ed educazione. *Scholè*, LXII, 1.
- Ricci R. (2024). *Le competenze digitali nella scuola. Un ponte tra passato e futuro*. Bologna: il Mulino.

V.3

Museo e scuola per una comunità educante

Marta Begna

Università degli Studi di Milano – Bicocca

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

m.begna@campus.unimib.it

Abstract

Museo e scuola sono due istituzioni che hanno finalità educative ed entrambe ambiscono a dotare il proprio utente di strumenti per interpretare il mondo. Ma spesso ambedue sono in difficoltà a condividere l'autorità e a promuovere forme di protagonismo in bambini/e e ragazzi/e, oltre che ad uscire dalla proprie mura e a valorizzare la performatività dei corpi nello spazio. Un modello interessante viene offerto dalla didattica territoriale proposta da MUBIG, museo di comunità nel quartiere di Greco (Milano), che intreccia la sua proposta con quella delle scuole locali: l'obiettivo è quello di riaffermare il legame dei ragazzi con il patrimonio e con lo spazio urbano, in modo da trasformare i gruppi di individui in comunità e gli spazi in luoghi di appartenenza. La finalità è quella di promuovere un rapporto autonomo dei ragazzi con il territorio, che diventi spazio formativo: tale legame, rafforzato da esperienze di partecipazione democratica, può favorire una presa in carico della responsabilità civile riguardo alla trasformazione dello spazio pubblico in senso comunitario.

Parole chiave

Patrimonio Territoriale, Comunità Educante, Responsabilità Civile

1. L'educazione museale

I musei hanno conosciuto grandi cambiamenti negli ultimi decenni, a cominciare dalla “Nuova Museologia” degli anni Settanta del secolo scorso. La tendenza di quegli anni spingeva ad affrancarsi da un'attenzione esclusiva alle attività di ricerca sulle collezioni, spostando l'enfasi sulla relazione con le persone e in particolare sul ruolo educativo del museo. L'educazione museale si è sviluppata in linea con il pensiero pedagogico, allora emergente, fondato sulla convinzione che gli esseri umani costruiscano attivamente la conoscenza e i significati a partire dalle loro esperienze (Chynoweth et al., 2020). Un'altra teoria particolarmente influente in quel periodo è stata ed è ancora la pedagogia critica dell'educatore e filosofo Paulo Freire, che ha cercato di aiutare gli studenti a mettere in discussione le gerarchie, sfidando le convinzioni e le pratiche dominanti. La sua opera tiene in considerazione la natura sociale e politica dei processi di apprendimento: da esseri sociali

passivi, gli studenti diventano attivi co-costruttori di conoscenza (Freire & Bimbi, 1971).

Sulle orme del lavoro di Freire, la pedagogia di altri poi ha messo sotto la lente di ingrandimento gli aspetti fortemente politicizzati delle istituzioni (musei inclusi), delle politiche e delle pratiche educative e si è spinta oltre, sostenendo che l'educazione possa e debba essere orientata a sostegno di un cambiamento sociale radicale.

In parallelo agli sviluppi del pensiero pedagogico, il modello partecipativo che incomincia ad attecchire nei musei negli anni Settanta viene fortemente influenzato dalla curatela condivisa con le cosiddette *source communities*. Eppure, nonostante questa svolta significativa a favore della pluralità e della presa di parola, diversi studiosi hanno evidenziato come nei musei non ci sia stato un sostanziale cambiamento di approccio nei confronti dell'“altro” (Bodo & Cimoli, 2023). È importante rilevare che la stessa educazione museale, a lungo considerata come l'avanguardia di una museologia sempre più aperta a nuove voci e narrazioni, ha avuto difficoltà a rinunciare al controllo dei processi di interpretazione (Chynoweth et al., 2020).

Nel momento in cui veniva adottata nei musei, la pedagogia critica era spesso fraintesa e applicata solo parzialmente rispetto all'interesse del messaggio democratico e “attivista”. Ciò che l'esercizio della pedagogia critica nei musei sembrava aver rimosso era il suo essere non solo una teoria e una filosofia dell'educazione, ma anche un movimento sociale orientato alla prassi (Bodo & Cimoli, 2023).

Per questo motivo, tante pratiche partecipative con le comunità locali e le *source communities*, tradizionalmente affidate ai servizi educativi, hanno cominciato a essere giudicate carenti, in quanto troppo spesso spogliate di qualsiasi forma di attivismo per la giustizia e il cambiamento sociale. Ciò che i servizi educativi e i dipartimenti responsabili della programmazione per il pubblico si limitavano a offrire era una forma illusoria di partecipazione. Di fatto, quelle che erano presentate come decisioni consensuali tendevano a essere imposte o sollecitate in base al controllo istituzionale della produzione e della diffusione del sapere o ai fini e alla strategia del museo, incanalando il consenso del gruppo verso un esito familiare o atteso (Chynoweth et al., 2020).

Esistono però diversi livelli di protagonismo possibile: Nina Simon ha proposto un modello a scala che distingue quattro livelli di partecipazione, in termini di opzioni di creazione di contenuti e di decisioni in merito (Simon, 2010). Il primo è quello dei progetti contributivi, controllati dall'istituzione come stakeholder che sollecita idee, oggetti o azioni specifiche da parte dei visitatori. Nel secondo approccio, di tipo collaborativo, i visitatori sono invitati a creare i propri contenuti, ma nell'ambito di progetti stabiliti e controllati dall'ente. Il terzo comprende progetti co-creativi in cui i membri della comunità lavorano insieme al personale dell'istituzione per definire le attività dal livello concettuale alla loro realizzazione. Il quarto è costituito dai progetti ospitati, in cui i gruppi utilizzano individualmente le strutture o le risorse e ne progettano le attività indipendentemente dall'istituzione stessa.

2. Scuola e territorio

Gli spazi cittadini attraversati dai/dalle ragazzi/e hanno spesso un grande potenziale: quello di nutrire immaginari, alimentare l'educazione civica attraverso l'esperienza sensibile. Possono contribuire in modo significativo a costruire una consapevolezza sempre più radicata dell'importanza – sociale e civile – della qualità e dell'inclusività dello spazio collettivo, garanzia possibile dei diritti di cittadinanza (Pilieri et al., 2022). Possono avere una potenzialità educatrice, oltre la soglia dove la scuola cede il testimone alla città: è proprio là che bambini/e e ragazzi/e dovrebbero vivere le loro prime esperienze autonome nello spazio urbano; lì spendono parte del loro tempo, assorbendo tutto quel che hanno intorno e assumendolo come normale (e quindi accettabile).

Oggi però spesso i/le bambini/e crescono con problemi di organizzazione spaziale e con una bassissima conoscenza della loro città e del loro quartiere. Fanno esperienza dei luoghi, anche quelli di prossimità, solo sotto controllo e supervisione: vengono sempre accompagnati dagli adulti seguendo uno spostamento finalizzato ad arrivare a una meta. In questo modo non riescono a fissare niente né ad appropriarsi dello spazio: non riescono a notare le caratteristiche della città, che non può rispondere ai continui bisogni di curiosità e di sosta perché scorre velocemente (Tonucci & De_Mauro, 2015).

Anche tra gli adulti, nella città contemporanea, è avvenuta una progressiva scomparsa dei legami tra i cittadini e le località che abitano, perché nelle nuove città stanno scomparendo i "luoghi": si differenziano dagli spazi perché hanno qualcosa di intangibile, sono legati ad esperienze e memorie sensoriali, intrisi di sentimenti e significati. Tali connessioni perdute erano state costruite attraverso il tempo con l'uso e con i processi che avevano visto la comunità partecipe della sua creazione, della sua cura e della sua difesa (Lorenzo, 1998).

Indirizzare i propri sforzi verso questo recupero significa anche fare un investimento pedagogico, considerando la scuola come un sistema formativo allargato (De Bartolomeis & Bottero, 2018): alla base c'è la convinzione che le attività educative non possano avere come unico luogo di svolgimento gli spazi scolastici, ma debbano estendersi alle realtà esterne che vengono complessivamente chiamate territorio. Una città educante che comincia proprio fuori dalla scuola, per avere cittadini migliori anche per amministrare la città e i territori nel futuro (Guerra & Ottolini, 2019).

Ma il rapporto scuola-territorio non può esaurirsi in qualche visita in ambienti extrascolastici come i musei, trasferendo semplicemente all'esterno le stesse modalità tipiche del fare scuola. Servono nuove metodologie e approcci, altrimenti le uscite rischiano di aggiungere alla pratica tradizionale solo alcuni diversivi e momenti di svago, di certo incapaci di segnare una svolta (De Bartolomeis & Bottero, 2018).

La cultura del territorio si forma direttamente in quell'ambiente, ma non basta andarci per conoscerlo: è quello in cui viviamo ma di cui spesso cogliamo solo gli aspetti esteriori. È necessario progettare uno spazio di (anche piccolo) incontro

autonomo con la complessità del reale, per una personale esperienza ed appropriazione.

Purtroppo per essere più sicuri del risultato gli educatori spesso sostituiscono l'imprevedibilità del mondo con quella più controllabile della proposta didattica, dell'esercizio, del libro di testo. Il controllo è così assoluto, ma in genere il risultato è quasi povero, quasi sempre inferiore alle aspettative e contraddittorio: mentre impara l'allievo non fa suo quello che gli insegnano, non si modifica grazie a quello (Tonucci & De_Mauro, 2015).

Quindi non si chiede altro che il mondo della sua esperienza fornisca problemi per l'impegno educativo, altrimenti la scuola contribuisce all'estraneazione, alla passività, all'assuefazione (De Bartolomeis & Bottero, 2018).

Al/alla bambino/a non viene riconosciuto un diritto fondamentale, il diritto al presente, all'oggi. Il bambino vale per quello che diventerà, non per quello che è, ha diritto solo al futuro. È il futuro cittadino, non un cittadino. La carriera scolastica è una precisa conferma di questo atteggiamento: ogni livello scolastico è preparatorio di quello successivo, non prepara invece all'oggi, alla vita; non fa tesoro del passato (Tonucci & De_Mauro, 2015). Si mantiene attiva una politica di assoluta protezione dei bambini, che vanno invece dotati di strumenti, abilità, autonomia. Aprire ai bambini l'esperienza della progettazione delle attività che lo coinvolgono significa non solo garantirsi le loro idee e il loro contributo, ma potenzialmente anche compromettersi con scelte nuove e con profonde modificazioni.

3. MUBIG

La museologia insorgente degli anni Settanta ha posto una lente di ingrandimento sulla dimensione del quartiere, individuandovi la possibile unità di misura di una comunità, per quanto differenziata, composita, ibrida. In Europa questo modello si è saldato sul modello dell'ecomuseo in zone rurali o del museo di quartiere in area urbana. Questi escono dalle proprie mura (se ne hanno) e si interessano della dimensione esplosa e territoriale del patrimonio, per valorizzarlo nella dimensione materiale e immateriale secondo una metodologia partecipata.

MUBIG è un museo diffuso, del presente, partecipato. Il suo patrimonio coincide con il quartiere di Greco, le sue storie, le sue persone di ieri e di oggi. Il progetto, già finanziato dal Bando 57 di Fondazione di Comunità, a partire da ottobre 2020 ha avviato questa realtà attraverso azioni, pubblicazioni ed eventi realizzati da ABCittà inizialmente in partnership con Stazione Radio Martesana (brand di Social Green Way impresa sociale Srl) e con il sostegno e la collaborazione di Pinacoteca di Brera, Gruppo FAS, Greco Positiva Social Street. ABCittà è l'ente promotore del progetto museale, una cooperativa sociale costituita da un gruppo interdisciplinare di professionisti, esperti in progettazione partecipata e progettazione sociale: utilizzano competenze riguardo le scienze umane e sociali, la comunicazione sociale, lo sviluppo sostenibile, l'organizzazione e la gestione di sistemi

complessi, la pianificazione e la progettazione urbana, la pedagogia interculturale, l'accessibilità e la mediazione museale, la psicologia dello sviluppo. ABCittà ha trasferito a Greco la sua sede a partire dal 2020, quando ha assunto la gestione del servizio abitativo permanente di BiG (Borgo Intergenerazionale Greco): la ristrutturazione della storica cascina Conti, secondo le indicazioni della Sovrintendenza, ha permesso di ricavare alloggi abitativi ed è diventata un presidio sociale attivo per l'area. Insieme alle opere di rigenerazione urbana, la cooperativa ha attivato un capillare ascolto attivo del territorio e tavoli territoriali (costituiti anche in una buona parte da referenti delle scuole locali) insieme agli abitanti. Queste attività hanno permesso all'area musei della cooperativa di osservare la presenza di un significativo patrimonio materiale ma soprattutto immateriale nell'area, insieme a una forte esigenza di riconoscimento e valorizzazione. Così è nato MUBIG.

Un museo di comunità attiva le risorse della comunità territoriale valorizzando il patrimonio socio-culturale del luogo, inteso secondo l'accezione promossa dalla Convenzione di Faro sul valore dell'eredità culturale per la società (2005) che pone in evidenza i legami tra il patrimonio, i diritti e la democrazia e incoraggia la costruzione di significati e valori rilevanti intorno agli oggetti e ai luoghi da parte delle persone che in essi si riconoscono.

Tutta la comunità locale è coinvolta in un processo partecipativo e generativo dal basso finalizzato a definire i beni comuni del territorio e a costruire e consolidare le sue reti. Tutte le voci sono accolte e hanno lo stesso peso.

Il patrimonio vale per il significato che gli viene assegnato dalla comunità ed è testimonianza di interpretazioni molteplici: non ha valore per la qualità delle sue collezioni, quanto perché ridisegna un'identità nella quale rispecchiarsi, si trasforma in un volano per attivare processi partecipativi e in uno strumento per facilitare il confronto su scala territoriale e urbana.

Gli obiettivi generali di progetto mettono in luce le relazioni tra MUBIG e il contesto macro in cui esso si sviluppa rendendosi efficace nel produrre e diffondere cultura di prossimità, favorire la rigenerazione di spazi (intesi nella duplice accezione di spazi fisici e di relazione) e tessere legami sociali.

Gli obiettivi generali si declinano in principi e linee di intervento rispetto alle azioni proposte e ai risultati attesi: realizzare interventi educativi e culturali rivolti a bambini/e e ragazzi/e in età scolare che prevedano e promuovano forme di protagonismo; ricorrere a linguaggi creativi e a metodologie attive; migliorare le capacità di leggere e affrontare questioni sociali; proporre interventi in un'ottica di esperienza intergenerazionale che possa valorizzare i rispettivi contributi; intervenire sulla costruzione di legami e di relazioni tra le persone attraverso la promozione di iniziative volte ad agevolare processi di coesione, di integrazione sociale e di partecipazione; promuovere forme di fruizione sostenibile e di riappropriazione del territorio, anche attraverso la realizzazione di eventi socio-culturali; prevedere modalità per la presa in carico della gestione degli spazi da parte della comunità (es. Patti di Collaborazione).

3.1. *Laboratori: premessa e svolgimento*

Nell'attività programmata per l'anno 2023/2024 una delle azioni principali è stata quella del rilancio della didattica territoriale. I percorsi si sono svolti tra febbraio e aprile presso le scuole locali, la primaria e la secondaria di primo grado. I dati relativi al progetto sono attualmente in fase di raccolta e monitoraggio da parte di un gruppo dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Sono stati previsti inizialmente quattro incontri per ogni classe coinvolta, dentro e fuori dalla scuola. Le attività specifiche di ascolto, scoperta e approfondimento sono state pensate per offrire a bambini/e e ragazzi/e un'opportunità di coinvolgimento attivo nel proprio contesto di vita, assumendo il ruolo di agenti promotori del quartiere, dei suoi luoghi e delle sue storie. Oltre all'idea del coinvolgimento dei bambini in un processo partecipativo di progettazione di uno/due nuovi itinerari (progettati da bambini per bambini) da inserire nella nuova mappa di MUBIG e degli allestimenti previsti per le arcate ferroviarie oggetto di riqualificazione.

Gli obiettivi delle fasi iniziali del percorso didattico erano diversi: trasformare la classe in laboratorio, facilitare relazioni di collaborazione, presentare un modo diverso di lavorare, valorizzare l'esperienza quotidiana e l'ascolto di sé e degli altri come strumenti di conoscenza del territorio, allargare la partecipazione divertendosi. I primi momenti in classe sono stati utili per avviare le riflessioni sulla percezione e memoria dei luoghi del quartiere, in base al livello di consapevolezza dei bambini e ragazzi.

La fase uno partiva dalla mappa audio-visiva di MUBIG, costituita da diverse pillole audio che corrispondono a punti nello spazio, di cui viene raccontata la trasformazione storica o il patrimonio presente. In classe, prima di uscire sul territorio, è stato facilitato l'approccio alla mappatura affettiva. Costruire e riempire insieme la cartina del quartiere significa imparare a decifrarla, trovare i punti di riferimento, discuterne le caratteristiche e saper collocare i propri itinerari abituali: i luoghi più familiari, quelli preferiti e la loro connessione. Le finalità specifiche di questo dispositivo sono quelle di arricchire le conoscenze di geografia umana e fisica della località, aumentare la capacità di leggere strumenti cartografici e svolgere indagini comunitarie, riflettere sulle diversità di percezione per quanto riguarda gli spazi e le situazioni dell'area, costruire una mappatura affettiva come strumento d'analisi partecipato e come contributo al linguaggio tradizionale dell'urbanistica (Lorenzo, 1998).

La fase due prevedeva un altro dispositivo, le "discovery boxes". Si tratta di "musei in scatola", progettati in due versioni tematiche tra 2020 e 2022 insieme alla Pinacoteca di Brera. L'ascolto territoriale, fatto di interviste, passeggiate nel quartiere e focus group, ha portato all'elaborazione di due tipologie: "Confini ovunque. Dalla mia camera alla città, dal mio quartiere al mondo" e "Fin dove arriva il mio sguardo: memoria e identità". Le "discovery box" sono musei di cartone trasportabili che raccolgono una serie di attività concepite per diverse fasce d'età a partire dalla scuola primaria, spiegate sinteticamente in una serie di schede e accompagnate da materiali quali copie di fotografie d'epoca, flash-card, strumenti

di misurazione, gomitoli di lana, forme geometriche per contro-mappare il territorio (Bodo & Cimoli, 2023).

La fase tre si è svolta all'esterno, per conoscere in modo più approfondito l'area e il suo contesto. È stata utilizzata l'audio-mappa di MUBIG, esplorando e scoprendo dove si trovano i luoghi indicati e selezionati insieme ai ragazzi. Vengono perlustrate le diverse zone tramite "sensory walk": una modalità laboratoriale per rilevare le caratteristiche di un luogo a livello sensoriale, che introduce valutazioni di tipo emotivo, estetico e sistemico. Gli obiettivi di questa modalità di approccio sono quelli di sollecitare l'uso dei cinque sensi non solo per leggere il luogo, ma come strumento abituale per leggere l'ambiente urbano e stimolare aspetti creativi a livello percettivo (Lorenzo, 1998).

La fase quattro prevedeva l'incontro umano e sociale del territorio in un dialogo intergenerazionale: contro la separazione e specializzazione dei luoghi destinati a differenti generazioni, secondo una modalità educativa trasversale (De Bartolomeis & Bottero, 2018).

3.2. Criticità e finalità di tali dispositivi

Durante le attività di mappatura affettiva è risultata evidente la relazione carente a livello affettivo, sensoriale e storico tra i/le ragazzi/e e il loro ambiente di vita nella città contemporanea.

I/le bambini/e e i/le ragazzi/e all'inizio avevano una percezione vaga del quartiere e faticavano molto a identificare i propri luoghi preferiti, tanto che è stata modificata l'idea iniziale di creare un itinerario basato sulle loro suggestioni e luoghi con cui si relazionano nel quartiere.

Alcuni strumenti adottati, provenienti dalla museologia e dalla progettazione partecipata a livello urbanistico, sono stati studiati proprio per ricucire i legami tra gli abitanti e la loro città. La mappatura affettiva e le "sensory walk" servono a innescare dibattiti e riflessioni sui luoghi più o meno amati che si attraversano e a immaginare di quali desideri investirli, come si vorrebbe modificarli.

Tali dispositivi a breve dovrebbero essere messi a disposizione dei docenti non solo tramite la facilitazione degli operatori ma anche per un utilizzo autonomo: tramite una formazione che permetta loro di servirsene e integrarli nel tempo a scuola, secondo una modalità laboratoriale permanente. Gli strumenti sono agili e facili da ricreare, mentre le "discovery box" sono sempre a disposizione per il prestito presso la Biblioteca di Condominio "BiblioBiG" nel quartiere e presso la Pinacoteca di Brera: le schede come tutti gli elementi proposti possono essere modellati sulle esigenze delle classi in modo sartoriale.

Il museo ha fatto in modo che il lavoro insieme ai/alle ragazzi/e modificasse il patrimonio conservato o ne creasse di nuovo, mettendo al centro le loro voci in quanto parte della comunità. Alcune pillole audio sono state modificate in base ai loro suggerimenti con termini più accessibili e attività interattive. Inoltre le classi hanno indentificato alcuni oggetti rappresentativi della loro relazione con il

territorio e questi elementi sono diventati parte della collezione museale (Smith, 2011). Infine si sta progettando insieme ai ragazzi come raccontare da protagonisti tutto quello che è successo ad altri bambini, secondo una modalità *peer to peer*: potranno guidarli nella scoperta e nella riappropriazione degli spazi divenuti luoghi comunitari di appartenenza.

Riferimenti bibliografici

- Bodo, S., & Cimoli, A. C. (2023). *Il museo necessario: Mappe per tempi complessi*. Milano: Nomos.
- Chynoweth, A., Lynch, B., Petersen, K., & Smed, S. (2020). *Museums and social change: Challenging the unhelpful museum*. Londra: Routledge.
- De Bartolomeis, F., & Bottero, E. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne.
- Freire, P., & Bimbi, L. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Guerra, M., & Ottolini, L. (2019). *In strada: Azioni partecipate in spazi pubblici*. Mantova: Corraini.
- Lorenzo, R. (1998). *La città sostenibile: Partecipazione, luogo, comunità*. Milano: Elèuthera. [Verificare città esatta della casa editrice, potrebbe essere Milano o Como]
- Pilieri, P., Renzoni, C., & Savoldi, P. (2022). *Piazze scolastiche: Reinventare il dialogo tra scuola e città = School squares: Reinventing the dialogue between school and city*. Mantova: Maurizio Corraini.
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Santa Cruz, CA: Museum 2.0.
- Smith, K. (2011). *Come diventare un esploratore del mondo: Museo di vita tascabile*. Mantova: Corraini.
- Tonucci, F., & De Mauro, T. (2015). *La città dei bambini: Un modo nuovo di pensare la città*. Bergamo: Zeroseiup.

La valorizzazione delle buone pratiche didattiche in ambito universitario: il progetto di ricerca *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario (PPFDU)*

Rosaria Capobianco

Università degli Studi di Napoli Federico II
Dipartimento di Studi Umanistici
rosaria.capobianco@unina.it

Abstract

Promuovere il dialogo tra la *pedagogia*, la *didattica* e la *didattica disciplinare* per riflettere sul ruolo del docente universitario e su come favorire lo sviluppo delle competenze didattiche specifiche è tra gli obiettivi del progetto di ricerca di durata triennale dal titolo: *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario (PPFDU)* dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. Il progetto, iniziato nell'ottobre del 2023, è attualmente nella sua seconda annualità. Il saggio illustra gli esiti del questionario compilato online, in piena autonomia e in anonimato, da docenti e da ricercatori dell'ateneo federiciano, durante la prima annualità del progetto. Attraverso l'analisi delle risposte agli item del questionario sono stati individuati i bisogni formativi dei docenti necessari per poter poi sviluppare eventuali azioni per il miglioramento della qualità della didattica universitaria.

Parole-chiave

Didattica Universitaria, Competenze Didattiche, Prospettiva Pedagogica.

1. Introduzione

Nell'arco degli ultimi decenni, sia in ambito europeo, che a livello nazionale, diversi studi e ricerche scientifiche hanno indagato ed esaminato le potenzialità e le ricadute positive di una didattica universitaria *efficace* (Hibbert & Semler, 2016; Phuong et al., 2018; EUA, 2019; Gaebel, et al., 2018).

Da tempo, i diversi atenei italiani lavorano alacramente per il raggiungimento di un importante obiettivo: favorire il miglioramento della qualità delle pratiche didattiche e dei connessi processi di valutazione, attraverso un investimento di risorse non solo economiche, ma anche e soprattutto umane (Felisatti & Serbati, 2017; Lotti, 2018).

L'attenzione rivolta dal mondo accademico al miglioramento della qualità della didattica universitaria e l'estrinsecazione di una *cultura del cambiamento* che sta travolgendo la nostra società globale e globalizzata, complessa e multiforme (Corbo, Michelini & Uricchio, 2019).

La consapevolezza di potersi affidare, in ambito accademico, a dei docenti qualificati è il punto di partenza per poter riuscire ad elevare la qualità della didattica (Henard & Leprince-Ringuet, 2008), pertanto è necessario investire nella formazione, sia *iniziale* che *in servizio*, dei docenti universitari al fine di favorire non solo la scelta di efficaci metodologie didattiche e di innovative strategie, ma anche per incoraggiare la condivisione di buone prassi attraverso la creazione di *comunità di pratiche* (Lotti & Lampugnani, 2020).

Nel 2018, il gruppo di lavoro *ANVUR QuarcDocente* pubblicò le *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, uno stimolante documento che enfatizzava molto l'impegno da parte dei singoli atenei di supportare, di accompagnare e di progettare tutta una serie di iniziative formative in grado di alimentare lo sviluppo professionale del docente universitario per il miglioramento della qualità della didattica (ANVUR, 2018).

Al gruppo di lavoro *ANVUR QuarcDocente* bisogna riconoscere il merito di aver elaborato le linee strategiche, condivise poi con tutte le università italiane, che nel delineare il profilo professionale del docente universitario, mettono in evidenza la stretta connessione fra la *ricerca*, la *didattica* e la *terza missione*, assegnando alla *didattica* l'identico status della *ricerca*.

Successivamente alle *Linee ANVUR* del 2018, nel maggio del 2023 sono state pubblicate le *Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza universitaria* (Felisatti & Perla, 2023), un interessante documento che riprendendo la prospettiva di Sharon Fraser (2019) afferma che il «docente innovativo» non è solo chi sa usare nuove tecniche didattiche o sperimenta delle nuove tecnologie, ma bensì è chi ha sviluppato «un pensiero complesso che ponga al centro lo studente» (Felisatti & Perla, 2023, p.17).

Porre al centro l'educando, comprendere il processo di apprendimento, valorizzare il processo di insegnamento-apprendimento sono la testimonianza di come la professionalità del docente universitario debba inevitabilmente edificarsi sull'interrelazione tra i saperi pedagogico-didattici e i saperi disciplinari: ecco perché è bene valorizzare la prospettiva pedagogica nella formazione del docente universitario.

2. Il progetto di ricerca *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario (PPFDU)* dell'ateneo federiciano

Al fine di valorizzare la prospettiva pedagogica nella formazione del docente universitario, l'Università degli Studi di Napoli Federico II ha finanziato il progetto di ricerca di durata triennale dal titolo: *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario (PPFDU)*¹. Il progetto, iniziato nel mese di ottobre del

1 Il progetto rientra nel Programma per il *Finanziamento della Ricerca di Ateneo (FRA2022)* dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

2023, è gestito da un *team* di ricerca composto da sei membri dell'ateneo federiciano, quattro afferenti al *Dipartimento di Studi Umanistici* e due al *Dipartimento di Matematica e applicazioni*: tutti e sei i componenti del *team* sono esperti di *Teacher Education* e ciascuno vanta una serie di competenze acquisite nell'ambito della formazione e dello sviluppo professionale dei docenti *in formazione* e *in servizio* a tutti i livelli².

L'obiettivo del *team* di ricerca del progetto *PPFDU* è riuscire a promuovere un proficuo ed efficace dialogo tra la *pedagogia*, la *didattica* e la *didattica disciplinare* attraverso un processo riflessivo sulle competenze didattiche del docente universitario. Partendo da questa presa di consapevolezza si ipotizza la creazione di *communities of practice* (anche a carattere interistituzionale e/o internazionale) con l'obiettivo di attivare delle forme di scambio di buone pratiche didattiche.

Durante i mesi iniziali della prima annualità del progetto, il *team* di ricerca ha compiuto un'accurata ricognizione degli studi e delle ricerche, sia nazionali che internazionali, riguardanti la didattica universitaria e le possibili strategie per migliorarne la qualità: in particolare si è cercato di comprendere dalla letteratura scientifica quanto la formazione pedagogica potesse migliorare e potenziare la competenza didattica del docente universitario.

Questa fase iniziale di studio e di analisi delle varie ricerche attivate in ambito accademico per il miglioramento della didattica universitaria è stata fondamentale per individuare gli *item* del questionario indagativo funzionale poi all'identificazione delle piste di riflessione per i *focus group*.

Il questionario indagativo è stato inviato, nel mese di luglio del 2024, a tutti i *federiciani*, ossia ai docenti di prima e di seconda fascia e ai ricercatori a tempo determinato e a tempo indeterminato (sono stati esclusi dall'invio i docenti a contratto, gli assegnisti e i dottorandi di ricerca). Il *link* del questionario, strutturato attraverso la piattaforma *Microsoft Form*, è stato inviato tramite la mail istituzionale di *unina.it*³. Dopo l'invio a luglio della prima mail con il link, il *team* di ricerca ha ritenuto necessario inoltrarla nuovamente nel mese di settembre.

Gli *item* del questionario miravano ad indagare alcuni aspetti riguardanti la formazione pedagogica e didattica dei docenti universitari o di chi si occupa della didattica universitaria. Nel mese di ottobre 2024, l'analisi dei questionari ha rappresentato il punto di partenza per la strutturazione delle "piste di riflessione" per i *focus group*, che saranno attivati durante la seconda annualità e vedranno la par-

- 2 Il gruppo di ricerca è costituito da Maria Mellone e da Tiziana Pacelli (*Dipartimento di Matematica e applicazioni "R. Caccioppoli"*) e da Rosaria Capobianco, da Massimo Cattaneo, da Daniela Milo e da Maria Rosaria Strollo (*Dipartimento di Studi Umanistici*).
- 3 Nel corpo della mail sono stati illustrati sia lo scopo del *progetto PPFDU*, che l'obiettivo del questionario, che sono stati successivamente anche spiegati nella sezione del questionario denominata *Premessa*. Dopo aver cliccato il *link* si accedeva alla piattaforma *Microsoft Forms* e inserendo le credenziali della posta istituzionale si poteva compilare il questionario in pieno anonimato e solo una volta.

tecipazione di tutti i docenti disciplinaristi. A differenza del questionario che è stato inviato a tutti, l'invito a partecipare ai *focus group* è stato rivolto solo ai docenti disciplinaristi e a tutti coloro che hanno risposto alla mail del questionario richiedendo espressamente di essere contattati in quanto interessati al progetto.

Tra gennaio e febbraio 2025 si svolgeranno i *focus group* in presenza (max 10 membri). A ciascun partecipante al *focus group* sarà somministrato un questionario biografico ricognitivo progettato *ad hoc* per raccogliere una serie di informazioni riguardanti le pregresse esperienze di formazione, l'evoluzione della carriera accademica, le esigenze personali e le motivazioni (il questionario sarà inviato via mail).

Dopo i focus group, durante la seconda annualità si ipotizza la strutturazione del G.L.I.A., il *Gruppo di Lavoro per l'Insegnamento e l'Apprendimento*, un *team* che avrà lo scopo di favorire la riflessione pedagogica in merito alle pratiche didattiche dei docenti federiciani, contribuendo allo sviluppo e alla condivisione di pratiche e di strategie didattiche atte a sostenere, a sviluppare e a potenziare la professionalità docente. Il G.L.I.A. potrebbe rappresentare la base di partenza per la futura creazione di un *Teaching and Learning Center*.

Nel corso della seconda annualità del progetto, spetterà al G.L.I.A. organizzare delle *conversazioni pedagogico/disciplinari*, ossia una serie di incontri formativi al fine di riflettere, di discutere, di analizzare, ma anche per diffondere delle buone pratiche di progettazione didattica sperimentate dai docenti in *higher education*.

Durante la terza annualità del progetto, oltre alle *conversazioni pedagogico/disciplinari*, saranno organizzati dei *workshop*, dei corsi brevi riguardanti non solo le pratiche di progettazione didattica e di valutazione, ma anche tutte quelle macrotematiche di interesse generali emerse durante le *conversazioni*.

La terza annualità del progetto *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario (PPFDU)* sarà dedicata all'attivazione di quattro *Comunità di Pratica* (CdP), una per ciascuna *Scuola* dell'ateneo federiciano⁴. La creazione di *Comunità di Pratiche* è l'espressione della necessità di poter condividere differenti forme e modelli di sperimentazioni, diverse innovazioni didattiche ed efficaci strategie secondo le modalità descritte da Etienne Wenger, l'ideatore delle *Comunità di pratica* (Wenger, 2006).

2.1. L'analisi dei risultati del Questionario PPFDU: una prospettiva di cambiamento

La compilazione del *Questionario PPFDU*, progettato attraverso la piattaforma *Microsoft Forms*, è stata effettuata online. Nella *Premessa* del questionario, oltre a spiegare le finalità del progetto *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario (PPFDU)*, è stato chiaramente esplicitato per garantire la *privacy*

4 Le quattro Scuole in cui è strutturata l'Università degli studi di Napoli Federico II sono la Scuola di Medicina e Chirurgia, la Scuola di Agraria e Medicina Veterinaria, la Scuola delle Scienze Umane e Sociali e la Scuola Politecnica e delle Scienze di Base.

l'anonimato delle risposte e che, in nessun caso, si sarebbe potuto risalire all'identità del compilatore.

Il *Questionario PPFDU* (escludendo la *Premessa*, l'autorizzazione al consenso dei dati e le generalità biografico-professionali) è costituito da appena 7 item (sia domande chiuse a risposta multipla, che domande aperte): la necessità di non appesantire con tante domande il lettore/compilatore è stata attentamente valutata dal team di ricerca.

Il questionario ha registrato 464 compilazioni: il tempo medio di risposta è stato di 5 minuti e 44 secondi. Rispetto al *genere* di coloro che hanno risposto al questionario: il 53% ha indicato il *genere femminile* (245), mentre il 47% il *genere maschile* (219), nessuno ha indicato la voce *altro* presente tra le possibili opzioni.

L'item seguente chiedeva di selezionare la fascia di età del/la compilatore/ricer, tre erano le opzioni selezionabili: *meno di 40 anni*; *tra i 41 e i 59 anni* e *oltre i 60 anni*. Il 58% dei partecipanti all'indagine ha dichiarato di rientrare nella fascia di età compresa tra i 41 e i 59 anni, in termini numerici 269 soggetti; il 25% ha dichiarato di avere "meno di 40 anni" (118 soggetti); mentre solo il 17% di coloro che hanno risposto, ossia 77 soggetti hanno dichiarato di essere ultrasessantenni.

L'item successivo chiedeva di indicare il *ruolo accademico* ricoperto: a tal proposito il 45% ha dichiarato di essere docente di seconda fascia (ben 208 professori associati); a seguire il 34% ha dichiarato di essere *ricercatori a tempo determinato* (158 soggetti), mentre il numero della percentuale dei *ricercatori a tempo indeterminato* è davvero basso, solo il 5%, appena 22 ricercatori. Altrettanto bassa è la percentuale dei docenti di prima fascia (il 16%), cioè soltanto 76 professori ordinari hanno deciso di rispondere al questionario.

L'item 5 chiedeva di indicare l'afferenza ad una delle quattro *Scuole*, in cui è suddiviso l'ateneo federiciano (le *scuole* sono indicate nella nota 5). Il dato emerso dalle risposte risulta essere piuttosto interessante: più della metà di coloro che hanno partecipato all'indagine afferiscono alla Scuola Politecnica e delle Scienze di Base, vale a dire il 52%, mentre il dato più basso (l'11%), anche se proporzionale al numero degli strutturati, è la percentuale degli afferenti alla Scuola di Agraria e Medicina Veterinaria (Fig.1).

5. Scuola di afferenza:

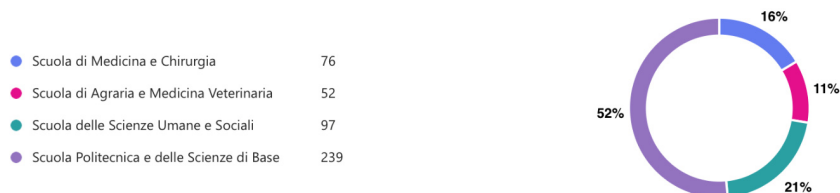


Figura 1. Scuola di afferenza di chi ha risposto al *Questionario PPFDU*

La parte indagativa del questionario iniziava dall'*item 6*: la prima domanda chiedeva di dichiarare se, nel corso dell'ultimo anno, avessero partecipato a delle attività di formazione in ambito didattico. Alla domanda: «*Negli ultimi 12 mesi ha partecipato ad una delle seguenti attività di sviluppo professionale?*» ciascuno/a poteva rispondere in modo affermativo o in modo negativo. Per facilitare le risposte le varie attività formative sono state raggruppate in tre *cluster*:

- *Corsi/workshops su argomenti o metodi relativi alla didattica.*
- *Conferenze o seminari sulla didattica in cui docenti e/o ricercatori hanno presentato i risultati delle loro ricerche e/o discusso di questioni didattiche.*
- *Visite di osservazione della didattica presso altre università.*

Le risposte registrate hanno delineato una situazione alquanto carente rispetto alle possibili occasioni di formazione in ambito didattico:

- più del 70% ha dichiarato di non aver partecipato, negli ultimi 12 mesi, ad alcuna conferenza o seminario dove si presentavano i risultati di ricerche in ambito didattico;
- quasi l'83% ha affermato di non aver preso parte né a corsi, né a workshops su tematiche relative alla didattica;
- il 90,5%, una percentuale altissima, ha detto di non aver svolto nessun *visiting* presso altri atenei per osservare le modalità e le strategie didattiche attivate (Fig.2).

I dati registrati dall'*item 6* riassumono lo scarso interesse, da parte di docenti e di ricercatori, verso la *dimensione didattica*.

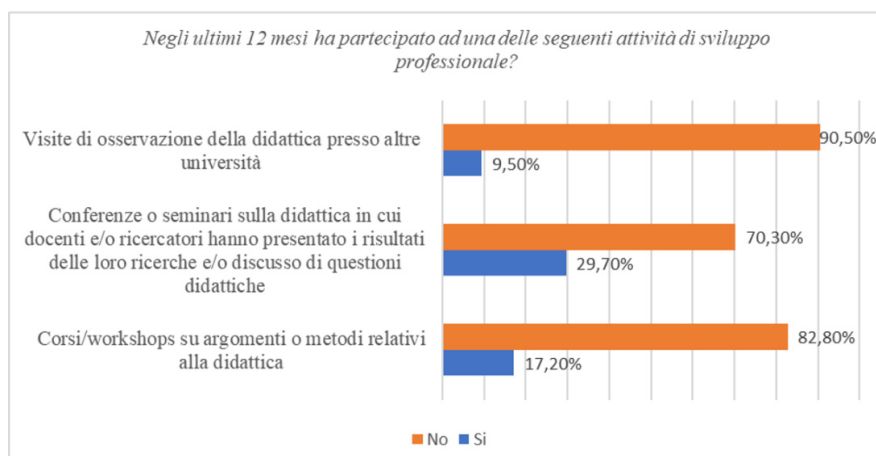


Fig. 2. Partecipazione ad attività formative in ambito didattico

L'item 7 chiedeva di indicare in ordine di priorità quali *tematiche*, considerate utili per la didattica universitaria, avrebbe fatto piacere approfondire (l'ordine di priorità era da 1, *priorità massima*, a 10, *minima priorità*).

Le tematiche individuate sono state estrapolate dagli studi e dalla letteratura scientifica di riferimento consultata nelle fasi iniziali del progetto. Le tematiche, di seguito indicate, sono state scritte in modo casuale, in modalità *random*:

- Teorie dei processi di apprendimento in età adulta
- Teorie della motivazione in età adulta
- Teorie della socializzazione
- Teorie riguardanti il rapporto uomo-ambiente
- Teorie della valutazione
- Metodi e tecniche della didattica attiva
- Approfondimenti riguardanti l'inclusione
- Teorie della progettazione didattica
- Approfondimenti del rapporto tra esperienza e apprendimento
- Approfondimenti della didattica disciplinare

Dalle risposte registrate è alto l'interesse verso la possibilità di poter approfondire “*i metodi e le tecniche della didattica attiva*” che rappresentano la prima scelta per il 31% di coloro che hanno risposto al questionario, anche se non bisogna pensare che la richiesta di formazione dei compilatori e delle compilatrici riguardi solo gli aspetti tipicamente pratico-metodologici, in quanto è forte l'interesse verso la possibilità di approfondire le “teorie”:

- le *Teorie dei processi di apprendimento in età adulta* (ha rappresentato la prima scelta per il 19%);
- le *Teorie della progettazione didattica* (la seconda scelta per il 17,9%);
- le *Teorie della motivazione in età adulta* (la seconda scelta per il 15,7%);
- le *Teorie della valutazione* (terza scelta per l'11,2%).

Scarsa è stata l'attenzione rivolta agli “*approfondimenti della didattica disciplinare*”, infatti è stata l'ultima scelta per il 32,5% dei compilatori e delle compilatrici del questionario, così come le “*teorie riguardanti il rapporto uomo-ambiente*”, ultima scelta per il 20,7% (Fig. 3).

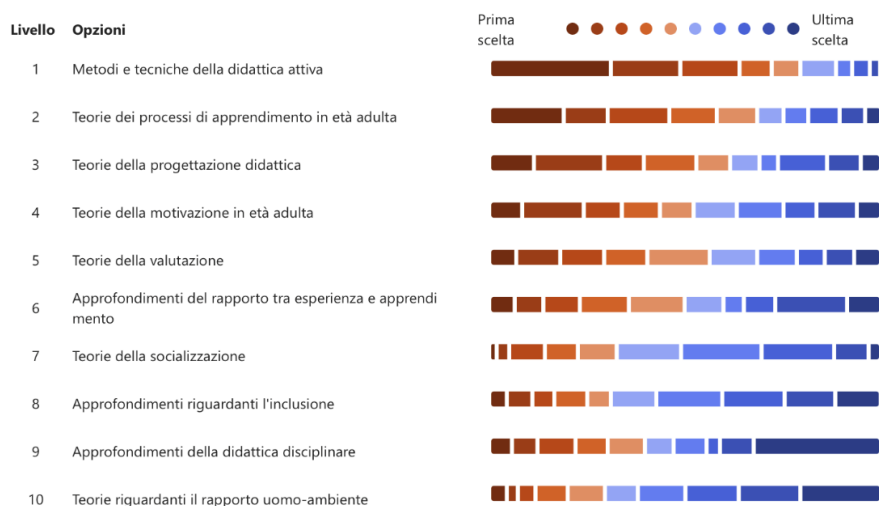


Fig. 3. Ordine di priorità delle tematiche da approfondire

Non deve meravigliare la richiesta di voler approfondire le grandi *teorie* di riferimento per poter migliorare la qualità della didattica universitaria, del resto prende forma la consapevolezza che una solida formazione delle competenze didattiche del docente universitario debba inevitabilmente costruirsi su un impianto articolato pedagogico.

L'item 8 chiedeva se si ritenesse *utile* approfondire altre tematiche rispetto a quelle elencate nell'item 7: l'89% (412 soggetti) ha risposto di "no", mentre l'11% (52 soggetti) ha risposto di "sì". A coloro che davano la risposta affermativa all'item 8, veniva indirizzati all'item 9 che chiedeva loro di poter indicare quale tematica avrebbe desiderato approfondire. Le risposte date sono state davvero diversissime, interessanti e prospettiche, esse sono state analizzate e clusterizzate e rappresenteranno la "pista di riflessione" dei *focus group* (fig. 4).



Fig. 4. Wordcloud delle risposte dell'*item 9*

Le tematiche da approfondire spaziano in ambiti diversi e sono state raggruppate per macroaree:

- la *didattica laboratoriale* e le *strategie didattiche* attive (*cooperative learning, tutoring, mentoring*, ecc.)
- la competenza digitale nella didattica (*Intelligenza Artificiale*, i nuovi linguaggi dell'IA applicata alla didattica, ecc.);
- il rapporto tra le emozioni e l'apprendimento (la gestione dello stress, delle emozioni, dell'ansia, ecc.);
- la valutazione (la valutazione *dell'apprendimento, per l'apprendimento, come apprendimento* tra pari, ecc.);
- l'etica della formazione.

Tutte tematiche di grande interesse e da valorizzare per riuscire a creare degli ambienti di apprendimento stimolanti e inclusivi. Solo attraverso una preparazione adeguata, i docenti sapranno rispondere efficacemente alle sfide contemporanee, incoraggiando un apprendimento significativo per tutti e tutte.

3. Conclusioni

Investire nella formazione pedagogica dei docenti universitari non è soltanto un'opportunità per migliorare la qualità dell'istruzione, ma anche una responsabilità verso le future generazioni. È importante sviluppare e potenziare le competenze didattiche del docente universitario, senza dimenticare che la qualità dell'insegnamento è connessa alla competenza del docente nella sua disciplina (Biggs, 2003). Ecco perché è necessario che ciascun docente universitario si impegni in attività di formazione continua per riuscire a migliorare le proprie competenze didattiche e aggiornarsi rispetto alle metodologie pedagogiche, riuscendo ad integrare le attività di ricerca con l'insegnamento, per presentare alle studentesse e agli studenti le ultime scoperte e le sperimentazioni riguardanti lo specifico settore di studio e di ricerca.

È necessario attivare in tutti coloro che insegnano nelle aule universitarie una *riflessività* in merito alla propria prassi didattica (Schön, 1983). Riflettere sui possibili modelli di insegnamento/apprendimento è un'ottima base di partenza per poter organizzare non solo degli stimolanti ambienti d'apprendimento, ma anche per attivare delle efficaci strategie di mediazione didattica, capaci di accrescere le competenze delle studentesse e degli studenti universitari, nel rispetto delle diverse specificità e delle abilità possedute.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR. (2018). *Quarcdocente. Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. Roma: ANVUR.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching for constructing learning*. York: Higher Education Academy.
- Corbo, F., Michelini, M., & Uricchio, A. F. (Eds.). (2019). *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani: 100 contributi di 27 università a confronto*. Bari: UniBari Press.
- European University Association (EUA). (2019). *Promoting a European dimension to teaching enhancement: A feasibility study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT)*. Bruxelles: European University Association asbl.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (Eds.). (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti, E., & Perla, L. (2023). *Documento Linee Guida: Riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*. Roma: ANVUR.
- Fraser, S. (2019). Understanding innovative teaching practice in higher education: A framework for reflection. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1371-1385. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1654439>
- Gaebel, M., Zhang, T., Bunesco, L., & Stoeber, H. (2018). *Trends 2018: Learning and teaching in the European higher education area*. Bruxelles: European University Association asbl.
- Henard, F., & Leprince-Ringuet, S. (2008). *The path to quality teaching in higher education*. Parigi: OECD.
- Hibbert, P., & Semler, M. (2016). Faculty development in teaching and learning: The UK framework and current debates. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 581-591. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1022201>
- Lotti, A. (2018). Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: L'esperienza dell'Università di Genova. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 248-255. <https://doi.org/10.13128/formare-22550>
- Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (Eds.). (2020). *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.
- Phuong, T. T., Cole, S. C., & Zarestky, J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 373-389. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1351423>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Londra: Temple Smith.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Lettere antirazziste per comunità più felici: la condivisione di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza decolonizzata viatico di antirazzismo decoloniale?

Sara Chierici

Università di Perugia
sara.chierici@dottorandi.unipg.it

Abstract

Questo studio esplora il potenziale della *lettura ad alta voce condivisa* di narrativa decolonizzata per l'infanzia e l'adolescenza come strumento educativo per la decostruzione degli stereotipi razziali e la promozione dell'antirazzismo nelle scuole italiane. Partendo da un'esperienza personale e professionale, l'autrice riflette sulle prassi educative che, spesso inconsapevolmente, perpetuano gerarchie sociali e culturali. Il lavoro si ispira al pensiero di *bell hooks* e integra le voci di autrici e autori razzializzati come *Chimamanda Ngozi Adichie*, *Igiaba Scego* ed *Esperance Hakuzwimana*, evidenziando l'importanza di una rappresentazione autentica e pluralista nella letteratura per giovani lettori. L'articolo analizza il ruolo della *bianchezza* (whiteness) nelle dinamiche educative e nel settore editoriale italiano, ponendo interrogativi critici sulla selezione dei testi proposti in contesti scolastici multiculturali. Infine, si propone la lettura ad alta voce condivisa come pratica trasformativa capace di favorire il pensiero critico e l'empatia, contribuendo alla costruzione di comunità educative più inclusive e consapevoli.

Parole chiave

Antirazzismo, Narrativa per l'infanzia decolonizzata, Lettura ad alta voce condivisa, Educazione democratica, Whiteness.

1. Esperienza punto di partenza

Il desiderio d' intraprendere un approfondimento del rapporto tra *educazione democratica* (hooks, 2022) e lettura ad alta voce condivisa nasce dall'interrogazione del mio vissuto quotidiano, personale e professionale, che ha visto (e vede) una faticosa, talvolta dolorosa, ma crescente, presa di coscienza delle esplicite e implicite prassi (artistiche, culturali, comunicativo-relazionali, educative...) marginalizzanti e inferiorizzanti che colpiscono molte soggettività e molti gruppi sociali, e dall'intuizione del groviglio di ricadute negative, individuali e collettive, che tali prassi provocano nell'intera società.

Il coinvolgimento affettivo (e, oso dire, etico) mi ha spinto a chiedermi quali siano i vissuti (specialmente scolastici), le percezioni, le rappresentazioni mentali

che hanno interiorizzato bambine e bambini, ragazze e ragazzi con lingua madre, nazionalità, tratti somatici, colori della pelle, background economici, familiari, religiosi, socio culturali, identità sessuali e di genere, abilità e deficit differenti... presenti nelle classi in cui ho insegnato.

Nella mia esperienza professionale, ho avuto modo di intuire i segnali, nelle abituali impostazioni scolastiche ed educative, che rinforzano le gerarchie e i meccanismi di dominio, che perpetuano processi di gerarchizzazione ed esautorazione rispetto a singoli e gruppi sociali, invece che avviare e sostenere (come talvolta dichiarato) quei processi di empowerment, *convivenza delle differenze* (Acanfora, 2021), equità che la scuola della Costituzione è chiamata, per sua mission, ad intraprendere e accompagnare.

Ciò che ho colto (e colgo) è qualcosa che sto gradualmente imparando a riconoscere come i sintomi di una marginalizzazione sistemica di cui siamo troppo spesso inconsapevoli.

Mi sono focalizzata in particolare sui processi di razzializzazione e colonialismo culturale implicito. Indagati da numerose prospettive e variegati discipline di studio, razzismo e colonialismo sistemici sono, in Italia, fenomeni insieme sfuggenti e denunciati come presenti in ogni ambito sociale e simbolico-culturale, scuola¹ compresa, naturalmente.

Razzismo e colonialismo sono presenti dove all'apparenza non sono, dove non si vorrebbero, anche nell'amata narrativa e editoria per l'infanzia e l'adolescenza, anche in me.

“Nella sociologia contemporanea, si preferisce usare il termine razzializzazione per mettere in luce le circostanze storiche e politiche che riproducono le gerarchie razziali [...]. Il privilegio è per lo più invisibile agli occhi dei privilegiati, che spesso sono inconsapevoli del suo impatto sulle vite proprie e altrui. [...] La razzializzazione implica l'inferiorizzazione o peggio la deumanizzazione, [...] nei confronti di soggetti che vengono considerati appartenenti a determinati gruppi e, più o meno esplicitamente, non appartenenti ad un noi normativo” (Frisina, Farina & Surian, 2021, p.6).

Da qui il desiderio di uscire dall'esperienza personale per rivolgere l'attenzione alle tante esperienze, denunce e proposte accorate, ai tanti studi e ai tanti confronti scientifici che si sono occupati dell'analisi e della comprensione di questi fenomeni così complessi, stratificati e mobili.

1 In particolare: Hakuzwimana, (2024); Umuhoza Delli, M., (2023).

2. L'ascolto e bell hooks



Fig. 1. bell hooks

“Celebro l’insegnamento che rende possibili le trasgressioni – un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l’educazione pratica della libertà” (bell hooks, 2021, p. 43).

L’incontro con il pensiero di bell hooks (in particolare la sua categoria di marginalità, la sua postura interpretativa intersezionale, la tensione continua alla conciliazione di ricerca teorica e pratica di educazione democratica e co-costruzione di comunità, ...) mi ha spinto su due strade: allargare l’ascolto alle esperte e autorevoli “*black and brown voices*”, di recente (e finalmente) dirompenti anche in Italia, e scegliere di concentrarmi sul rapporto tra rappresentazione mentale, rappresentazione simbolica e rappresentanza autoriale della *blackness* e della *brownness*² nell’editoria italiana rivolta principalmente all’infanzia e all’adolescenza.

L’esigenza di una radicale innovazione dell’immaginario collettivo si rivela nella sua urgenza nell’ascolto di chi ha preso parola avendo esperito direttamente una o più marginalizzazioni (al *colorism*³ s’intrecciano classismo, omobitransfobia, abi-

- 2 “Ritengo che in Italia non si possa pensare al razzismo associandolo esclusivamente alle persone nere afrodiscendenti. Il razzismo può colpire persone con il colore della pelle scura, per esempio quelle provenienti dal subcontinente indiano. Queste persone, nel contesto britannico, vengono descritte con il termine *brown*. *Brown* è diverso da *black*: la distinzione non riguarda soltanto il colore della pelle, ma anche la cultura e la storia” (Liti & Dia, 2023 Research <https://fieri.it/parlare-di-razza-e-razzismo-nellitalia-di-oggi/>).
- 3 “Il termine *colorism* (colorismo) è stato coniato per la prima volta nel 1982 dalla scrittrice statunitense Alice Walker con il suo romanzo “*The Color Purple*”, vincitore nel 1983 del Premio Pulitzer. L’autrice definiva il colorismo come: “prejudicial or preferential treatment of same-race people based solely on the color of their skin” (Walker,

lismo, sessismo ...); un ascolto che porta a chiedere con forza anche alle arti e alla letteratura, esattamente come viene chiesto ad ogni altra creazione umana (l'economia, le scienze, la politica, lo sport, le religioni...) di non abdicare alle proprie responsabilità etiche, pedagogiche e politiche.

Le molte voci di persone razzializzate e marginalizzate che si stanno a buon diritto alzando non consentono di essere ignorate nella loro giusta rivendicazione di passare da *oggetto* di studio e ricerca, a *soggetto* degli stessi, trasformativo della società. Né tantomeno consentono di rimanere indifferenti alle richieste di decostruzione degli immaginari coloniali, di sostenere lo sforzo politico del superamento, nelle scuole, nelle Università, nell'editoria e in ogni contesto culturale e educativo, dell'essere *l'unica persona nera nella stanza* (Uyangoda, 2021), del racconto di *un'unica storia* (Adichie, 2020), a favore di una condivisione di narrazioni ampie, complesse, giuste; per un ingresso attento e collettivo nel

“processo che mira anche ad interrompere la dolorosa riproduzione di un senso di inferiorità tra bambini/e razzializzate, [...] rendendo difficile immaginarsi in futuro in posti ancora esclusivi, nei quali “quelli che assomigliano a loro” sono ancora pochi/e” (Frisina, Farina & Surian, 2021, p. 7).

3. Voci dal margine

3.1. *Esperance Hakuzwimana*



Fig. 2. Esperance Hakuzwimana

1982, p. 290).

“Quando ho scritto il mio primo romanzo, l’ho fatto pensando alle seconde, terze generazioni di ragazze e ragazzi italiani con background migratorio. L’ho pensato per sfruttare la magia della scrittura e, almeno per una volta, rendere le loro vite protagoniste inserendole dentro una storia più grande. Così anche le loro voci, i loro pensieri, le paure e i desideri che li attraversano e che hanno sfiorato anche me[...]. Nel 2024 entrare in una classe italiana di qualsiasi grado significa interfacciarsi col mondo. [...] Le generazioni invisibili sono almeno tre. (...) Poi tutte le altre, di generazioni. Quelle dei figli di coppia mista, quelle delle alunne degli alunni adottati” (Hakuzwimana, 2024, p. IX).

3.2. Igiaba Scego



Fig. 3. Igiaba Scego

“Dobbiamo fare una contro-narrazione su tutto, anche sulle illustrazioni, e dobbiamo farla insieme.

Raccontare è l’unica arma che abbiamo. [...] La decolonizzazione si attua anche così: narrando storie vere, con dei sentimenti.

Lo stereotipo invece nega l’intimità, nega l’amore, nega la tenerezza. [...] Al contrario, una storia può creare empatia e riflessioni. Quindi il racconto è lo strumento di decolonizzazione per eccellenza” (Umuhoza Delli, 2023).

3.3. *Marilena Delli Umuhoza*



Fig. 4. Marilena Delli Umuhoza

“Venti anni di scuola e non una pagina che mi rispecchiasse, non un autore o un personaggio di origini africane a ispirarmi e a cui aggrapparmi. Ho proceduto a tentoni nel buio, e invece di volare precipitavo. Ci sono voluti trent’ anni prima che mi riappropriassi della mia storia e di quella dei tanti Italiani afrodiscendenti che la Storia d’Italia hanno contribuito a farla. Questo libro è un tributo a loro, ma soprattutto a tutti quei giovani che stanno cercando il proprio equilibrio e la propria voce e a quegli insegnanti, educatori e genitori che quella voce la vogliono alzare al massimo volume, riequilibrando la scuola e la preziosa unicità di ognuno” (Lo & Umuhoza Delli, 2024).

3.4. *Chimamanda Ngozi Adichie*

“Raccontare un’unica storia crea stereotipi. Il problema degli stereotipi non è che sono falsi, ma che sono incompleti. Trasformano una storia in un’unica storia. [...] La conseguenza della storia unica è questa: priva le persone della loro dignità. Rende difficile il comune riconoscimento dell’uguale umanità, sottolinea come siamo diversi piuttosto che come siamo simili. [...] Le storie sono state usate per espropriare, e per diffamare. Ma le storie possono anche essere usate per ridare potere, e per umanizzare. Le storie possono spezzare la dignità di un popolo. Ma le storie possono anche riparare quella dignità spezzata” (Adichie, 2009).



Fig. 5. Chimamanda Ngozi Adichie

4. La Lettura ad Alta Voce Condivisa

La duplice passione per l'educazione democratica e la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, unita alla sperimentazione diretta degli effetti benefici della condivisione della lettura e della letteratura (in particolare aderendo alla formazione-ricerca-azione sulla Lettura ad Alta Voce Condivisa (Batini) *Lettrici e lettori forti* - Parma, aa.ss. '21-'22 e '22-'23), mi hanno portato anche a chiedermi anche se, quanto e come una lettura ad alta voce condivisa di letteratura che possa definirsi *decolonizzata* possa diventare una via maestra per incrinare e iniziare a decostruire un immaginario narrativo collettivo funzionale al rafforzamento e alla riproduzione d'ingiusti rapporti di potere, di gerarchie e privilegi economici e sociali.

Sappiamo infatti da numerosi e recenti studi che la lettura ad alta voce (Batini & Marchetta, 2023), intensiva, condivisa, bibliovaria, centrata sulle e sugli studenti e proposta ben oltre l'età di acquisizione delle abilità di lettura autonoma, produce notevoli benefici sull'acquisizione e sul consolidamento delle principali funzionalità cognitive, delle abilità linguistiche e comprensione dei testi, logiche, di memorizzazione; ancora, sappiamo che la socializzazione dialogata di lettura ad alta voce intensiva e prolungata incide sull'avvicinamento alla lettura, sul piacere di leggere, sulle abitudini di lettura, sull'empatia, è rinforzo delle *life skill*.

La proposta della pratica della Lettura ad alta voce dialogata ha una vocazione trasformativa ed equitativa e prevede un percorso progressivo di lettura ad alta voce prolungata e quotidiana (da parte di un adulto) di libri di narrativa estremamente variegati per contenuti, linguaggi, genere, editing stilistico, ... scelti anche coinvolgendo le e gli studenti, tenendo sempre a riferimento il gruppo e la relazione che l'adulto ha con esso.

Alla sessione di lettura segue un dialogo, una condivisione, nel gruppo classe, di pensieri, emozioni, associazioni e proiezioni che la lettura stessa ha suscitato, in totale assenza di giudizio o valutazione disciplinare e scolastica.

La Lettura ad alta voce condivisa intende interagire nella *marginalità* “come luogo radicale di possibilità, spazio di resistenza” (hooks, 2015), di decostruzione e immaginazione di alternative. La riflessione sull’efficacia educativa della lettura ad alta voce condivisa sia a livello personale che socio-relazionale è proceduta in parallelo con l’avvio di un processo di disvelamento del colonialismo simbolico culturale e del razzismo implicito sistemico, come una lenta presa di coscienza del *pensiero bianco* (Thuram, 2021), un inizio di messa a tema della *whiteness*.

“la bianchezza non è semplicemente un connotato biologico, è un rapporto di potere. [...] Bisogna che i bianchi stessi si riconoscano e si definiscano come categoria, che inizino a immaginarsi come bianchi” (Bouteldja, 2020, p. 111).

“La stessa parola “bianco” non viene quasi mai usata nel linguaggio corrente per designare un gruppo della popolazione, come se non corrispondesse ad alcuna realtà. [...] Che cosa significa “essere bianco”? Come si diventa bianchi? Perché non si nasce bianco, lo si diventa. [...] A che età si diventa bianchi? Diventare bianco non è forse come diventare un uomo, crescere pensando a sé come dominante?” (Thuram, 2021, p.11).

“Nell’accogliere la sfida a ripensare la realtà, intellettuali e artisti neri ribelli cercano nuovi modi per scrivere e parlare di nerezza e rappresentazione, sforzandosi di trasformare le immagini esistenti.” (hooks, 2024, p.11).

Dall’incrocio di questi movimenti di pensiero (relativi alla lettura ad alta voce condivisa e al fenomeno di razzializzazione) sono nati molteplici interrogativi, tra cui:

- quale corpus bibliografico di letteratura per l’infanzia e l’adolescenza può ritenersi decoloniale o postcoloniale?
- Quanti e quali sono i libri di letteratura per l’infanzia e l’adolescenza di autrici e autori non bianchi sono proposti nei contesti scolastici e di educazione alla lettura italiani?
- C’è stata una riflessione sul *colorism* nella definizione delle bibliografie proposte nelle formazioni-azioni di educazione alla lettura?
- Come sono rappresentati e che ruolo hanno i personaggi non bianchi nella narrativa illustrata per l’infanzia diffusa in Italia?
- Quali impliciti culturali⁴ e simbolici veicola la narrativa per l’infanzia e l’adolescenza più diffusa nelle scuole italiane?

4 Mutuo questa efficace espressione da Bolognesi (2023).

- Bambine e bambini e ragazze e ragazzi che beneficiano della lettura ad alta voce condivisa decoloniale, modificano gli stereotipi melaninici interiorizzati?
- Come incide la bianchezza della maggioranza assoluta delle insegnanti nella scelta dei libri proposti in classe e nella conduzione della lettura ad alta voce condivisa in una classe “multi melanica”, multiculturale e plurireligiosa?

5. Nominare le razze, nominare i razzismi: lo stato dell’arte della ricerca in Italia su stereotipi coloniali ed etnici nell’infanzia. *Colorism*, pedagogie interculturali e pedagogie antirazziste

Nello sforzo di proporre didattiche di educazione alla lettura orientate all’antirazzismo, si è reso necessario (iniziare ad) approfondire alcuni cardini della pedagogia interculturale e antirazzista; ma, affacciandomi al mondo della ricerca che tocca questi fenomeni, sono stata letteralmente sopraffatta dalla quantità, dalla complessità, dalla varietà e mescolanza di fattori e di variabili da tenere in considerazione: studi, concetti, termini e rispettive (non sempre concordi) attribuzioni semantiche, dibattiti e piste di ricerca ancora aperti, esperienze e posture epistemologiche, questioni linguistiche e contenutistiche, approcci disciplinari, implicazioni, diramazioni, specificazioni ...

Proprio nel tentativo di restringere il focus d’indagine e precisare l’oggetto di studio, mi sono ritrovata in un intricato e vasto labirinto mobile di strade d’indagine possibili.

Risulta impensabile dar conto in questa sede di un panorama così vasto di studi portati avanti con focus d’indagine, approcci, ambiti e prospettive disciplinari differenti; ipotesi, concettualizzazioni e teorie che animano i dibattiti più accesi, o rimangono in stato di rimozione e negazione, o si riversano scomposti sui social.

Bussola e mappa per orientarsi nel mondo della ricerca empirica e per proseguire l’esplorazione sono state in particolare le vie tracciate da Ivana Bolognesi, Margherita Cardellini, Stefania Lorenzini, Anna Finozzi, Anna Frisina, Anna Pileri, Alessio Surian... nei molteplici, rigorosi, preziosi studi, e nelle relative pubblicazioni.

Primo doveroso richiamo, è alla nominazione del razzismo: per chi si occupa di intercultura e antirazzismo è pressoché unanime (pur nelle differenti posture) la priorità al riconoscimento del *colorism* e di una moltitudine di razzismi.

Frisina e Surian dichiarano che la tensione è a:

“superare un diffuso approccio culturalista che riduce il razzismo ad una questione di ignoranza e che fa dell’educazione antirazzista principalmente un’ingiunzione morale a scoprire la bellezza della diversità.

Al centro della nostra riflessione sta la presa di coscienza che la “razza” come fatto sociale e non certo biologico, cioè come dispositivo di gerarchizzazione umana, non è qualcosa di cui ci si libera non nominandolo, perché gioca

un ruolo cruciale nell'organizzazione sociale e politica. [...] Impegnarsi nella trasformazione della scuola inevitabilmente comporta la fatica di trasformare se stessi/e, riflettendo sul proprio posizionamento come docenti "bianchi" o razzializzati, mettendo in discussione il razzismo istituzionale [...]. Le storie della schiavitù e del colonialismo vanno fatte conoscere nelle scuole italiane, perché l'immaginario contemporaneo sull'Africa, sugli africani e sugli afrodiscendenti è ancora fortemente segnato da rappresentazioni stereotipate razziste e sessiste; inoltre, va tenuto presente che continuano a esistere forme di neocolonialismo.

È presente anche in Italia un razzismo democratico che viene difficilmente riconosciuto e contrastato a livello istituzionale." (Frisina, Farina & Surian, 2021, p. 6).

Cardellini richiama le numerose pubblicazioni che evidenziano la mancanza, nel contesto italiano, di uno sguardo sinergico delle pedagogie interculturali e antirazziste, così come di un confronto approfondito sulle diverse espressioni di razzismo e xenofobia, di un quadro organico sulla diffusione del *colorism* (fenomeno correlato, ma distinto ad altre forme di discriminazione sociale su base etnica) e della pericolosa ideologia *colorblind*.

"è necessario farsi carico della consapevolezza che esistono più razzismi sostenuti da attitudini razziste (più raramente da ideologie formalizzate in vere e proprie dottrine) [...] Si tratta – evidentemente – di un dato di complessità ulteriore che accompagna un fenomeno che già appare/appariva complesso e contraddittorio" (Cardellini, 2020, p. 16)

Come afferma Sebastiani:

"non ci sono dati quantitativi relativi al numero di persone nere, né tanto meno al numero dei bambini neri residenti in Italia [...]. Tuttavia, il dato è di difficile rilevazione e solleva quesiti, anche di natura etica, che è impossibile non considerare. Innanzitutto, bisogna tenere ben presente che, ad una eventuale domanda diretta come: "di che colore è la tua pelle?", le risposte potrebbero essere molteplici, come molteplici sono le sfumature della classificazione internazionale dei colori in base al Pantone Matching System [...]. Inoltre, è opportuno dire che un censimento su base etnica sarebbe contrario a numerose norme. [...] Sarebbe tuttavia a mio parere estremamente utile avere un quadro più completo dei diversi aspetti che compongono l'esistenza delle persone, per ragionare in termini transculturali [...] e per avere una fotografia più precisa della società italiana, laddove quella attuale appare parziale e manchevole di molti elementi di analisi. E sarebbe così possibile intervenire con politiche pubbliche mirate alla valorizzazione di ciascuna specificità in una società inclusiva. Tra queste specificità, quella determinata dal colore della pelle" (Sebastiani, 2018, p. 159)

Cardellini sottolinea anche la necessità di tenere in considerazione, e insieme individuare le specificità, sia le discriminazioni rispetto a caratteristiche personali e gruppalı visibili (tratti somatici, colore della pelle, identità sessuali, connotazioni simboliche religiose...) che quelle su base non visibile (comportamento, origine, lingua madre, credo religioso, ...).

6. Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza decoloniale e postcoloniale in Italia

Anche l'educazione alla lettura e la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza sono naturalmente interessate dai fenomeni richiamati, rischiando la paralisi degli interventi educativi e della ricerca su queste tematiche, che invece risultano socialmente e storicamente cruciali. Nello sforzo di delineare, legittimare e aggiornare un *corpus* di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza che possa esprimere un immaginario plurale, ritengo imprescindibile seguire la traccia segnata da Anna Finozzi nel suo *La letteratura postcoloniale italiana per l'infanzia (2010-2022) - Lingua, spazio, colore*, che a sua volta riprende, affina e aggiorna il lavoro di Lorenzo Luatti (2010; 2018) nello sforzo di togliere dall'oblio e legittimare quella che Finozzi stessa definisce "*letteratura postcoloniale per l'infanzia*".

Si tratta di nuovo di dare ascolto (e quindi valore) sia alla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza che alla letteratura espressione della marginalità⁵.

Finozzi invita al proseguimento della riflessione sull'individuazione di un *corpus* letterario per l'infanzia e l'adolescenza che possa dirsi postcoloniale, anche in virtù degli studi che confermano come questo tipo di testi "liberati" favoriscano lo smantellamento di pregiudizi e stereotipi razziali (presenti anche nella definizione di canoni letterari e di approcci critici), un contatto più consapevole con il pluralismo artistico, culturale e linguistico, la discussione sulle diversità e la loro convivenza.

"Ho situato l'analisi dei testi al crocevia di tre ambiti di ricerca - gli studi postcoloniali, gli studi letterari per l'infanzia e gli studi postcoloniali italiani. In particolare, combinando le teorie a mia disposizione, ho individuato tre linee interpretative: lingua, spazio e colore" (Finozzi, 2023, p. 214).

Il testo si pone come strumento per continuare a definire e studiare questo *corpus* e, in particolare per albi illustrati e silent books, l'autrice si aggiunge alle ricer-

5 "Il tono discriminatorio con cui è stata spesso trattata la narrativa per ragazze in Italia è esemplificato anche dalla sua esclusione, eccettuati casi isolati, dal canone letterario. [...] propongo di rivalutare il ruolo dell'infanzia a partire da una prospettiva postcoloniale che esplori le forme letterarie che caratterizzano il corpus selezionato e in che modo queste riescano ad elaborare un immaginario postcoloniale che compensa e arricchisce quello già delineato nella letteratura "per adulte". (Finozzi, 2023, p. 17).

catrici che indicano i *visual studies* come l'approccio più efficace per indagare la rappresentazione etnica nelle immagini rivolte all'infanzia (Frisina 2021, Bolognesi, Sani & Torres, 2023); alle metodologie visuali suggeriscono di affiancare metodologie proprie della pedagogia interculturale.

“In Italia [...] si è diffusa sempre più una certa sensibilità e attenzione verso la presenza degli stereotipi all'interno di artefatti culturali come i libri e gli albi illustrati che non solo diventano parte dell'immaginario infantile e sociale, ma possono contribuire alla sua cristallizzazione anche per tutto ciò che attiene i rapporti di potere tra maggioranza e minoranze. [...] L'approccio della semiotica visiva si occupa di studiare i significati comunicativi espressi dalle immagini a partire dall'analisi di elementi quali i colori, la prospettiva, l'inquadratura e il posizionamento nella scena di personaggi e oggetti. [...] L'approccio della pedagogia interculturale, avendo tra i suoi principi il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze e delle somiglianze, aiuta a individuare possibili riflessioni e pratiche di decostruzione di eventuali stereotipi presenti nelle immagini, in modo da ampliare la proposta” (Bolognesi, Sani & Torres, 2023, p. 54).

“Lavorare con la letteratura postcoloniale per l'infanzia è importante perché si lega direttamente alla società infantile italiana e al benessere di una letteratura inclusiva e rappresentativa di tutte coloro che la leggono” (Finozzi, 2023, p. 219).

E può creare nuovi immaginari condivisi.

Desiderosa di raccogliere l'invito di Finozzi di proseguire e approfondire lo studio e la diffusione del *corpus* di letteratura postcoloniale per l'infanzia, mi permetto in questa sede di iniziare accennando alla recente pubblicazione, in Italia, di due testi a mio avviso emblematici di tanto di quel che è stato sopra riportato.

Alcune autrici, italiane e non, di recente, hanno pubblicato pensando a bambine e bambini, ragazze e ragazzi marginalizzati. Tra loro Takoua Ben Mohamed ha pubblicato, nel 2024, *Non stuzzicate la musulmana*, quasi un seguito dei suoi *Sotto il velo* e *Il mio migliore amico è fascista*.

Ma ora, lo capiamo già dalla copertina, sono messi a tema anche il *colorism* e altri razzismi, con coraggio e senza sconti.



Fig. 6. Tema *colorism* e altri razzismi nelle copertine

Anche in Italia è stato edito il primo albo illustrato della grande scrittrice Chimamanda Ngozi Adichie, una storia della buonanotte simpatica, originale e delicata, omaggio all'afrodiscendenza e all'intergerazionalità al femminile, che s'intuisce anche nella scelta dello pseudonimo usato, che rimanda alla relazione e al nome della madre.

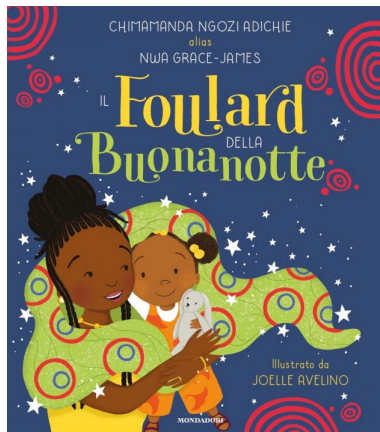


Fig. 7. Copertina del primo albo illustrato da Chimamanda Ngozi Adichie

È un peccato che l'editore non lo abbia segnalato, anzi, che abbia omissso il nome della co-autrice Joelle Avellino nella scheda del suo sito, confondendolo con lo stesso pseudonimo. Dispiace anche che l'albo illustrato non sia annoverato tra le opere della scrittrice nella pagina di Wikipedia a lei dedicata (voce Chimamanda Ngozi Adichie).

Riferimenti bibliografici

- Acanfora, F. (2021). *La "Convivenza delle Differenze"*. Recuperato da <https://www.fabrizioacanfora.eu/>
- Adichie, C. N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora: Lettura ad alta voce e life skills*. Firenze: Giunti Scuola.
- Batini, F., & Marchetta, G. (Eds.). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa - Atti del primo convegno scientifico internazionale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini, F., et al. (Eds.). (2023). *Atti del Secondo Convegno Internazionale sulla Lettura ad alta voce - Perugia 4-6 dicembre 2024*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bolognesi, I., Sani, M., & Torres, I. (2023). Il "giusto" colore della pelle: diversità somatiche e culturali nei sussidiari della scuola primaria. *Ricerche Pedagogiche*, 57(227), 3-79.
- Bouteldja, H. (2020). Conversazione con Anna Curcio. In T. Palmi (Ed.), *Decolonizzare l'antirazzismo: Per una critica della cattiva coscienza bianca* (pp. XX-XX). Bologna: DeriveApprodi.
- Cardellini, M. (2020). *Discriminazione verso il colore della pelle nella scuola primaria: Pedagogia interculturale e impegno progettuale in direzione antirazzista* (Tesi di dottorato). Alma Mater Studiorum Università di Bologna. <https://doi.org/10.48676/unibo/amsdottorato/9219>
- Finozzi, A. (2023). *La letteratura postcoloniale italiana per l'infanzia (2010-2022) - Lingua, spazio, colore*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Francis, et al. (2018, 2023). *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati: Ricerche e prospettive pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Frisina, A., Farina, G., & Surian, A. (2021). *Antirazzismo e scuole* (Vol. 1). Padova: Padova University Press.
- Hakuzwimana, E. (2024). *Tra i bianchi di scuola: Voci per un'educazione accogliente*. Torino: Einaudi.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- hooks, b. (2021). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Meltemi.
- hooks, b. (2022). *Insegnare comunità: Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- hooks, b. (2024). *Sguardi neri: Nerezza e rappresentazione*. Milano: Meltemi.
- Liti, G. e Dia, Y. (2023). *Parlare di razza e razzismo nell'Italia di oggi*. Intervista a Nadeesha Uyangoda. FIERI, Research <https://fieri.it/parlare-di-razza-e-razzismo-nellitalia-di-oggi/>.
- Lorenzini, S., & Cardellini, M. (Eds.). (2018, 2023). *Discriminazioni tra genere e colore: Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*. Milano: FrancoAngeli.
- Luatti, L. (2010). *E noi? Il «posto» degli scrittori migranti nella narrativa per ragazzi*. Roma: Sinnos.

- Luatti, L. (2018). *L'emigrazione nei libri di scuola per l'Italia e per gli italiani all'estero: Ideologie, pedagogie, rappresentazioni, cronache editoriali. Rapporto italiani nel mondo 2018*. Todi (PG): Tau.
- Sebastiani, S. (2018). Essere bambine e bambini neri afroitaliani: Una riflessione su immagine e identità. In S. Lorenzini & M. Cardellini (Eds.), *Discriminazioni tra genere e colore: Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista* (pp. XX-XX). Milano: FrancoAngeli.
- Thuram, L. (2021). *Il pensiero bianco: Non si nasce bianchi, lo si diventa*. Torino: Add edizioni.
- Uyangoda, N. (2021). *L'unica persona nera nella stanza*. Roma: 66th and 2nd.
- Walker, A. (1982). *The color purple*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

Video e Risorse Web

- Umuhzo Delli, M. (2023). Igiaba Scego, l'arte di ricucire memorie. *Vanity*. Fair, <https://www.vanityfair.it/article/igiaba-scego-intervista-scrittrice-arte-di-ricucire-memorie>).
- Lo, I., & Umuhzo Delli, M. (2024). *Ibrahim Lo e Marilena Umuhzo Delli a Incroci di civiltà 2024* [video con Trascrizione parziale dell'intervista]. Ca' Foscari Venezia (2024, 14 aprile).
- Adichie, C. N. (2009, luglio). *The danger of a single story* [Video]. TED Conferences. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>
- Ben Mohamed, T. (2022, maggio 8). *Liberi di essere, liberi di diventare* [Video]. TEDx-CollediValdElsa. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cSmKPeEIZCU>
- Wikipedia contributors. (2025, gennaio 2). *Chimamanda Ngozi Adichie* [Voce enciclopedica]. Wikipedia. Recuperato da https://it.wikipedia.org/w/index.php?title=Chimamanda_Ngozi_Adichie

V.6

Il ruolo del coordinatore pedagogico. Agire la leadership trasformativa attraverso lo sviluppo professionale continuo

Claudia Ciccardi

*Department of Human Sciences for Education R. Massa
Università degli Studi di Milano Bicocca
c.ciccardi1@campus.unimib.it*

Abstract

Il progetto di dottorato qui presentato esplora il ruolo del Coordinatore Pedagogico nella trasformazione del sistema ECEC (Early Childhood Education & Care) in Italia. La ricerca propone un modello organizzativo e pratiche riflessive in grado di promuovere un cambiamento culturale, attraverso il supporto, la stimolazione intellettuale e la formazione continua dei professionisti del settore. Connettendo ricerche e politiche internazionali, si fonda sul concetto di leadership come motore di trasformazioni bottom-up. Condotta all'interno di un paradigma di ricerca-azione partecipativa, la ricerca coinvolge i professionisti di una cooperativa educativa, con l'obiettivo di approfondire risorse, limiti e opportunità di sviluppo di questa figura, fondamentale per la crescita professionale degli educatori e per la trasformazione del Sistema Educativo.

Parole chiave

ECEC; leadership trasformativa; sviluppo professionale

1. Introduzione

Il Sistema Integrato di Educazione e Istruzione 0-6 anni in Italia sta attraversando un mutamento culturale profondo, come sancito dal Decreto Legislativo n. 65 del 2017 (MIUR, 2017). Il Decreto Legislativo e i documenti di orientamento che ne derivano e che orientano le pratiche educative (MIUR, 2022), riflettono l'influenza di ricerche e politiche nazionali ed europee (European Commission, 2014). Questi documenti sottolineano come l'apprendimento e la crescita dei bambini dipendano dalla qualità degli ambienti educativi e relazionali, che devono rispondere alle sfide demografiche, economiche e sociali, contribuendo a ridurre le disuguaglianze e promuovere la coesione sociale. Per raggiungere questo obiettivo, è necessario superare la frammentazione dei servizi, rispondendo in modo integrato alle esigenze educative, di salute e di supporto genitoriale. Questa trasformazione richiede una riflessione sulle modalità di innovazione sostenibile, mirando alla costruzione di nuove pratiche educative. Nidi e scuole si sviluppano

grazie al contributo dei professionisti; pertanto, è cruciale formare professionisti capaci di riflessione critica, pronti ad affrontare le sfide del sistema educativo, delle famiglie e del territorio. Educatori, educatrici e insegnanti sono chiamati a essere protagonisti di un cambiamento culturale che favorisca non solo l'evoluzione dell'infanzia e delle famiglie, ma anche il sistema educativo nel suo complesso. Per attuare le indicazioni dei documenti ministeriali, è essenziale ampliare le opportunità di formazione e apprendimento, fornendo strumenti adeguati a tutti i professionisti coinvolti. L'innovazione educativa e sociale richiede una sinergia tra processi bottom-up e top-down. Le figure di sistema, che garantiscono la qualità dei processi educativi, svolgono un ruolo centrale in questo processo, stimolando il miglioramento continuo in relazione alle esigenze del sistema. Una leadership pedagogica, legata a pratiche trasformatrici, può avere un impatto significativo sulla qualità del sistema educativo (Dahlberg et al., 2024). In questo contesto, il coordinatore pedagogico (Catarsi, 2010) emerge come figura chiave nel promuovere il cambiamento, supportando i professionisti nel rispondere alle sfide emergenti del contesto educativo. Un recente report della Commissione Europea (2024) ha sottolineato l'importanza della leadership nell'Early Childhood Education and Care (ECEC), evidenziando come le figure di sistema possano influenzare le politiche locali e globali, adattando le politiche macro ai contesti locali e sostenendo le innovazioni pedagogiche. Le ricerche confermano che le trasformazioni educative avvengono solo attraverso l'impegno attivo del personale, supportato da iniziative di sviluppo professionale e dalla costruzione di comunità di apprendimento che favoriscano cambiamenti inclusivi e democratici. Il modello organizzativo proposto si basa sulla preparazione, formazione e sviluppo professionale continuo delle figure di sistema, come coordinatori pedagogici e dirigenti, per garantire la qualità dei servizi e affrontare l'incertezza e il cambiamento.

Il contributo della ricerca qui presentata vuole sottolineare come la formazione continua, strutturata e sistemica, sia la leva per un apprendimento adulto che attivi trasformazioni nel sistema educativo.

2. Il disegno di ricerca: ripensare al ruolo per sostenere la trasformazione

La ricerca, condotta all'interno di un Dottorato Executive, nasce dalla necessità della Cooperativa Pro.ges¹ di ridefinire il ruolo del coordinatore pedagogico come figura centrale nel sistema educativo: come il coordinatore oggi può agire il suo ruolo al fine di trasformare i servizi educativi in un sistema integrato? La ricerca, partendo da questa domanda, si sviluppa secondo un paradigma di ricerca-azione

1 Il Dottorato Executive nasce da una convenzione tra l'Università degli Studi Milano Bicocca – Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” e la Cooperativa Pro.ges -www.proges.it - con l'obiettivo di implementare le azioni di ricerca e sviluppo interne alla cooperativa.

partecipativa (Pagani & Pastori, 2017) e coinvolge direttamente i professionisti dell'organizzazione, con l'obiettivo di analizzare le risorse, le sfide e le potenzialità di crescita di questa figura professionale. Avviata nel giugno 2023 e tuttora in corso, la ricerca coinvolge l'intero gruppo di coordinamento pedagogico della cooperativa che opera in diverse regioni italiane gestendo una varietà di servizi educativi, tra cui nidi e scuole dell'infanzia, sia pubblici in appalto o concessione, sia privati. Il gruppo di coordinamento è composto da venti professionisti, provenienti da differenti contesti territoriali, ciascuno con esperienze e biografie professionali diverse. Durante tutte le fasi della ricerca, il gruppo di coordinamento pedagogico è stato costantemente coinvolto e aggiornato, partecipando attivamente a momenti di feedback e discussione che hanno permesso di presentare in tempo reale il disegno della ricerca, le questioni emergenti e i primi risultati riorientandone continuamente il proseguo. L'obiettivo finale è quello di delineare in modo innovativo il ruolo e le funzioni delle figure di leadership all'interno dell'organizzazione, con particolare attenzione alla ridefinizione delle pratiche riflessive e di formazione continua del coordinatore stesso.

Le fasi della ricerca si sono fino ad oggi così sviluppate:

- costruzione di un quadro teorico di riferimento sulla leadership trasformativa (LT);
- interviste ai professionisti, al fine di comprendere come è agita la leadership all'interno dell'organizzazione;
- confronto tra costruito teorico della LT e della cultura professionale dall'organizzazione, per individuare aree di lavoro e sviluppo organizzativo;
- validazione dei dati attraverso la lettura condivisa degli stessi con il coordinamento pedagogico;
- costituzione di un gruppo di co-progettazione per individuare nuovi strumenti riflessivi e di sostegno allo sviluppo professionale, del coordinatore e dei professionisti dei servizi educativi attraverso processi di formazione continua.

2.1. Il framework teorico: per un'idea di leadership trasformativa

Per delineare il concetto di leadership pedagogica nei servizi educativi 0-6, si fa qui riferimento alla definizione proposta da Douglass (2019), secondo cui «la leadership consiste nell'influenzare il cambiamento o l'azione per raggiungere uno scopo condiviso all'interno di un'organizzazione» (ibidem, p. 6). La leadership pedagogica si esprime principalmente in due aspetti: la creazione di un ambiente organizzativo positivo e il sostegno allo sviluppo professionale continuo. I leader pedagogici, creando spazi stimolanti e strumenti per l'apprendimento, sono determinanti nel miglioramento dei servizi educativi, favorendo il loro sviluppo. Questo processo dipende fortemente dal coinvolgimento attivo dei professionisti per questo lo sviluppo professionale continuo è cruciale per garantire una solida consapevolezza pedagogica, una conoscenza approfondita, un forte senso di agency

e nuove competenze. A questo modello si collegano quattro dimensioni della leadership trasformativa (Bass & Riggio, 2006):

- Influenza idealizzata: i leader conquistano ammirazione e fiducia dei professionisti, diventando modelli positivi.
- Motivazione ispirazionale: i leader ispirano i professionisti a perseguire obiettivi condivisi, mantenendo alte le aspettative.
- Stimolazione intellettuale: i leader incoraggiano il pensiero critico e creativo, spingendo a esplorare nuove soluzioni.
- Considerazione individuale: si riconoscono le esigenze individuali dei professionisti, favorendo la crescita collettiva.

Nel quadro della leadership pedagogica trasformativa, il coordinatore pedagogico (Silva, 2014) riveste un ruolo cruciale per garantire che lo sviluppo professionale si traduca in una trasformazione positiva del servizio educativo. Il coordinatore costruisce buone relazioni con i professionisti, creando un clima sereno che favorisca l'adozione di stimoli pedagogici. In questo modo, può sostenere un processo di formazione continua che apre a nuove opportunità di crescita per l'intero sistema integrato 0-6. Come agente di cambiamento e modello di leadership trasformativa, il coordinatore diventa un elemento chiave per la realizzazione di un sistema educativo competente, stimolando e orientando le trasformazioni culturali.

2.2. Metodologia e strumenti di ricerca: coinvolgere per trasformare

In linea con il paradigma ecologico-costruttivista (Bateson, 1977), la ricerca ha adottato un disegno empirico-qualitativo (Khun, 1969), utilizzando una metodologia collaborativa (Pagani & Pastori, 2019) e applicando strumenti specifici per la raccolta e l'analisi dei dati, come l'intervista in profondità che, come il processo di analisi dati, è stata guidata dalla Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2009).

Prima di avviare un processo di definizione delle nuove pratiche di leadership trasformativa del coordinatore, si è deciso di analizzare le pratiche di coordinamento per fotografare, attraverso una teoria professionale locale, il modello di leadership attuato. Si è scelto di intervistare tutto il coordinamento pedagogico con interviste in profondità, online e registrate. Per esplorare meglio l'esperienza dei professionisti, è stato loro richiesto di utilizzare una fotografia per descrivere il loro ruolo professionale. Questo approccio ha favorito l'emergere di narrazioni personali, incoraggiando descrizioni, associazioni e metafore, e ha permesso di far emergere il significato attribuito all'immagine e alla professione.

Per la raccolta e l'analisi dei dati, ispirandosi alla Grounded Theory attraverso una raccolta e analisi contestuale e ricorsiva, le interviste sono state condotte e analizzate prendendo appunti tramite memos e, simultaneamente, orientando meglio

le domande nelle fasi successive. Questo approccio ha consentito di affinare progressivamente la comprensione del fenomeno, ampliando lo sguardo verso nuovi aspetti emergenti. In questo modo, si è sviluppato un pensiero teorico fondato, utilizzando la formulazione, attraverso la rilettura dei dati e l'uso del software Nvivo, di etichette, categorie e macrocategorie sempre più definite. La core category emergente ha identificato un modello di coordinamento pedagogico orientato al bottom-up, basato sulla valorizzazione delle competenze dei gruppi di lavoro e sulla costruzione di relazioni positive. In particolare, emerge la funzione di cura del coordinatore pedagogico, che si concentra sulla creazione di un clima sereno e stimolante. A supporto di quanto emerso, si riportano alcune citazioni esemplificative dei partecipanti:

CP4 – prima di tutto il lavoro sul gruppo. Io credo che davvero sia proprio il primo passaggio, quando si entra in un servizio. È lavorare sul gruppo perché il gruppo governa, governa proprio. Se non c'è un gruppo che va nella stessa direzione difficilmente si può creare un'evoluzione e far emergere la qualità del servizio.

CP7 - diciamo che mi piacerebbe poter essere, poter far sì, nel mio piccolo, che i gruppi stiano bene. Cioè che siano dei gruppi dove si sta bene dal punto di vista, oltre che professionale, anche relazionale.

3. Risultati in fieri: una tras-formazione continua

Le interviste ai coordinatori pedagogici della cooperativa, svolte nel novembre 2023, hanno rivelato un modello di leadership pedagogica emergente, poi confrontato con la letteratura, in particolare con la leadership pedagogico-trasformativa (Douglass, 2019). Dall'analisi dei dati è emerso che la cultura del coordinatore pedagogico nell'organizzazione coincide in modo significativo con le dimensioni di 1-influenza idealizzata e 4-considerazione individuale della leadership trasformativa (Bass & Riggio, 2006). Tuttavia, si è riscontrata una carenza o una strutturazione insufficiente nelle dimensioni di 2-motivazione ispirazionale e 3-stimolazione intellettuale (ibidem), che risultano poco sviluppate nel modello agito. Sebbene i coordinatori si vedano come agenti di cambiamento, non sono emerse con chiarezza le modalità con cui questa funzione viene attuata, né le strategie necessarie per supportare lo sviluppo continuo del personale. Anzi, alcune di queste risultano assenti o, quando presenti, obsolete. Questo ha evidenziato la necessità di un maggiore sviluppo di consapevolezza e di strumenti concreti per promuovere il miglioramento continuo delle competenze professionali all'interno dei gruppi di lavoro. Nel contesto di una ricerca partecipata, il modello emergente è stato validato in un incontro con i coordinatori pedagogici, che hanno confermato di riconoscersi in una leadership centrata sulla cura del gruppo e sull'introduzione di stimoli intellettuali e di sviluppo professionale continuo. Dopo la validazione dei dati delle interviste, avvenuta durante un workshop di confronto

con il coordinamento pedagogico nell'ottobre 2024, la ricerca è stata riorientata a supporto del ruolo del coordinatore pedagogico. Dai commenti raccolti è emerso che il coordinatore, prima di fungere da leva per lo sviluppo professionale continuo, ha bisogno di momenti di apprendimento continuo per sperimentare pratiche riflessive e acquisire nuovi stimoli intellettuali da condividere con i gruppi di lavoro. A titolo esemplificativo, si riportano alcuni commenti raccolti tramite un Padlet:

In che cosa mi ritrovo pienamente rispetto alla ricerca esposta?

La formazione continua e una postura orientata alla ricerca sono indispensabili per attuare una leadership orientata al cambiamento e alla trasformazione. Ma siamo noi coordinatori, prima di tutto, a dover sperimentare questa postura.

Mi riconosco nell'idea di ripensare e sperimentare nuove forme di conduzione dei gruppi, anche attraverso dispositivi e metodologie innovative.

Cosa non avevo mai pensato e mi interessa?

Sono molto interessato all'idea di accompagnare il gruppo al cambiamento, anziché imporre dall'alto, ma mi rendo conto che mi mancano delle conoscenze per trovare strategie efficaci per metterla in pratica. Forse dovremmo fare noi delle esperienze di metodo.

Mi interessa avere uno strumento che mi aiuti a rispondere in modo adeguato alla necessità di stimolare i gruppi. E di stimolare il mio continuo apprendimento.

Il nutrimento umano del coordinatore pedagogico, secondo me, è una di quelle cose che aiuta molto, fa parte di quel 'care'. Di quel 'care' che anche noi ci meritiamo. Insomma, ci dovremmo. Ma perché poi arricchisce tutti, arricchisce noi, arricchisce i gruppi di lavoro, ti porta dei punti di vista diversi.

Alla luce dei dati raccolti e delle nuove riflessioni emerse, è stata ridefinita una domanda di ricerca più precisa: come si attivano e sostengono processi di apprendimento continuo, che coinvolgano prima di tutto il coordinatore pedagogico, orientati a stimolare e ispirare intellettualmente i professionisti? Dalla ricerca fino qui condotta emerge, pertanto, la necessità di una formazione sistemica, orientata alla ricerca e all'apprendimento continuo, capace di uno sviluppo professionale che coinvolga, in prima persona, la figura del coordinatore pedagogico. L'agire una leadership trasformativa richiede, infatti, che il coordinatore viva contesti nutrienti di formazione continua per poter, a sua volta, sostenere efficacemente lo sviluppo professionale di educatrici e insegnanti. La formazione, quindi, non deve essere solo un'attività di aggiornamento tecnico, ma un atto di cura che, integrando il pensiero critico in maniera continuativa e costante, diventa un processo riflessivo incentrato sulla ricerca. Questo tipo di formazione è considerata come un processo che porta a una trasformazione collettiva, capace di generare cambiamenti significativi, sia a livello individuale che organizzativo. Un coordinatore, dunque, deve essere in grado di nutrirsi a sua volta di nuove conoscenze e stimoli, per poi trasmetterli ai gruppi di lavoro. Questa fase ha dato avvio a una ricerca-azione (Lewin, 1946) che ha coinvolto direttamente parte dei coordinatori pedagogici dell'orga-

nizzazione, permettendo anche una riorganizzazione interna del coordinamento. È stato infatti costituito un “Gruppo di ricerca pedagogica” composto da una coordinatrice per ogni territorio regionale - per un totale di 5 coordinatrici, da figure apicali della cooperativa (la specialist dell’area educativa e due figure dell’ufficio ricerca e sviluppo) e dalla ricercatrice. Questo gruppo, guidato dalla ricercatrice e dalla ricerca di dottorato, attraverso incontri di formazione e co-progettazione, in un periodo di realizzazione che va da ottobre 2024 a giugno 2025, avrà il compito di ideare, condurre e documentare, momenti di formazione rivolti a tutti i coordinatori della cooperativa. Questi momenti di formazione sono stati chiamati “Laboratori di pensiero” e hanno l’obiettivo di sollecitare, attraverso la costituzione di setting formativi, strumenti di facilitazione dei gruppi e processi riflessivi, un apprendimento capace di farsi nuovo strumento da utilizzare con educatori, educatrici e insegnanti dei servizi di cui ciascun coordinatore è referente. Il progetto si propone, quindi, di arrivare alla definizione di modelli e pratiche che ridefiniscano le funzioni del coordinatore pedagogico, arricchendole con strumenti di leadership trasformativa. Una leadership che sarà in grado di promuovere processi di sviluppo professionale continuo, valorizzando un approccio riflessivo che favorisca non solo lo sviluppo dei servizi educativi, ma anche l’apprendimento adulto dei professionisti che li animano.

4. Conclusione

La pratica riflessiva che si propone come strumento di continua formazione, è al cuore di quello che Mezirow (2003) definisce «apprendimento trasformativo», un processo che coinvolge la rielaborazione critica delle proprie prospettive di significato. Secondo l’autore, l’apprendimento trasformativo si verifica quando, attraverso la riflessione e la critica, l’individuo diventa consapevole delle proprie convinzioni limitanti e, successivamente, le riorganizza (p. 96). Pertanto, la ricerca in corso, attraverso l’attivazione dei “Laboratori di pensiero” ha l’obiettivo di attivare, si auspica in maniera costante e continuativa, un processo che coinvolge la totale ristrutturazione del pensiero pedagogico dell’organizzazione, in cui l’analisi e la reinterpretazione delle esperienze passate aprono la strada a nuove modalità di pensare e agire. Questo processo vuole favorire contesti riflessivi, prima per i coordinatori pedagogico e, in maniera sistemica, per i gruppi di lavoro, che non si limitino a fornire conoscenze nozionistiche, ma pongano al centro la comprensione profonda dei processi educativi e l’acquisizione di nuove competenze, orientate a rispondere alle sfide quotidiane e alle dinamiche di cambiamento nei contesti scolastici ed educativi.

In sintesi, la riflessione e la formazione continua sono indissolubilmente legate all’apprendimento trasformativo, che permette agli adulti di rielaborare e reinterpretare le esperienze passate per guidare il presente e orientare il futuro. La riflessione non solo arricchisce il professionista, ma ha anche il potere di trasformare i contesti educativi in cui operano, rendendo l’apprendimento non un semplice ag-

giornamento delle conoscenze, ma un vero e proprio atto di cambiamento. La ricerca, fino ad oggi, ha evidenziato l'importanza di individuare una tecnologia (Mortari, 2004) che supporti in maniera stabile le innovazioni necessarie per integrare sempre più la pratica della ricerca continua all'interno dei servizi educativi per l'infanzia. Questo processo richiede la presenza di figure in grado di guidare la trasformazione culturale in atto, fungendo da cerniera tra i servizi e il sistema educativo. Pur avendo una dimensione organizzativa specifica, legata alla realtà di una cooperativa, e nella consapevolezza di alcuni limiti, come ad esempio la presenza della ricercatrice all'interno dell'organizzazione in qualità di dipendente, i risultati emersi mostrano chiaramente che i coordinatori pedagogici non devono limitarsi a essere figure di supporto per i gruppi, accogliendo le istanze provenienti dal basso. Al contrario, devono assumere il ruolo di veri e propri promotori di nuove visioni, all'interno di un processo di formazione continua. Dotandosi, a loro volta, di strumenti concreti ed efficaci, in grado non solo di sostenere il cambiamento, ma anche di favorire un processo di formazione che parta innanzitutto dalla propria crescita personale. Una formazione che, in altre parole, ha la capacità di dare concretezza a ciò che ancora non esiste, orientando il cambiamento verso nuove pratiche educative e nuove possibilità di sviluppo per il sistema e per i professionisti.

Riferimenti bibliografici

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New York: Psychology Press.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Catarsi, E. (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2024). CIEC colloquium: Reflections on Beyond Quality at 25 years. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 131-145. <https://doi.org/10.1177/14639491231222>
- Douglass, A. L. (2019). Leadership for quality early childhood education and care. *OECD Education Working Papers*, 211, EDU/WKP(2019)19. <https://dx.doi.org/10.1787/6e563bae-en>
- European Commission. (2014). *European Quality Framework: Research evidence*. Document presented at the Conference of the Greek EU Presidency in Athens. Brussels: European Union.
- European Commission. (2024). *Leadership in early childhood education and care (ECEC): An overview of models and practices*. Working Group on Early Childhood Education and Care (ECEC). Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publications>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *La scoperta della Grounded Theory: Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando Editore.
- Kuhn, T. S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. London: Harper & Row.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

- MIUR. (2017). *Decreto Legge n. 65/2017: Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23.
- MIUR. (2022). *Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione: Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosi (2021), Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (2022)*. Adottati con Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Pagani, V., & Pastori, G. (2019). Coniugare valutazione standardizzata e approccio partecipativo-riflessivo: Un'esperienza di ricerca collaborativa nei servizi per l'infanzia. *Ricerca Azione*, 11(2), Article e11202. <https://doi.org/10.32076/RA11202>

Ritmo Educativo: Riflessioni teoriche per un approccio interculturale alla didattica della matematica

Carlo Pasquale Achille Condarelli

Università Kore di Enna

Dipartimento di studi classici, linguistici e della formazione.

carlopasquale.condarelli@unikorestudent.it

Abstract

All'inizio del XX secolo la ridefinizione delle categorie di spazio e di tempo si riflette in una configurazione nuova dell'attualità del soggetto conoscente sia in termini di percezione che di reazione al contesto che lo circonda. Emerge il valore di una prospettiva fenomenologica che apre il campo alla pluralità delle culture e dei punti di vista e alla funzione determinante dei linguaggi simbolici. Nelle scienze dell'educazione i concetti di percezione, esperienza, progettazione e interazione si arricchiscono con un'idea nuova di temporalità: *il ritmo* che influisce sulle forme, sui contenuti e sui linguaggi della riflessione pedagogica. Il concetto di ritmo include completamente la dimensione musicale, quella artistica e insieme una idea formale di struttura che lo associa alle forme del linguaggio matematico e quindi per elezione all'ipotesi di procedure innovative per la didattica della matematica.

Parole Chiave

Ritmo, Intercultura, Didattica della Matematica

1. Il ritmo dell'educazione

Il segreto del successo è il ritmo, e il successo del ritmo è la concentrazione; ma, rispetto alla conoscenza esatta, la parola d'ordine è ritmo, ritmo, ritmo. Acquistate conoscenza rapidamente e poi usatela; se saprete usarla, la conserverete. (Whitehead & Cappa, 2022, p. 69)

Il Ritmo dell'educazione è il titolo di un saggio in cui A. Whitehead espone i suoi punti di vista sui ritmi dell'apprendimento, sull'esigenza ritmica di alternanza tra libertà e disciplina indicando alcune dimensioni essenziali dei processi educativi, in relazione anche ai processi di sviluppo dei discenti. Lo sviluppo mentale e il processo formativo sono ritmici e si rivelano in una giustapposizione di ciclicità che si integrano armonicamente (il riferimento al concetto di armonia è ricorrente nella forma espositiva delle teorie dell'autore anche in campo matematico e fisico)¹.

1 “One aim of science is the harmony of thought, that is, to secure that judgments which

In Whitehead il ritmico è «l'innesto di una differenza dentro uno schema di ripetizione che indica la materia del momento genetico nella radice dell'esperienza formativa, ne coglie il significato latente, la premessa irrinunciabile» (G. Rossetti Pepe in Whitehead & Cappa, 2022, p. XXI).

La ritmicità rappresenta non solo uno degli aspetti strutturali del dispositivo pedagogico, ma quell'elemento che, per sua natura, è più intrinsecamente legato alla parte generativa del pensiero e della pratica pedagogica: quella natura che fa uso del tempo per generare cambiamento e sfrutta la relazione con la durata e con l'evento per decostruire e organizzare la qualità delle trasformazioni del soggetto. (Whitehead & Cappa, 2022, p. XXII)

Il pensiero pedagogico di Whitehead si sviluppa in coerenza con l'etica platonica dell'educazione: «In Platone, nella *Repubblica*, nella parte dedicata a melodia e ritmo, il ritmo si trova al centro della concezione etica» (Whitehead & Cappa, 2022, p. XXV), l'obiettivo dell'educazione è favorire l'emergere della saggezza, il ritmo dell'educazione è quel gioco di alternanze che si snoda tra *libertà* e *disciplina* (Whitehead & Cappa, 2022, p. 58). Questo ritmo risuona durante l'arco dello sviluppo personale del discente e segue uno schema non rigido ma fluido, che si articola in stadio della fantasia, stadio della precisione e infine stadio della generalizzazione. Uno schema non dissimile da quello dell'alternanza hegeliana di tesi antitesi e sintesi (Whitehead & Cappa, 2022, p. 33).

Lo status ontologico del concetto di ritmo ha un peso importante sul piano scientifico nel pensiero di Whitehead, così come più avanti nel pensiero di Bachelard², per ragioni complesse legate alla risoluzione del problema dell'anisotropia temporale (Riverso, 1979, pp. 207-215), cioè del fallimento generale della scienza nel voler determinare l'esistenza di una *freccia del tempo* con la sua direzione univoca su cui ordinare relazioni di causa effetto. Il ritmo, le poliritmie offrono uno sfondo ordinatore differente che descrive lo sviluppo di cicli su piani interconnessi e non necessariamente disposti su un unico vettore temporale. In questo quadro:

L'educazione dovrebbe consistere in una continua ripetizione di tali cicli. Ciascuna lezione dovrebbe formare a suo modo come un ciclo conchiuso e costituente un suo processo subordinato. Periodi più lunghi dovrebbero sfociare in un in risultati definiti, che poi formino a loro volta le basi di partenze per nuovi cicli. Noi dovremmo eliminare l'idea di una mitica meta

are logical contraries should not be thought expressions of consciousness. Another aim is the extension of such harmonised thought" (Whitehead, 1967, pp. 122-123).

- 2 Il ritmo secondo Bachelard è una realtà creata scientemente, *natura constructa*, «Si può quasi dire che l'onda scolpisce il tempo. Si raggruppano dei battiti, coincidenze abilmente prodotte, E si passa così, facendo qualcosa con il nulla, dai ritmi elettrici ai ritmi uditivi [...]. È una totalità individuata perché è una totalità creata» (Bachelard et al., 2020, pp. 67-72).

remota dell'educazione. (Whitehead & Cappa, 2022, p. 37)

Io vado sostenendo che dovremmo sforzarci di organizzare nella mente dello scolaro un'armonica combinazione di modelli, coordinando i vari elementi dell'istruzione in cicli subordinati (Whitehead & Cappa, 2022, p. 40).

Il ritmo dell'educazione consiste nella ripetizione continua delle molteplici verità che si trovano in una relazione reciproca, al fine di produrre esperienze di conoscenza che integrano il processo formativo attraverso un movimento continuo di verifica e di dimostrazione. Il fine è che si sviluppi una attitudine all'*uso* della conoscenza nelle sue applicazioni. L'arte di educare è come una avventura che ha lo scopo di trasmettere l'arte di usare la conoscenza. L'uso della conoscenza è un'arte, e l'arte esiste perché si possa riconoscere come buoni i dati dei nostri sensi. Whitehead ritiene che proprio la fioritura artistica sia uno degli indici principali della strutturazione della civiltà. I linguaggi e le esperienze artistiche sono uno strumento essenziale per destare meraviglia ed interesse nella mente degli studenti.

Nel pensiero dell'autore americano la vita è essenzialmente periodica e la dimensione ritmica è un prodotto concettuale che spiega, descrive e si adatta a questa periodicità. Ciò vale sia nell'azione pedagogica associata ad un progetto di vita (*lifelong*), sia nell'atto educativo che creativamente predispone tempi e modi dell'esperienza sullo sfondo di una temporalità dell'essere lontana dalle quadrature cronologiche. L'attenzione di Whitehead è rivolta all'attualità del presente come effetto del passato più che a una riflessione sulle possibilità del futuro che sono indeterminate. Una visione non dissimile da quella bachelardiana dell'esigenza di una tensione pedagogica alla *rêverie*, «una pedagogia veramente votata all'idea di un razionalismo aperto, o meglio di un "surrationalismo", il cui potenziale ermeneutico non è ancora stato pienamente scoperto» (Abreu Araújo & De Almeida, 2023, p. 24).

Il ritmo dell'educazione è una prospettiva teorica che parte da Whitehead e manifesta la sua attualità fino a Bachelard e Lefebvre attraverso lo strumento della *rhythm analysis* che mette in evidenza come la categoria del ritmo sia una chiave fondamentale per l'elaborazione di strategie di emancipazione: la didattica in questa prospettiva può essere ritmica per risolvere il rapporto contraddittorio tra temporalità e alienazione, cioè tra la standardizzazione dei tempi istituzionali e i ritmi individuali di apprendimento. Nell'ottica di Lefebvre la *rhythm analysis* va oltre gli spazi intimi immaginati da Bachelard, concependo il suo ambito d'azione all'interno del regno delle interazioni concrete nella società. In confronto ai metodi ritmici di Jaques-Dalcroze, il contributo di Lefebvre colma una lacuna: iscrive l'esperienza dei ritmi individuali nella storia degli spazi sociali e mostra come tali spazi si relazionano con l'esperienza intima del tempo; la *rhythm analysis* di Lefebvre ci offre un percorso concreto – e un mezzo – per immaginare come i ritmi individuali e collettivi possano relazionarsi tra loro al di là di analogie e metafore (Alhadeff-Jones, 2016, p. 182). Il ritmo dell'educazione che ha origine nella riflessione di Whitehead trova una sua collocazione ontologica all'interno della riflessione più ampia intorno al concetto di produzione simbolica. Il ritmo potrebbe essere

il prodotto di una elaborazione simbolica, una reazione alla percezione della complessità del tempo come ente immanente nella vita dell'uomo. Nella sua componente estetica il ritmo è associato alle arti e particolarmente alla musica. Susan Langer allieva di Whitehead e Cassirer offre riflessioni profonde in questa direzione, attribuendo alla produzione simbolica ritmico musicale sia le cosiddette *proprietà presentative* che quelle *discorsive* del linguaggio simbolico, cioè le capacità congiunte di manifestare significati in senso sia unitario e simultaneo che progressivo all'interno di un sistema logico che si svolge come un discorso. La musica e il ritmo danno significato al tempo in una modalità diversa e concorrente che mette a confronto il tempo della musica con il tempo cronografico dell'orologio (Jones, 2000). È un passaggio che caratterizza una frattura ontologica trasformativa tra la fine dell'800 e l'inizio del 900 che vede i ritmi e il tempo degli antichi da un lato e i ritmi e i tempi moderni dall'altro. Si genera un problema che riflette il dilemma più ampio dell'opposizione tra selvaggio e civilizzato, arretratezza e modernità. Questa confusione sul piano simbolico e concettuale è presente anche nelle riflessioni di Cassirer precursore e maestro di Susan Langer, e di altre menti notevoli dell'inizio del secolo come John Dewey. Una confusione che inquadra la poliritmia tra le popolazioni vernacolari ora come produzione culturale di universi simbolici, ora come reazione primitiva dipendente da una mancanza di strutture gnoseologiche per l'interpretazione del reale (Dewey, 2018, p. 460)³.

2. Il ritmo interculturale

Il ritmo cui fin qui si è accennato sembra essere un prodotto culturale della modernità. Non vi è traccia di riferimenti alle culture tradizionali internazionali, fuori dallo schema primitivo/civilizzato introdotto dal celebre saggio di Levi-Bruhl (Lévy-Bruhl & Keck, 2010). L'unico ad uscire dal seminato è Marius Schneider che nel 1946 pubblica un poderoso volume dal titolo "Gli animali simbolici e la loro origine musicale". Sebbene Schneider non rinunci mai alla distinzione tra ciò che è primitivo e ciò che non lo è, la sua produzione ha dei punti chiari ed inequivocabili:

- 1) L'affermazione della pregnanza delle forme simboliche sul piano sonico,
- 2) La centralità dell'aspetto ritmico nello sviluppo simbolico del discorso sonico sul piano storico e culturale:

Ogni simbolo è un insieme ritmico che comprende i ritmi comuni ed essenziali di una serie di fenomeni, i quali rimangono sparsi su piani differenti

3 In *Democrazia e educazione* Dewey narra di selvaggi impauriti che in funzione della loro inferiorità sul piano dell'interpretazione del reale reagiscono agli eventi con paura sfogandosi producendo rumore su dei tamburi.

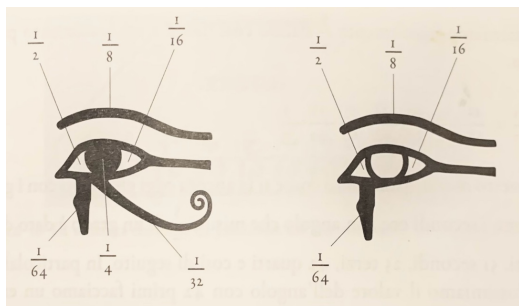
grazie ai loro ritmi secondari. Questo insieme si propaga da un centro spirituale, la sua intensità e chiarezza diminuiscono quando si avvicinano alla periferia della sua estensione materiale. La forma essenziale si verifica sul piano acustico. Essendo il ritmo essenziale, il simbolo costituisce la più alta realtà dei fenomeni; ma tale simbolo non *rappresenta* un valore, bensì è un valore. (Schneider, 2021, p. 37)

Il problema o la contraddizione cui si accenna in precedenza sta proprio in Cassirer. Da un lato Cassirer propone un atteggiamento filosofico di matrice kantiana ma arricchito da una sensibilità quasi interculturale. In sintesi se per Kant le forme a priori della ragione sono immutabili per Cassirer le stesse forme sono soggette ad un processo di mutamento continuo, che è funzione di una continua produzione di simboli.

... Kant ha operato il passaggio dalla struttura del mondo a quella della mente [...] (Cassirer) continua col passaggio dalla struttura dei concetti a quella dei diversi sistemi simbolici delle scienze, della filosofia delle arti, della percezione e del discorso quotidiano. Il movimento è da un'unica verità e da un mondo fisso e dato a una varietà di versioni corrette e anche in conflitto, ossia di mondi in fabbricazione (Nelson Goodman cit. in Sandkuehler, 2010).

È un atteggiamento che apre all'alterità culturale e alla sua dignità nel tentativo continuo di dare un senso alla realtà circostante. Questa posizione smorza l'atteggiamento etnocentrico dominante in Europa e Stati Uniti all'inizio del 900.

Dall'altro lato Cassirer non riconosce al linguaggio mitico uno status gnoseologico come con la produzione dei simboli. Il mitico resterebbe pre-simbolico. Se quindi Cassirer quasi crea i presupposti per un atteggiamento interculturale aperto alle produzioni simboliche delle altre culture, rimane imbrigliato nel paradigma dell'opposizione tra primitivo e civilizzato che di fatto è stato funzionale all'ignoranza del potenziale epistemologico ed ermeneutico della produzione culturale e simbolica tradizionale. Questa contraddizione è perfettamente messa in evidenza da Santillana nel suo *Mulino di Amleto* dove esplicitamente non perdona a Cassirer di avere sottovalutato le forme del pensiero mitico (Santillana et al., 2009, pp. 381-383). Secondo Santillana il pensiero mitico e i suoi linguaggi sono sintesi di conoscenza come ampiamente dimostrato nel caso della rappresentazione oggettiva, nelle mitologie globali, dei moti di precezione degli equinozi. Nel caso della produzione culturale dei ritmi e delle musiche tradizionali potremmo ascrivere ad essi il valore di codici, di linguaggi simbolici avvalorando anche il loro portato gnoseologico, e questo in effetti è l'obiettivo del nostro programma di ricerca. I riferimenti di Cassirer alle culture tradizionali non mancano (si pensi ai riferimenti ai Veda ad esempio), il limite del suo ragionamento è che intende il divenire dell'uomo nello spazio del simbolo come un continuo processo di liberazione a partire dalle forme dominanti del pensiero mitico (Sandkuehler, 2010).



Il mitico occhio di Horus. Nella loro recente traduzione dal latino del "Liber Abaci" di Leonardo Fibonacci, Catastini e Ghione ci raccontano come questo grafema fosse un artificio per la rappresentazione di frazioni unitarie. La frazione $5/7$ si poteva rappresentare levando le parti dell'occhio corrispondenti a $1/4$ e $1/32$. (Catastini, Ghione, 2023, pp. 84-85).

Questa contraddizione nel pensiero di Cassirer si concretizza materialmente nelle sue riflessioni sullo sviluppo del pensiero matematico nell'antichità. Da un lato il filosofo tedesco magnifica la rivoluzione pitagorica che libera un atteggiamento euristico e scientifico attraverso l'associazione tra il mondo dei numeri e quello dei suoni, dall'altro commette l'errore di costruire questa narrativa sullo sfondo di un presunto primato storico-culturale della grecità sulle culture precedenti anche su quella egizia. Questo errore verrà messo in evidenza e corretto da Cheikh Anta Diop con dovizia documentale (Diop, 1981, pp. 441-442). Il lavoro di Diop (allievo di Bachelard alla scuola di dottorato della Sorbona nel 1949) sarà di grande importanza perché restituirà alla storia culturale africana quella centralità che oggi ci permette di aprire un dialogo produttivo ed un confronto interculturale pieno di opportunità soprattutto con la grande produzione culturale in ambito ritmico musicale.

Se la cultura occidentale ha riaperto un ragionamento sul concetto di ritmo in termini epistemologici ed ontologici, quella di ritmo rimane una categoria vuota e generica, se in Africa esistono ad esempio 90 diverse poliritmie codificate con nomi propri, con geometrie proprie, con specifiche narrative, in occidente ritmo rimane un'idea senza nomi, come una scatola dai contorni definiti, finemente decorata, ma tristemente vuota. Forse questo patrimonio culturale può essere un valido supporto operativo per costruire attraverso pratiche operative ed esperienziali quella dimensione ritmica dell'educazione come intuito da Whitehead, e forse la pienezza e l'articolazione dei linguaggi ritmici africani può anche liberare aspetti gnoseologici a supporto di procedure didattiche efficaci a partire dall'insegnamento della matematica nella scuola primaria in una prospettiva interculturale concreta. È una opportunità intellettuale, una alternativa all'affanno di cercare definizioni improbabili per un fenomeno di fatto sconosciuto soprattutto perché matematici e pedagogisti spesso non hanno alcuna competenza in ambito sonico musicale ai giorni nostri. Secondo Louis Radford il ritmo nell'apprendimento della matematica è fondamentale proprio perché lo stesso ragionamento matematico ha un carattere temporale cioè avviene nel tempo:

Il pensare in matematica è movimento, movimento di pensiero. [...]. Il pensiero appare dunque come un fenomeno che si sviluppa nel tempo, non

come un fenomeno puramente intellettuale o mentale, ma come un fenomeno pienamente materiale, corporeo, incarnato e sensoriale. Il ritmo – inteso come ciò che caratterizza la ricorrenza di qualcosa che alterna o oscilla tra simmetria e asimmetria, e tra identità e alterità – si rivela come un principio organizzativo centrale del pensiero (Radford, 2015, p. 82).

Radford non si accorge che parla e descrive un solo ritmo, il ritmo che nella realtà non esiste nella sua unicità ed unità. In tutte le culture e particolarmente in quella africana «le ricorrenze delle alternanze e delle oscillazioni tra simmetrie e asimmetrie» o per dirla con Bachelard quelle configurazioni d'onda che scolpiscono il tempo, ritmi, *natura constructa*, sono plurali molteplici e finemente codificati; si possono studiare, ascoltare eseguire ed analizzare con spirito archeologico in prospettiva genealogica e non necessitano di essere reinventati ridefiniti da un pensiero scientifico moderno frutto di progresso, piuttosto riscoperti nelle loro architetture mitiche ed aritmetiche.

3. Il ritmo nell'educazione della matematica

Andrebbe verificata scientificamente una ipotesi, cioè se esiste o meno un legame tra la dimensione ritmico-sonica e quella dell'insegnamento della matematica. Detto più semplicemente andrebbe verificata l'importanza attribuita alla musica nel campo dell'insegnamento della matematica, all'efficacia della associazione tra mondo dei numeri e mondo dei suoni (e dei ritmi dei suoni). Oltre agli aspetti ontologici discussi nel presente contributo, il ritmo potrebbe dunque avere un portato gnoseologico specifico relativo al mondo dei numeri. Dai dati raccolti nella nostra ricerca il ritmo e la musica sono quasi assenti nella formazione dei docenti, e ugualmente nella programmazione didattica⁴. Quali sono le ragioni di questi fenomeni? C'è ragione di credere che il ritmo e il discorso musicale non siano in relazione con il mondo dei numeri e con quello dell'educazione? Forse nella storia del pensiero filosofico possiamo trovare alcune risposte alle nostre domande, alcune di queste risposte ce le offre proprio Ernst Cassirer quando nelle sue lezioni sulla filosofia antica ci descrive la rivoluzione pitagorica. È interessante notare come il teorico *dell'uomo come animale simbolico*, descriva l'importanza dell'associazione tra matematica suoni e ritmi come carattere principale che sancisce la superiorità della greicità rispetto al pensiero e alle scienze dell'Antico Egitto. Il ragionamento è fine ma la contestualizzazione sbagliata e frutto di errore. Cassirer sembra Cristoforo Colombo approdato nel nuovo continente ma convinto di essere nelle Indie:

4 Il riferimento è alla ricerca di Dottorato in corso, presentata alla SIREF Summer school 2024. Nello specifico l'analisi effettuata sui progetti PON finanziati negli ultimi 10 anni (fonte Ministero dell'Educazione e del Merito), rivela totale assenza di utilizzo della musica e del ritmo come strumento per la didattica curriculare in matematica.

Pitagora fu il **primo** ad aver scoperto la dipendenza dell'altezza del suono dalla lunghezza della parte di corda suonata [...]. La storia della scienza non racchiude colpo più fortunato di questo... Il più semplice esperimento concepibile bastò a portare alla luce un grande principio regolatore che abbracciava un vasto dominio della natura. L'intervallo tra i suoni che fino ad allora erano stati percepibili soltanto per il fine orecchio del musicista professionista [...], erano ora ridotti a relazioni numeriche chiare e fisse. Ciò che Pitagora rilevò non fu un singolo *fenomeno* di natura, bensì un *principio* fondamentale della nostra conoscenza della natura. Questo principio è il vero e propizio inizio di ciò che chiamiamo "scienza esatta". Per "scienza esatta", non si intende altro che la capacità umana di ordinare e connettere le esperienze sensibili, in modo tale da renderle descrivibili in termini matematici, in termini di numero. E fu proprio Pitagora ad aver fornito il primo esempio e la prima prova convincente di una descrizione del genere. Egli creò una teoria dell'acustica; concepì il mondo dei suoni come un ordine *concettuale*. Pitagora iniziò a indagare la natura della musica e dei suoni musicali, ma ciò che egli vi trovò fu qualcosa di diverso, che aveva un nuovo essere e una nuova essenza: l'Essere nel Numero [...]. Il numero pitagorico veniva concepito in questo modo. Esso non veniva considerato soltanto un concetto logico formale, ma l'essenza, la sostanza fondamentale delle cose. Ma questa essenza non era di più di tipo materiale, come l'acqua di Talete o l'aria di Anassimene; era piuttosto di tipo intellettuale. Le cose non soltanto posseggono i numeri, non vengono ordinate secondo relazioni numeriche determinate, esse *sono* numeri; esse sono, per così dire, la materializzazione, l'incarnazione dei numeri.⁵(Cassirer & Borbone, 2023)

In questo passaggio risalta l'idea di incarnazione come principio di conoscenza, di capacità di astrazione concettuale del numero in associazione al mondo dei suoni e delle loro conseguenti relazioni ed intrecci ritmici. Sono caratteristiche che si riverberano sull'efficacia dell'insegnamento e dell'insegnamento della matematica. Al di là di chi sia stato il primo e perché, emerge dalla lezione di Cassirer la bellezza di questo salto evolutivo nel pensiero matematico dell'umanità, poco importa che sia di matrice greca, egizia fenicia o dogon. Il ritmo e la musica sono stati anche alla base delle grandi innovazioni pedagogiche del 900 si pensi a Dalcroze, Montessori e non ultima alla ritmica integrale di Laura Bassi. In Senegal l'eredità montessoriana è stata accolta studiata e rielaborata con innesti della cultura autoctona ricca di contenuti ritmico musicali e coreutico cinetici.

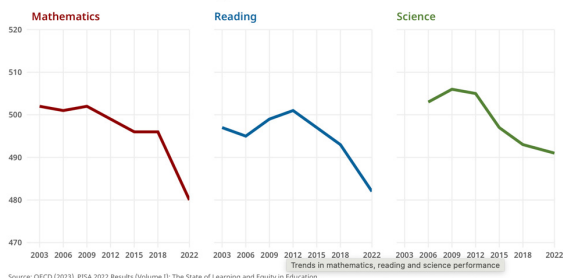
- 5 Cassirer non era forse a conoscenza delle traduzioni del Papiro di Rhind risalente al 2000 A.C. e che riporta chiaramente tutte le nozioni relative alle relazioni interne ad un triangolo rettangolo comprese diverse dimostrazioni che utilizzano le grandezze e le relazioni tra fenomeni sonici costituiti in frequenze. Sarà Cheikh Anta Diop a documentare con dovizia di particolari il processo di appropriazione della conoscenza egizia da parte dei greci.

Amidst unprecedented performance drop, some education systems buck the trend

Eighteen countries and economies performed above the OECD average in mathematics, reading and science in 2022. Between 2018 and 2022, mean performance in mathematics across OECD countries fell by a record 15 points. Reading fell 10 points, twice the previous record, whereas science performance did not change significantly. On average, reading and science trajectories had been falling for a decade, though math had remained stable between 2003-2018. Colombia, Macao (China), Peru and Qatar improved in all three subjects on average since they began to take part in PISA.

Trends in mathematics, reading and science performance

PISA test scores, OECD average



Esiste al livello globale (secondo i dati OECD) una forte esigenza di innovazione nel campo della pedagogia della matematica e forse un supporto utile ed efficace può scaturire dalla riscoperta del ritmo, dei ritmi, e della loro attuazione incarnata attraverso percorsi didattici e metodologici condivisi. L'innovazione forse potrebbe essere costituita dalle applicazioni didattiche di ritmi antichi, per la costruzione di un futuro di pace, di conoscenza, di intercultura.

Riferimenti bibliografici

- Abreu Araùjo, A. F. R., & De Almeida, R. (2023). Bachelard Pedagogo, educare al nuovo. *BACHELARD STUDIES - ÉTUDES BACHELARDIENNES - STUDI BACHELARDIANI*, 1, 21–31. <https://www.mimesisjournals.com/ojs/index.php/bachelardstudies/issue/view/187>
- Alhadeff-Jones, M. (2016). Time and the Rhythms of Emancipatory Education: Rethinking the temporal complexity of self and society. In *Time and the Rhythms of Emancipatory Education: Rethinking the Temporal Complexity of Self and Society*. <https://doi.org/10.4324/9781315727899>
- Bachelard, G., Alunni, C., & Ienna, G. (2020). *Metafisica della matematica*. Castelvechi.
- Cassirer, E., & Borbone, G. (2023). *Sulla filosofia antica. Manoscritti delle lezioni inedite di Oxford (1935) e Yale (1942). Testo inglese a fronte*. Bompiani.
- Catastini, L., Ghione, F. (2023), *La Matematica che trasformò il mondo*, Carocci.
- Dewey, J. (con un contributo di Hook, S.). (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione. Nuova ediz.* (G. Spadafora, A c. Di; M. D'Arcangeli & T. Pezzano, Trad.). Anicia.
- Diop, C. A. (1981). *Civilisation ou barbarie: Anthropologie sans complaisance*. Présence Africaine.
- Eilenberger, W. (2020). *Il tempo degli stregoni: 1919 1929. Le vite straordinarie di quattro filosofi e l'ultima rivoluzione del pensiero* (F. Cuniberto, Trad.). Feltrinelli Editore.
- Jones, R. E. (2000). AN Whitehead and Music: Real Time. *The Musical Times*, 141(1873), 47-52. <https://doi.org/10.2307/1004734>
- Lévy-Bruhl, L., & Keck, F. (2010). *La mentalité primitive*. Flammarion.

- Radford, L. (2015). Rhythm as an Integral Part of Mathematical Thinking. In *Mind in Mathematics: Essays on Mathematical Cognition and Mathematical Method* (pp. 68–85). LINCOM. <https://www.researchgate.net/publication/319101047>
- Rivero, E. (1979). *Filosofia analitica del tempo*. Armando Editore. <https://www.libreria-delnovecento.it/prodotto/emanuele-rivero-filosofia-analitica-del-tempo-armando-1979/>
- Sandkuehler, H.-J. (2010). Linguaggio, segno, simbolo. L'anti-ontologia di Ernst Cassirer. *Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia*, 1, 1-13. <https://doi.org/10.4453/rifp.2010.0001>
- Santillana, G. de, Dechend, H. von, & Passi, A. (2009). *Il mulino di Amleto. Saggio sul mito e sulla struttura del tempo* (5° edizione). Adelphi.
- Schneider, M. (2021). *Gli animali simbolici e la loro origine musicale nella mitologia e nella scultura antiche*. Ghibli.
- Whitehead, A. N. (1967). *The Aims of Education and Other Essays* (Reissue edition). Free Press.
- Whitehead, A. N., & Cappa, F. (2022). *I fini dell'educazione* (F. Cafaro, Trad.). Raffaello Cortina.

Conflitto come risorsa: riflessioni e strategie pedagogiche interculturali

Farnaz Farahi

*Università Telematica eCampus
Dipartimento di Scienze Umane e Sociali – DiSUS
farnaz.farahi@uniecampus.it*

Abstract

La pedagogia interculturale risponde oggi giorno alle sfide poste da una società sempre più complessa e multiculturale, facendo leva sul dialogo, l'ascolto e il confronto. All'interno di questa prospettiva, il conflitto viene visto non come un'occasione di scontro da evitare, bensì come un'opportunità di crescita e apertura all'altro. Saper gestire un conflitto diventa, in altri termini, una risorsa basilare per l'accettazione della diversità, nel momento stesso in cui permette ai soggetti che lo vivono di trovare nuove soluzioni di incontro. In tal senso, strategie educative e didattiche efficaci, basate ad esempio sull'apprendimento collaborativo, consentono a pedagogisti, insegnanti e discenti di utilizzare l'educazione al conflitto per favorire la costruzione di società inclusive. Attraverso un adeguamento dei curricoli didattici nelle scuole e partendo già dalla scuola dell'infanzia, l'educazione al conflitto può dunque diventare uno strumento efficace per prospettive future di pace.

Parole chiave

Conflitto, Pedagogia Interculturale, Competenze

1. Introduzione

In uno scenario geopolitico come quello attuale, in cui la guerra minaccia l'Europa e da mesi imperversa nel contesto mediorientale tra Palestina e Israele, è necessario ripensare a una pedagogia che formi le future generazioni alla competenza inter e transculturale, la cui assenza è alla base di qualsiasi circostanza conflittuale. Una competenza riferita al promuovere la comprensione e il rispetto delle diverse culture, nonché le capacità critiche (Freire, 1973) per affrontare le complessità del mondo contemporaneo (Callari Galli et al., 2016)

Nell'accezione che ne dà Said (2003) la pedagogia interculturale, ponendosi come alternativa alla contrapposizione tra orientalismo e occidentalismo, fornisce una base di partenza per la creazione di quell'attività mediatrice che porti a uno spazio d'incontro necessario per qualsiasi contesto di pace (Callari Galli, 1996; Cambi, 2016).

La pedagogia, quindi, intesa non solo come mezzo per acquisire conoscenze

su altre culture, ma come un processo sociale di negoziazione che si manifesti a partire dall'insegnamento interculturale dei più piccoli (Gramigna, 2020): dalla scuola d'infanzia e di primo grado, per poi proseguire tutta la vita, secondo il principio del *lifelong learning*. Una concezione, quella appena riportata, che si sostanzia nell'educare al conflitto (Farné, 2005), a partire da precise strategie educative interculturali (Fiorucci, 2020).

Nel presente contributo, riflettendo sulla pedagogia come attività interculturale e mediatrice tra subalternità differenti (Hall, 2006), ci si chiede, attraverso una revisione della letteratura esistente, in che modo il conflitto funga da strumento di pace e non di bellicismo, partendo dal contesto didattico, per arrivare a quello locale e finanche globale. E in che modo, nonché con quali strumenti didattici o pedagogici, ciò può essere favorito dal curriculum scolastico.

Ci si aspetta che, adottando una prospettiva pedagogica che valorizzi la subalternità (Gramsci, 1975), ciò implichi riconoscere e celebrare la diversità come risorsa fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo personale. D'altronde, soltanto cambiando la prospettiva pedagogica sul mondo, si innescano quei cambiamenti che portano a vedere l'alterità non come a un ostacolo, ma come una possibilità di crescita. Un cambio di prospettiva che, inevitabilmente, richiede un ripensamento dell'educazione. Dall'insegnamento tradizionale e monoculturale a un approccio inclusivo, che parta dalla riflessione sui metodi pedagogici, per arrivare alla revisione delle metodologie didattiche e curriculari attualmente esistenti.

2. Quale dimensione interculturale per la pedagogia?

Prima di entrare nel merito del conflitto e rileggerlo secondo l'ottica educativa, è opportuno circoscrivere la dimensione interculturale del discorso pedagogico, analizzandone le corrispettive peculiarità, in quanto cornice basilare all'interno della quale ci muoviamo.

L'orientamento interculturale ha lo scopo di «definire un progetto intenzionale di promozione del dialogo e del confronto culturale rivolto a tutti. In questo modo, le diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, di orientamento politico, sessuale ecc.) divengono un punto di vista privilegiato dei processi educativi, offrendo l'opportunità a ciascuno di svilupparsi a partire da ciò che è» (Fiorucci, 2020, 42). Tale pensiero non pone in contrapposizione l'egemonia, nel senso gramsciano del termine, con la subalternità (Gramsci, 1975), ma le inserisce in un contesto tutelato di dialogo tra soggetti che hanno origini socioculturali differenti. Seguendo la logica interculturale, attraverso il confronto, dirigenti scolastici, insegnanti, educatori, operatori sociali, associazioni del terzo settore danno così vita a una nuova narrazione che decostruisce quella che ha determinato «un clima di paura e che ha reso normale considerare gli altri meno umani e, quindi, con meno diritti» (Fiorucci, 2020, 42).

La dimensione interculturale della pedagogia, di conseguenza, comporta l'adozione di strumenti educativi che garantiscano da un lato uguali possibilità di ap-

prendimento, dall'altro giustizia ed equità nel processo di crescita di ciascun essere umano. Fattori che, a loro volta, si sostanziano nella necessità di creare modelli pedagogici che tengano conto della diversità/pluralità linguistica e socio-culturale di riferimento, a livello dell'organizzazione, dei contenuti del programma di studio e dei metodi di insegnamento adottati. Percorsi, ovvero, radicati nei principi basilari dell'incontro, dove, indipendentemente dalla presenza fisica della persona di origine socio-culturale, l'idea di base è rispettare ogni espressione socio-culturale e linguistica che appartiene all'altro (Santerini, 2010).

L'idea della pedagogia interculturale è di agire non soltanto attraverso la trasmissione di conoscenze, ma anche con la creazione di spazi di crescita personale e collettiva. Tra i principi che caratterizzano questa visione pedagogica, vi è innanzitutto l'incontro: fare in modo che due soggetti si riconoscano come portatori di esperienze, emozioni, valori e culture diverse, per costruire un percorso comune al di là delle proprie cornici socioculturali (Sclavi, 2003).

Altro principio, riportato da Freire (1973), è il dialogo, che non deve mai essere a senso unico, ma un processo di scambio necessario per una conoscenza critica che si erge con domande, dubbi e nuove comprensioni-incomprensioni.

Infine, abbiamo l'ascolto "attivo", che comporta una sospensione del giudizio, la possibilità di permettere all'altro di esprimere liberamente i propri pensieri, le emozioni e che non deve mai essere sostituito dalla sola trasmissione di contenuti.

Il rischio che la pedagogia interculturale vuole scongiurare è l'omologazione delle differenze, per non ridurle a pura egemonia (Gramsci, 1975). Piuttosto, la necessità che si presenta è mettere in rapporto dialettico le diverse alterità esistenti, ponendo la relazione come punto focale del proprio discorso. La relazione pedagogica ha la capacità di trasmettere la cultura in maniera triadica, in quanto includente l'agente dell'inculturazione, il rapporto con il soggetto da socializzare e l'ambiente socioculturale. La relazione educativa è cioè qualcosa che cambia, forma e non può prescindere dal contesto presso cui la si attua, così come non può tralasciare le origini dei soggetti che la mettono in pratica. Agendo sulla relazione, pertanto, si finisce inevitabilmente per agire anche sui meccanismi interculturali che in essa sono inseriti, favorendo nuove possibilità di dialogo (Callari Galli, 1996; Cambi, 2016).

In altre parole, quando parliamo di pedagogia interculturale, ci riferiamo a realtà dialettiche pensate per aumentare le competenze interculturali sia di chi educa sia di chi apprende, ma nel contesto della relazione (Fiorucci, 2020). Solo con l'integrazione di questi elementi la pedagogia crea ambienti di apprendimento inclusivi dove ogni individuo si sente valorizzato e rispettato, favorendo così, nel lungo termine e a livello globale, una cultura di pace (Said, 2003).

Per fare della pedagogia una leva di mediazione e pace per il mondo, però, occorre rivedere, in chiave proattiva, gli strumenti educativi (e didattici) di cui essa tradizionalmente si serve, pur partendo dall'assunto relazionale di cui sopra. Si è infatti portati a pensare che tale logica pedagogica incida positivamente su studenti e insegnanti, di qualsiasi età e contesto scolastico, nell'aver maggiore cura dell'altro e della società in cui vivono. In un'epoca governata dalla difficoltà di creare

ambienti inclusivi, dove le logiche divisive prevalgono, le strategie devono allora rivolgersi alla promozione del rispetto, comprensione e collaborazione tra individui, attraverso pratiche educative adeguate e personalizzate.

In tale ambito, il conflitto, letto secondo una logica educativa di matrice interculturale, dall'essere minaccia si trasforma inevitabilmente in risorsa, in quanto incontro tra differenze e culture. Un conflitto che non conduce a un'involuzione bellica, ma a un'evoluzione socioculturale, nel breve e lungo periodo, nel locale quanto nel globale. Educare, dunque, al conflitto, senza eliminarlo, nella logica della responsabilità (Cambi, 2016; Farné, 2005).

3. La dimensione educativa del conflitto

Inserendolo in maniera più particolareggiata nel contesto pedagogico interculturale, il conflitto muta la propria fisionomia dall'essere "scontro" all'essere "confronto" e "incontro". In base a questa nuova visione, offertaci da Farné (2005), il conflitto non è mai patologico nel momento in cui si presenta all'interno di una relazione (di qualsiasi entità essa sia). Ciò che è patologico sono eventualmente «le modalità con cui il conflitto viene gestito: lì è possibile riconoscere aspetti e problemi identificabili come patologia della conflittualità» (Farné, 2005, 41).

Il conflitto deve altresì essere considerato come un fatto normale e naturale di una relazione, la cui specificità è indice del modo in cui si presenta e si evolve. La pedagogia ha il compito di riconoscere queste specificità e, con le opportune strategie, saperle gestire, risolvere, senza mai negarle o evitarle, trasformandole in risorsa, affinché non prendano derive relazionali disadattive ed egemoniche (Farné, 2005; Gramsci, 1975).

La dimensione pedagogica del conflitto si rileva nel fatto che, per natura, esso è perturbante, cioè tende a destabilizzare un certo ordine preconstituito, obbligando i protagonisti a trovare una nuova soluzione all'asimmetria relazionale che si è creata (Sclavi, 2003).

Una situazione che si ritrova anche in altri contesti e fasi della vita, se consideriamo l'ottica evolutiva, le cui argomentazioni sono a sostegno del nostro discorso. Un bambino, ad esempio, come afferma Piaget (1926), tende a trovare sempre nuove soluzioni ai problemi che il mondo gli pone davanti. Nel corso della crescita egli "perturba" le proprie conoscenze, per integrarne di nuove, dopo aver creato un'asimmetria tra ciò che egli sa già a livello cognitivo e ciò che invece ancora deve imparare: un processo chiamato *equilibratura cognitiva* (Piaget, 1966).

Il conflitto, parimenti, è una sorta di *equilibratura cognitiva*, ma a livello relazionale. Una sfida evolutiva che, però, si ripresenta in maniera continuativa poiché i contesti intersoggettivi differiscono sempre gli uni dagli altri. La comprensione dei segni e delle cause che l'hanno generato, permette al bambino (così come allo studente, al ragazzo, persino all'adulto) di ricercare nuove e più efficaci soluzioni intersoggettive per rendere ogni volta migliore la stessa relazione, nonché la sua capacità di confrontarsi con l'altro (Farné, 2005).

Se considerato nella sua logica educativa, pertanto, il conflitto: permette lo sviluppo di competenze relazionali e comunicative, come la gestione delle emozioni, la comunicazione; facilita lo sviluppo del pensiero critico (Freire, 1973), portando alla luce visioni del mondo diverse, confrontandole con quelle meno conosciute, in funzione delle “cornici di cui siamo parte” (Sclavi, 2003); crea occasioni di apprendimento interpersonale (Callari Galli et al., 2016); infine, promuove la coesione, l’integrazione delle differenze e la convivenza democratica (Hall, 2006).

Ciascun intervento pedagogico che abbia a cuore l’educazione al conflitto, tuttavia, deve essere sempre commisurato alla realtà educativa in cui ci troviamo ad agire. Questo perché, come detto, ogni relazione, e quindi ogni conflitto, è diversa dall’altra, assumendo diversi connotati in base a chi la vive, a come la si affronta, al contesto in cui si presenta. Ogni esperienza educativa, d’altronde, è connotata di caratteristiche proprie, oltre che da un rapporto tra soggetti diversi, spesso aventi anche un grado di conoscenza altrettanto differente. Alla pedagogia spetta allora un duplice compito: «da una parte quello di riconoscere il conflitto e di “leggerlo” nei suoi reali termini, di definire le modalità e gli strumenti per gestirlo facendolo diventare, per quanto è possibile, esso stesso un’esperienza formativa. [...] Dall’altra evitare i rischi delle derive patologiche in cui può incorrere la gestione dei conflitti, come quella dell’autoritarismo o del permissivismo» (Farné, 2005, 46-47).

Con queste accortezze, l’educazione al conflitto incoraggia i bambini a comprendere, dapprima, le cause profonde delle tensioni e delle rivalità a livello interpersonale nella relazione con i pari e con l’insegnante (oltre che i familiari); in un secondo momento, generalizzando quanto viene appreso nel contesto educativo (e didattico), ad affrontare i conflitti con una logica critica (Freire, 1973), di dialogo, ascolto e rispetto. Competenze, queste ultime, che a breve definiremo di tipo trasversali, in quanto generalizzabili a più contesti di vita (Baldacci, 2010).

Come viene rilevato da Gramigna (2020), l’educazione interculturale deve partire innanzitutto dai più piccoli perché abbia efficacia in età successive della vita. La risoluzione del conflitto, infatti, non è data una volta per tutte, come in un qualsiasi altro processo evolutivo, bensì prepara una *forma mentis* adatta a più contesti sociali ed esistenziali.

Di pari passo con lo sviluppo, la risoluzione dei conflitti interpersonali implicherà un’analisi altrettanto critica delle strutture di potere, delle ingiustizie sociali e disuguaglianze spesso alla base dei conflitti bellici, con la speranza sia di comprenderli, che di prevenirli in funzione della pace e della libertà (Freire, 1973). Diversamente, in mancanza di una base interculturale che educi al conflitto secondo i parametri appena riportati, permarrà la tendenza a valorizzare la differenza piuttosto che l’uguaglianza (Hall, 2006), l’egemonia piuttosto che la subalternità (Gramsci, 1975), l’autoritarismo piuttosto che il confronto (Farné, 2005).

4. Il conflitto e la creazione di curricoli scolastici “plurali”

Saper gestire il conflitto secondo una logica educativa significa dunque creare spazi d'incontro e apprendimento esperienziale che favoriscano, nel discente come nell'insegnante, una *forma mentis* multiculturale (Cambi, 2016; Fiorucci, 2020). Conferire alla pedagogia, in altre parole, una dimensione socio-relazionale per il corretto fronteggiamento dei conflitti e delle differenze (Hall, 2006). Come inserire tutto questo all'interno di un curricolo scolastico?

Un primo passo in questa direzione è l'inclusione di curricoli scolastici che riflettano la pluralità delle culture e delle esperienze umane di cui qualsiasi ambiente è oramai caratterizzato. Tali curricoli devono innanzitutto seguire metodologie didattiche che riflettano la logica inclusiva e partecipativa dell'interculturalità, quali l'apprendimento collaborativo, il *peer tutoring*, il *learning by doing*, soltanto per citarne alcuni. Strategie che consentano ai bambini di qualsiasi età di entrare in contatto, di confrontarsi e anche “scontrarsi” con i pari e i superiori, al fine di trovare sempre nuove soluzioni ai problemi che si presentano.

Per la costruzione del curricolo che abbia come finalità l'acquisizione di una competenza trasversale di risoluzione e gestione dei conflitti, si può far riferimento ai livelli logici dell'apprendimento di Bateson (1997). Egli, in particolare, parla di tre livelli di apprendimento. L'apprendimento 1 o “protoapprendimento”, che comporta nel soggetto una modifica del comportamento e della struttura cognitiva: si tratta dell'apprendimento così come comunemente lo intendiamo, è diretto e manifesto. L'apprendimento 2 o “deuteroapprendimento”, che è un'evoluzione dell'apprendimento 1 e comporta maggiore rapidità nei processi di conoscenza, includendo il *learning by learning* e l'acquisizione di abilità mentali superiori, sviluppandosi nel medio e lungo termine in maniera collaterale all'apprendimento di tipo 1. Infine, l'apprendimento 3, una modificazione dell'apprendimento 2, più rapido e flessibile nell'adattarsi sia ad abitudini cognitive che alle differenze (Bateson, 1997).

La stessa struttura dell'apprendimento ipotizzata da Bateson (1997) si può traslare, con l'aiuto di Baldacci (2010), sul curricolo di un insegnamento interculturale. Favorire dapprima l'acquisizione del curricolo 1, corrispondente al protoapprendimento, ovvero l'assimilazione di conoscenze e abilità legate ai vari saperi curricolari; in seguito, favorire il deuteroapprendimento con il curricolo 2, cioè la formazione di abilità mentali astratte, come la *forma mentis*, le competenze trasversali e gli stili cognitivi interculturali (Baldacci, 2010).

Più precisamente, come afferma Baldacci (2010), il concetto di «competenza è legato alla capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che non siano inerenti solo a prestazioni riproduttive, ma anche alla soluzione di problemi». Si passa cioè «dal verbalismo all'apprendimento attivo; dall'apprendimento meccanico alla comprensione; dalla riproduzione culturale alla soluzione di problemi; dall'apprendimento incapsulato al *transfer*» (Baldacci, 2010, 11-12).

I curricoli che danno adeguato spazio alle competenze sembrano in grado di

favorire il passaggio da una formazione scolastica basata sull'apprendimento ri-produttivo e meccanico di conoscenze verbali, a un apprendimento maggiormente attivo, intelligente e trasferibile (Baldacci, 2010). La capacità di gestire il conflitto e rendere quest'ultimo una risorsa educativa attraverso il curriculum, quindi, deve in tal senso essere intesa quale possibilità di acquisire competenze trasversali di tipo interculturale e relazionale.

5. Conclusioni

Operare una riflessione pedagogica sull'intercultura e sulla gestione dei conflitti apre nuovi orizzonti educativi per la costruzione di società più inclusive (Farné, 2005). Ciò vale ancora di più in un contesto come quello contemporaneo in cui flussi migratori, differenze culturali e tensioni sociali si mescolano continuamente, creando realtà complesse (Callari Galli et al., 2016). L'educazione al conflitto, tramite gli strumenti dell'ascolto e del dialogo (Cambi, 2016; Sclavi, 2003), si rivela allora efficace non solo per trasmettere conoscenze, ma anche per formare il futuro adulto all'alterità (Gramsci, 1975) e a nuove prospettive di pace (Said, 2003).

Educare al conflitto comporta mettere in atto pratiche educative e didattiche finalizzate alla gestione delle relazioni interpersonali, superando i confini tradizionali dell'insegnamento per diventare veicolo di trasformazione sociale. Significa altresì adoperare metodologie didattiche collaborative che possano incentivare il valore delle differenze culturali, non come elementi di separazione, ma come opportunità di arricchimento reciproco. Il conflitto, spesso percepito come qualcosa da evitare o risolvere, diviene così risorsa, momento di crescita, confronto critico e occasione di apprendimento, al pari di qualsiasi sfida evolutiva (Freire, 1973; Piaget, 1966) e interculturale (Hall, 2006). In esso risiede il potenziale per promuovere una cultura basata sull'inclusione e sulla cooperazione tra individui di diversa estrazione culturale.

La gestione positiva del conflitto, pertanto, non è un obiettivo secondario della pedagogia interculturale, ma deve essere considerato il cuore di qualsiasi progetto educativo.

Per rendere davvero efficace questo approccio "al conflitto", è necessario che la stessa pedagogia, insieme alla scuola e alle istituzioni educative, si impegnino in un ripensamento interculturale dei curricula. Introducendo pratiche educative collaborative, l'obiettivo è il raggiungimento di una trasversalità della competenza: risolvere conflitti, fin da piccoli, per saper poi comunicare con persone di diverse provenienze culturali, essere in grado di sviluppare il pensiero critico (Freire, 1973), l'empatia e la gestione non violenta dei conflitti (Sclavi, 2003). Solo così è possibile educare generazioni future a essere protagoniste di una cittadinanza globale (Callari Galli et al., 2016; Cambi, 2016), in grado di affrontare le sfide della convivenza in una società sempre più complessa e, inevitabilmente, multiculturale.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Callari Galli, M. (1996). *Lo spazio dell'incontro: Percorsi nella complessità*. Roma: Editori Riuniti.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2016). *Formare alla complessità: Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2016). *Incontro e dialogo: Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Farné, R. (2005). Educare al conflitto: Per una pedagogia dell'impegno e della responsabilità. *Paideutika*, 1, 41–51. <https://www.paideutika.it/wp-content/uploads/2016/08/Roberto-Farné-Educare-al-conflitto.pdf>
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Gramigna, A. (2020). *Fabulario arcobaleno: L'educazione interculturale con i più piccoli*. Roma: Volta La Carta.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Hall, S. (2006). *Il soggetto e la differenza: Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*. Roma: Meltemi.
- Piaget, J. (1966). *La rappresentazione del mondo del fanciullo* (1926a ed.). Torino: Boringhieri.
- Said, E. (2003). *Orientalismo: L'immagine europea dell'Oriente*. Milano: Feltrinelli.
- Santerini, M. (2010). L'intercultura «di seconda generazione». In *La qualità della scuola interculturale: Nuovi modelli per l'integrazione* (pp. 11–36). Trento: Erikson.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.

Autonomia motivazionale e partecipazione scolastica: *decision-making* ed effetti dell'esperienza migratoria diretta e indiretta

Mustafa Marchych

Università Ca' Foscari, Venezia

*Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati
mustafa.marchych@unive.it*

Abstract

Il presente studio analizza la relazione tra l'autonomia motivazionale e la partecipazione scolastica, esplorando al contempo l'impatto dell'esperienza migratoria sull'autonomia in un campione di 125 studentesse adolescenti con background migratorio. L'analisi di regressione lineare semplice evidenzia un'associazione significativa tra la capacità di scegliere e definire gli obiettivi in autonomia nelle aree di studio, pianificazione del lavoro futuro e gestione delle relazioni amicali, e il livello di partecipazione. Tuttavia, l'analisi di regressione multipla ha individuato l'autonomia nella gestione delle relazioni amicali e del tempo libero come l'unico predittore significativo ($R^2 = 0,197$; $\beta = 0,44$; $p < 0,001$). Inoltre, il *t-test* ha rilevato differenze statisticamente significative tra ragazze di prima e seconda generazione nell'autonomia nello studio ($t(123) = -3,02$; $p = 0,003$) e nella gestione delle relazioni amicali ($t(123) = -3,43$; $p < 0,001$), con punteggi più alti per le seconde. Tali risultati sottolineano l'importanza di promuovere l'autonomia motivazionale, in particolare nelle attività relazionali ed extracurricolari, come fattore chiave per aumentare la partecipazione. Allo stesso tempo, sottolineano l'effetto dell'esperienza migratoria sull'autonomia, evidenziando la necessità di interventi specifici per supportare le studentesse di prima generazione.

Parole chiave

Autonomia motivazionale; Partecipazione scolastica; Ragazze migranti

1. Introduzione

L'intersezione tra genere ed etnia genera una rete complessa di valori, norme e aspettative che impone alle ragazze adolescenti con background migratorio di navigare tra mondi culturali distinti, mettendole in una condizione in cui sono spesso soggette a pressioni di uniformazione provenienti sia dalle famiglie (Silva, 2011) che dalla società in cui vivono. Inoltre, sperimentare questa dualità dell'essere ragazza adolescente e appartenere a una cultura di origine diversa porta ulteriormente a confrontarsi con una tensione interna tra due desideri contrastanti: omologarsi

ai loro coetanei e, allo stesso tempo, rimanere fedeli alle aspettative dei genitori (Marchych, 2022). Tali condizioni danno vita al rischio di non riuscire a sviluppare un'identità individuale e sociale autentica, con la possibile conseguenza di divenire invisibili sul piano sociale (Bosisio et al., 2005). Al contempo, l'omologazione agli stili familiari o ai comportamenti dei pari può alimentare percorsi di disagio e disadattamento, sfociando in ripetenze, abbandono scolastico e marginalizzazione sociale (Silva & Prisco, 2020).

Affrontare tali condizioni e promuovere una vera emancipazione di queste ragazze, che sia alla base di una convivenza interculturale, richiede un investimento nella loro formazione. Quest'ultima dovrebbe essere finalizzata verso l'acquisizione di conoscenze, valori e competenze funzionali ad una partecipazione attiva, in grado di influire sulle culture e sui comportamenti sociali (Marone, 2015).

La partecipazione, però, non deve limitarsi a un insieme di diritti e doveri di cittadinanza, spesso espressi in modo formale piuttosto che sostanziale, ma va intesa come un «processo di assunzione di decisioni relativi alla vita di un individuo e a quella della comunità in cui vive» (Hart, 1992). Si tratta di un processo interattivo e trasformativo che consente di esercitare la capacità di prendere decisioni nella vita di tutti i giorni e fornisce ai giovani, in particolare, l'opportunità di sviluppare competenze relative al controllo delle proprie vite e alla gestione dell'ambiente circostante (Chawla & Cushing, 2007). Ed esempio, gli studenti coinvolti attivamente nella gestione della scuola o in progetti comunitari acquisiscono non solo esperienza pratica, ma anche la consapevolezza di poter contribuire in modo significativo al benessere degli altri (Chawla & Cushing, 2007).

Affinché si possa parlare effettivamente di partecipazione nell'ambito scolastico, è indispensabile che gli studenti abbiano la capacità di influire realmente sulle decisioni importanti per la scuola o la classe. Ciò implica la possibilità non solo di scegliere tra opzioni diverse, ma anche di opporsi a determinate scelte, attribuendo a tale opposizione una rilevanza concreta e consequenziale (Heid et al., 2023). In questo contesto, Hart (1992) sostiene che “la partecipazione è un antidoto importante alle pratiche educative tradizionali, che rischiano di alienare i giovani e renderli vulnerabili alla manipolazione. Partecipando autenticamente a progetti che affrontano problemi reali, i giovani sviluppano capacità di riflessione critica e confronto di prospettive, fondamentali per l'auto-determinazione delle convinzioni politiche. Questo processo porta benefici sia alla realizzazione personale dei bambini sia alla democratizzazione della società” (P. 36 Trad. mia).

Pertanto, il postulato della partecipazione mette in risalto la necessità di promuoverla all'interno del contesto educativo, poiché essa rappresenta un elemento imprescindibile legato al diritto alla libertà e al suo riconoscimento nel quadro dei diritti umani universali (Heid et al., 2023); e soprattutto al valore fondamentale dell'auto-determinazione (Ryan & Deci, 2017), concetto secondo cui gli individui hanno la capacità e il diritto di prendere decisione e di controllare le proprie azioni in modo coerente con i propri valori e obiettivi personali. In relazione a tale capacità, Ryan & Deci (2000) individuano quattro tipologie principali di motivazioni che si posizionano lungo un continuum di autodeterminazione, riflettendo

diversi livelli di internalizzazione: *motivazione esterna*, legata a contingenze esterne come premi o punizioni; *motivazione introiettata*, che implica l'adozione di un regolamento senza una sua completa accettazione, guidata dal desiderio di evitare il senso di colpa o di massimizzare la propria autostima; *motivazione identificata* che, pur essendo inizialmente estrinseca, diventa più autonoma quando il comportamento è considerato importante e coerente con i propri valori e obiettivi personali; *motivazione intrinseca*, la forma più autonoma della motivazione, in cui l'individuo agisce volontariamente perseguendo un obiettivo o un'azione per puro interesse personale.

Le ragazze con background migratorio affrontano spesso norme e richieste stringenti che limitano le proprie azioni e il grado dell'autonomia personale. Si tratta di pressioni che costringono a subordinare le aspirazioni scolastiche alle richieste provenienti dalla famiglia e alle aspettative di assimilazione imposte dalla società in cui vivono. Inoltre, l'autonomia personale, che si tende a promuovere nell'ambito scolastico, può entrare in conflitto con i valori tradizionali della famiglia, esponendo le ragazze alla complessa sfida sia di conciliare aspettative divergenti e talvolta inconciliabili, sia di perseguire i propri obiettivi e valori intrinseci. Pertanto, l'obiettivo di questo articolo è indagare la relazione che intercorre tra l'autonomia e la partecipazione, esplorandone l'effetto dell'esperienza migratoria diretta e indiretta in un campione di ragazze adolescenti con background migratorio.

2. Metodo e strumenti

La presente indagine adotta un approccio quantitativo, volto a esplorare la relazione tra autonomia e partecipazione scolastica in un campione di studentesse adolescenti con background migratorio. Le partecipanti sono ragazze di prima e seconda generazione, con entrambi genitori o almeno uno di origine marocchina, di età compresa tra i 14 e i 19 anni, iscritte alle scuole secondarie di secondo grado in Piemonte.

La raccolta dati è avvenuta attraverso un questionario strutturato, sviluppato sulla base di fonti teoriche ed empiriche. Per misurare l'autonomia, è stato utilizzato Il *Relative Autonomy Index* (RAI), un indice che, sviluppato nel contesto della *Self-Determination Theory* (Chirkov et al., 2003; Ryan & Deci, 2000), combina i punteggi relative a tre tipologie di motivazione (estrinseca, introiettata e autonomia) valutando il grado di autonomia percepito rispetto a una specifica attività o contesto. Trattandosi di una misura a dominio specifico, nella presente indagine sono stati costruiti tre RAI: il primo per l'ambito scolastico, il secondo per il lavoro futuro e il terzo per l'amicizia e il tempo libero. Per ogni ambito, è stato chiesto alle partecipanti di indicare in che misura le loro decisioni e azioni dipendessero dalle motivazioni sopracitate, utilizzando una scala Likert da 1 (per niente vero) a 4 (del tutto vero). I punteggi delle sub-scale del RAI sono stati combinati in una singola misura, assegnando i seguenti pesi: -2 per la motivazione esterna, -1 per la

motivazione introiettata, + 3 per la motivazione autonoma. Di conseguenza, il RAI assume valori compresi tra -9 a +9. I risultati positivi sono interpretati come indicativi di una motivazione individuale autonomia, mentre quelli negativi riflettono una motivazione prevalentemente controllata.

Per ciò che riguarda la partecipazione (la variabile dipendente), è stata utilizzata la Scala di partecipazione al contesto scuola (adattata da CEVAS)(Leone, 2011) che una misura il coinvolgimento attivo nei processi di decisione in classe e a scuola. La scala è composta da 9 items, ogni item è valutato su cinque posizioni con alternative di risposta che vanno da 1= per niente vero a 5= assolutamente vero.

I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando il software *IBM SPSS Statistics* 28. Come prima fase è stata il calcolo del coefficiente di attendibilità *alpha* di *Cronbach* per ciascuna scala, con valori compresi tra 0,7 e 0,9, indicativi di una buona attendibilità. A seguire il calcolo dei punteggi totali di ogni scala, controllando questi rispetto ai valori standardizzati stabiliti dagli autori durante la fase di costruzione e validazione delle scale.

Prima di procedere con le analisi, i dati sono stati sottoposti a controlli per individuare eventuali *outlier*, che sono stati rimossi se identificati. A seguire, è la verifica dell'ipotesi di normalità tramite i test di Kolmogorov Smirnov e di Shapiro-Wilk, che hanno confermato una distribuzione normale dei dati, consentendo l'utilizzo di metodi parametrici.

Per costruire e convalidare il modello di regressione lineare, è stata condotta un'analisi delle componenti principali al fine di verificare l'indipendenza reciproca delle scale. Questo passaggio ha garantito che ciascuna scala misurasse esclusivamente i fattori per cui era stata progettata, senza sovrapposizioni con l'altra. L'analisi di regressione multipla è stata condotta con il metodo *Stepwise*, mentre per il confronto delle medie è stato applicato il t-test. Il numero totale di osservazioni utilizzate varia a seconda del tipo di analisi effettuata. Nei casi di esclusione basata sul criterio *listwise*, sono state selezionate solo le unità con dati completi per il set di variabili specifico.

3. Risultati

3.1. Caratteristiche del campione

Il campione (Tabella 1) è composto da $n=125$ (Media = 1,64; SD= 0,482) partecipanti, di cui $n=80$ (64%) sono ragazze appartenenti alla seconda generazione e $n=45$ (36%) alla prima generazione (neoarrivate). Per quanto riguarda la distribuzione per il Paese di nascita mostra che il 56,8% è nato in Italia e il 43,2% in Marocco. La distribuzione per fascia di età evidenzia che 41,6% delle partecipanti appartiene alla fascia 16-17 anni, seguita dal 36% della fascia tra 18-19 anni e dal 22,4 % che rientra nella fascia di età 14-15 anni.

Le partecipanti nate in Marocco presentano un'età d'arrivo in Italia diversificata. I gruppi più rappresentati sono quelli delle ragazze arrivate tra i 13 e i 15 anni (37%) e quelle arrivate a 16 anni o oltre (42,6%). Seguono le partecipanti arrivate tra gli 0 e i 3 anni (il 16,7%) e, con una percentuale minore, quelle giunte tra i 4 – i 6 anni e tra i 7 - i 9 anni (entrambi con 1,6 %).

Variabili	N	%	media	SD
Gruppo				
Prima generazione	45	36	1,64	0,482
Seconda generazione	80	64		
Luogo di nascita				
Marocco	54	43,2	1,57	0,497
Italia	71	56,8		
Età				
14 - 15 anni	28	22, 4	1,86	0,755
16 – 17 anni	52	41, 6		
18 - 19 anni	45	36		
Età arrivo in Italia				
0-3 anni	9	7,2	4,67	1,812
4-6 anni	1	0,8		
7-9 anni	1	0,8		
13-15 anni	20	16		
16 anni – oltre	23	18,8		
Mancante	71	56, 8		

Tab. 1. Caratteristiche del campione

3.2. *L'impatto dell'autonomia motivazionale sulla partecipazione nel contesto scuola*

Sono state condotte tre regressioni lineari semplici (Tabella 2) per esaminare l'effetto di tre variabili indipendenti (RAI in ambito di scuola, lavoro futuro e di amicizia e tempo libero) sulla variabile dipendente Partecipazione scolastica. Di seguito vengono riportati i risultati per ciascun modello:

La prima regressione lineare semplice che analizza la relazione tra RAI Scuola e la partecipazione scolastica risulta significativa ($F(1,123) = 24,127, p < 0,001$), spiegando 16,4% della varianza di Y ($R^2 = 0,164$). L'autonomia percepita da parte delle studentesse riguardo le proprie decisioni e azioni nello studio si rivela un predittore positivo e significativo ($\beta = 0,40, SE = 0,08, t = 4,91, p < 0,001$), indicando che un aumento di unità in motivazione intrinseca nello studio è associato

ad un aumento medio di 0,40 unità nella partecipazione attiva alle attività scolastiche e nei processi decisionali correlati.

La seconda regressione evidenzia RAI relativo ad amicizia e tempo libero ha un effetto sulla partecipazione ($F(1,123) = 30,096$, $p < 0,001$), con un $R^2 = 0,197$, indicando che il 19,7 % della varianza della partecipazione è spiegata da questa variabile. L'autonomia percepita da parte delle studentesse riguardo la gestione delle relazioni amicali e del tempo libero risulta essere un predittore positivo ($\beta = 0,44$, $SE = 0,08$, $t = 5,48$, $p < 0,001$), sostenendo che un incremento di una unità in RAI Amicizia e Tempo Libero corrisponde a un aumento medio di 0,44 unità nella partecipazione scolastica. Le studentesse che sono motivati dai propri interessi e valori personali risultano più propense a proporre nuove attività esprimere opinione durante assemblee, partecipare attivamente ai processi decisionali scolastici.

Infine, la terza regressione ha esaminato la relazione tra l'autonomia percepita in termini di decisioni e azioni relative al proprio lavoro futuro (RAI Lavoro) e la partecipazione scolastica. I risultati evidenziano una relazione statisticamente significativa ($F(1,123) = 14,881$, $p < 0,001$), con un $R^2 = 0,108$, indicando che il 10,8% della varianza della partecipazione scolastica è spiegato dal RAI Lavoro. Quest'ultimo si conferma un predittore positivo ($\beta = 0,32$, $SE = 0,08$, $t = 3,85$, $p < 0,001$), indicando che un incremento di una unità in esso è associato a un aumento medio di 0,32 unità nella partecipazione scolastica.

Modello	Variabile indipendente	Coefficiente (β)	Errore Standard (SE)	Valore t	P	R^2
Regressione 1	RAI scuola	0,40	0,088	4,91	<0,001	0,164
Regressione 2	RAI Amicizia	0,44	0,083	5,48	<0,001	0,197
Regressione 3	RAI Lavoro	0,32	0,087	3,85	<0,001	0,108

Tab. 2. Regressione lineare semplice: l'effetto dell'autonomia sulla partecipazione

È stata condotta una regressione multipla (Tabella 3) per analizzare l'effetto delle tre variabili indipendenti (RAI), considerate simultaneamente, sulla variabile dipendente (Partecipazione), utilizzando il metodo *stepwise* basato sul *p-value* (< 0.05 per l'inclusione e > 0.10 per l'esclusione). Il modello iniziale includeva tutte e tre le variabili indipendenti, ma durante il processo *stepwise*: X1 (autonomia nello studio) è stata esclusa al primo passo ($p = 0.092$), poiché non apportava un contributo significativo al modello, mentre X2 (autonomia relativa al lavoro futuro) è stata esclusa al secondo passo ($p = 0.087$). Pertanto, il modello finale ha selezionato esclusivamente X3 (autonomia nella gestione delle relazioni amicali e del tempo libero), la quale è significativamente associata alla partecipazione scolastica ($F(1,123) = 30,096$, $p < 0,001$), con un $R^2 = 0,197$), mostrando una rela-

zione positiva ($\beta = 0,44$, ($SE = 0,08$ $t = 5,48$, $p < 0,001$)) in cui un aumento di una unità nell'autonomia nella gestione delle relazioni e del tempo libero è associato a un aumento medio di 0.44 unità nella partecipazione scolastica.

I risultati suggeriscono che, mentre tutte e tre le dimensioni dell'autonomia erano significativamente associate alla partecipazione scolastica nelle analisi di regressione semplice (tabella, 1), nel modello multiplo (tabella 2) solo X3 (autonomia nella gestione delle relazioni e del tempo libero) apporta un contributo unico significativo. Tale risultato indica, da un lato che la capacità di gestire le relazioni amicali e il tempo libero secondo i propri valori e interessi personali ha un ruolo predominante nella partecipazione attiva e nei processi decisionali scolastici. inoltre, questa dimensione dell'autonomia contribuisce a sviluppare competenze interpersonali e organizzative che favoriscono un maggiore coinvolgimento nelle attività scolastiche.

Dall'altro lato, l'esclusione di X1 (Autonomia nello studio) e X2 (Autonomia relativa al lavoro futuro) dal modello di regressione multipla dimostra che l'effetto osservato di queste dimensioni nelle analisi di regressione semplici è in gran parte mediato dall'autonomia nella gestione delle relazioni amicali e del tempo libero. Ad esempio: X1 potrebbe essere indirettamente legata alla partecipazione attraverso competenze sociali che sono catturate più direttamente da X3. Allo stesso modo, X2 potrebbe essere rilevante per lo sviluppo a lungo termine, ma meno direttamente connessa al comportamento immediato relativo alla partecipazione scolastica.

Stepwise	Variabile (Entrata/esclusa)	Coefficiente (β)	P	R ²	Modello Finale
1	RAI amicizia (X3 Entrata)	0,44	<0,001	0,19	X3
2	RAI Scuola (X1 esclusa)	-	0,092	-	-
3	RAI lavoro (X2 esclusa)	-	0,087	-	-

Tab. 3 Regressione lineare multipla: predittori dell'autonomia motivazionale sulla partecipazione

3.3. *Differenze nell'autonomia motivazionale tra ragazze con migratoria diretta e indiretta*

I risultati del *t-test* per il confronto delle medie rivelano l'esistenza di una differenza statisticamente significativa tra i gruppi di ragazze in due sub-scale: RAI scuola e RAI amicizia e tempo libero.

Per quanto riguarda il RAI scuola, è stata osservata una differenza significativa nei punteggi tra i due gruppi [$t(123) = -3,02$, $p = 0,003$]. Le ragazze con esperienza migratoria indiretta (S.G.) mostrano un punteggio medio più alto ($M = 3,40$, $SD =$

1,31) rispetto alle loro compagne con un'esperienza migratoria diretta (P.G.) ($M=2,64$; $SD= 1,38$), indicando una maggiore capacità di definire e perseguire obiettivi in autonomia relativamente alle scelte e decisioni sullo studio. L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da (-1,250) a (-0,260), confermando una differenza significativa tra i gruppi. Di conseguenza, si rifiuta l'ipotesi nulla secondo cui non esisterebbe una differenza tra le medie dei due campioni.

Lo stesso vale per quanto riguarda il RAI amicizia e tempo libero, i cui i risultati mostrano una differenza significativa tra i due gruppi [$t(123) = -3,43$, $p = <0,001$]. Le ragazze con un'esperienza migratoria indiretta (S.G.) presentano un punteggio medio più alto ($M=3,13$, $SD= 1,44$) rispetto alle loro compagne con un'esperienza migratoria diretta (P.G.) ($M=2,24$; $SD=1,29$), dimostrando una maggiore capacità di gestire le relazioni amicali e il tempo libero in autonomia. L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da -1,408 a - 0,378, confermando una differenza significativa tra i gruppi. Di conseguenza, si rifiuta l'ipotesi nulla secondo cui non esisterebbe una differenza tra le medie dei due campioni.

Per ciò che riguarda RAI lavoro, i risultati [$t(123) = -0,773$, $p = >0,05$] non mostrano nessuna differenza significativa tra i gruppi. Le ragazze con un'esperienza migratoria indiretta (S.G.) presentano un punteggio medio di 2,98 ($SD= 1,56$), mentre le ragazze con un'esperienza migratoria diretta (P.G.) hanno un punteggio medio di 2,77 ($SD= 1,24$). L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da -0,746 a 0,327, confermando l'assenza di una differenza tra i due gruppi. Di conseguenza, si accetta l'ipotesi nulla secondo cui non esiste una differenza tra le medie dei gruppi.

Test campioni indipendenti												
				Test di Levene per l'eguaglianza delle varianze		Test t per l'eguaglianza delle medie						
Variable	Gruppo	Media	DS	F	Sign.	t	gl	P bilaterale	Differenza della media	Differenza errore std.	Intervallo di confidenza della differenza di 95%	
											Inf.	Sup.
RAI studio	P. G.	2,64	1,38	0,437	0,51	-3,02	123	0,003	-0,755	0,250	-1,250	-0,260
	S. G.	3,40	1,31									
RAI amicizia	P. G.	2,24	1,29	0,092	0,76	-3,43	123	0,001	-0,893	0,260	-1,408	-0,378
	S. G.	3,13	1,44									
RAI lavoro	P. G.	2,77	1,24	9,255	0,003	-0,77	123	0,441	-0,209	0,271	-0,746	0,327
	S. G.	2,98	1,56									

Tab. 4. T-test per il confronto delle medie nell'autonomia motivazionale tra gruppi

4. Discussione e conclusione

L'indagine aveva l'obiettivo di esplorare il ruolo dell'autonomia motivazionale nella partecipazione scolastica di un campione di ragazze adolescenti con background migratorio. I risultati dell'analisi di regressione lineare semplice rivelano che l'autonomia nelle aree indagate (studio, lavoro futuro e gestione delle relazioni amicali e del tempo libero) è positivamente correlata alla partecipazione, indicando che più le ragazze si sentono padroni delle proprie azioni e scelte in queste aree, maggiore è il loro impegno e coinvolgimento nel contesto scolastico. Tuttavia, l'analisi di regressione multipla identifica l'autonomia nelle relazioni amicali e nel tempo libero come il predittore più determinante della partecipazione, escludendo il ruolo dell'autonomia nelle altre due aree (Studio e lavoro futuro). Ciò non implica che l'autonomia in queste aree sia irrilevante, bensì indica che il suo effetto è mediato o sovrapposto dall'autonomia nella gestione delle relazioni amicali.

La centralità di quest'ultima evidenza che il coinvolgimento a scuola non dipende esclusivamente da fattori relativi all'ambiente scolastico, ma è influenzato dalle dinamiche sociali e personali. Le studentesse che gestiscono positivamente le loro relazioni e il tempo libero importano questa competenza anche al contesto scolastico, favorendo una maggiore partecipazione. In questo contesto, Ryan & Deci, (2000) sostengono che la relazionalità, ovvero il senso di appartenenza e connessione con gli altri si configura come un bisogno psicologico primario. La soddisfazione di tale bisogno promuove una maggiore motivazione intrinseca, facendo sentire il soggetto supportato e valorizzato da persone con cui desidera sentirsi legato o in relazione. Per esempio, il supporto di genitori, insegnanti e pari aumenta la motivazione intrinseca e l'impegno nel perseguire gli obiettivi a scuola, incoraggiando comportamenti cooperativi e pro-sociali (Wentzel, 1998). Inoltre, all'interno di questo contesto che si inserisce l'importanza delle attività di tempo libero e extracurricolari, in quanto offrono agli adolescenti l'opportunità di entrare in interazioni che consentono lo sviluppo di competenze sociali, quali comunicazione interpersonale, collaborazione e empatia (Larson, 2000), essenziali non solo per la partecipazione, ma anche per il successo scolastico (Mahoney et al., 2003).

I risultati del t-test per il confronto delle medie tra hanno evidenziato come l'esperienza migratoria, vissuta in maniera diretta (prima generazione/neoarrivate) e indiretta (seconda generazione), rappresenta una chiave centrale per l'autonomia nell'area di studio e nella gestione delle relazioni amicali e del tempo libero. In queste due aree, le ragazze di seconda generazione dimostrano una maggiore capacità di darsi degli obiettivi in autonomia rispetto alle loro compagne di prima generazione. Per queste ultime, i fattori relativi alla fase iniziale del trasferimento in Italia (Es. la barriera linguistica) possono ostacolare il processo di apprendimento formale e la possibilità di creare amicizie e, di conseguenza, limitare l'accesso al supporto sociale dei pari. Ciò significa che, per queste ragazze, una maggiore stabilità e supporto contestuale potrebbero favorire lo sviluppo dell'autonomia motivazionale.

4.1. Implicazioni della ricerca

L'indagine dimostra che, per aumentare la partecipazione scolastica, è importante investire nell'autonomia delle studentesse nelle relazioni amicali e nel tempo libero, senza tuttavia trascurare le aree di studio e di pianificazione del lavoro futuro. A tal proposito, la scuola dovrebbe diventare uno spazio in cui non solo si esprimono le opinioni, ma si dà voce alle studentesse nei processi decisionali (Hart, 1992) e in cui lo sviluppo delle relazioni e delle competenze sociali è considerato tanto rilevante quanto quello scolastico.

4.2. Limiti della ricerca

È essenziale riconoscere i limiti dello studio. In primo luogo, il disegno *cross-sezionale* non consente di stabilire relazioni causali tra le variabili considerate. Poiché i dati sono stati raccolti in un unico momento, non è possibile esaminare come le variazioni nelle variabili indipendenti (autonomia in diverse aree) influenzino nel tempo la partecipazione scolastica. Tali relazioni potrebbero essere esplorate in modo più approfondito attraverso un approccio longitudinale, che consentirebbe di osservare i cambiamenti nelle esperienze delle ragazze nel corso del tempo. In secondo luogo, la mancanza di altre variabili, quali lo status socioeconomico e culturale, la barriera linguistica, il supporto familiare e l'impatto di stereotipi e discriminazione di genere, potrebbe limitare l'interpretazione dei risultati ottenuti⁶.

Riferimenti bibliografici

- Bosisio, R., Colombo, F., Leonini, I., Rebughini, P. (2005). *Stranieri o italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Roma: Donzelli.
- Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437–452. <https://doi.org/10.1080/13504620701581539>
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating Autonomy From Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on

6 Alcuni aspetti, quali la selezione delle variabili o l'approfondimento delle interazioni tra le diverse dimensioni di autonomia, potrebbero sembrare parzialmente limitati nel contesto di questo paper. Tuttavia, tali aspetti sono trattati in modo più ampio e dettagliato nella tesi di dottorato dell'autore di questo articolo, attualmente in fase di pubblicazione. La tesi esamina non solo il ruolo dell'autonomia, ma anche altri fattori che influenzano la partecipazione scolastica, offrendo una visione complessiva e approfondita del progetto di ricerca. I lettori interessati potranno consultare il lavoro completo una volta pubblicato, per ulteriori approfondimenti e per esplorare implicazioni teoriche e pratiche più ampie, oltre a prospettive aggiuntive offerte dallo studio.

- Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
- Hart, R. (1992). *Children 's Participation : From Tokenism To Citizenship* (Issue February 1992).
- Heid, H., Jüttler, M., & Kärner, T. (2023). Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation. *Frontiers in Political Science*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1225620>
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Leone, L. (2011). *forme in trasformazione della partecipazione: Rapporto di ricerca sui processi partecipativi dei giovani e sui loro effetti*. www.cevas.it/report-ricerca-valutazione
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409–418. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409>
- Marchych, M. (2022). Donne migranti come agenti di prevenzione della radicalizzazione e degli estremismi, nei e nelle giovani delle seconde generazioni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 21(2), 61–72. <https://doi.org/10.36253/rief-10556>
- Marone, F. (2015). Genere. Condizione esistenziale, approccio di ricerca e fondamento per una pedagogia delle differenze. In Catarci M., Macinai E. (Eds.), *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 203–231). Pisa: ETS.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory. *Routledge Handbook of Adapted Physical Education*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.-55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Silva, C. (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie*. Milano: Unicopli.
- Wentzel, K. R. (1998). *wentzel1998-al Relationships and Motivation in Middle School.pdf*. 90(2), 202–209.

V.10

Implementazione della Nuova Scuola Superiore in Brasile dalla Legge 13.415 del 2017: Le finalità, il curriculum, l'organizzazione scolastica e le condizioni di funzionamento della scuola, dal punto di vista dell'Educazione allo Sviluppo

Kátia Pereira Coelho Camargo

*Pontificia Università Cattolica del Goiás
Formazione Insegnanti e Scuola Umanistica
20221300300039@pucgo.edu.br*

Abstract

Questa ricerca ha come oggetto il Nuovo Liceo. L'obiettivo generale è quello di analizzare la nuova operazionalizzazione della scuola superiore pubblica a partire dai contributi della Teoria dell'Insegnamento dello Sviluppo. Gli obiettivi specifici sono focalizzati sull'analisi delle finalità, del curriculum, dell'organizzazione scolastica e delle condizioni operative del Nuovo Liceo. Dalla legge 13.415 del 2017 è stato ristrutturato un nuovo modello di insegnamento, con cambiamenti nel curriculum, nel carico di lavoro e nelle discipline, c'è stato il segnale che l'educazione sarebbe stata incentrata sullo sviluppo umano integrale. Il problema si basa su un probabile svuotamento e frammentazione di questo nuovo curriculum del Nuovo Liceo, rafforzando il dualismo educativo, offrendo una formazione leggera e un'educazione che privilegia i risultati che soddisfano le politiche di un mercato finanziario e internazionale, evidenziando le caratteristiche neoliberiste nella proposta curricolare.

Parole chiave

Scuola superiore. Insegnamento dello sviluppo. Dualità dell'insegnamento

1. Introduzione

Oggetto di studio di quest'opera è il Liceo Nuovo, che è stato organizzato attraverso la Legge 13.415 del 2017. Questa legge, che ha apportato alcune modifiche agli scopi, al curriculum, all'organizzazione dell'istruzione e alle condizioni di funzionamento della scuola superiore, è stata approvata in un contesto di turbolenze politiche ed economiche dopo l'impeachment di Dilma Rousseff nell'agosto 2016. La ricerca svolta si basa sull'analisi del Nuovo Liceo alla Luce della Teoria dell'Insegnamento dello Sviluppo utilizzando un approccio della Teoria Storico-Culturale.

Gli scontri sull'offerta di un'istruzione professionale scollegata dall'istruzione

generale sono un discorso che si è verificato fin dall'inizio dell'istruzione in Brasile, come affermato da Romanelli (1985, p. 23):

Il modo in cui è stata effettuata la colonizzazione delle terre brasiliane e, inoltre, l'evoluzione della distribuzione del suolo, della stratificazione sociale, del controllo del potere politico, combinata con l'uso di modelli importati di cultura alfabetizzata, hanno condizionato l'evoluzione dell'istruzione scolastica brasiliana.

La dualità dell'istruzione è sempre esistita, cioè un'educazione per formare manodopera veloce ed economica per soddisfare le richieste del mercato e un'altra offerta all'élite, per formare leader della società, cioè, fin dall'inizio, c'era già un divario tra "educazione e sviluppo", così come l'attuazione di una "educazione classista", come affermato da Romanelli (1985, p. 28). Ciò è più evidente nelle leggi, nei decreti e nelle risoluzioni che sono apparse nel corso della nostra storia dell'istruzione nel paese.

Negli anni '30 si sviluppò un movimento molto importante per la nostra educazione, che fu il Manifesto dei Pionieri, che trattò l'istruzione come un problema sociale, sottolineando la struttura dell'istruzione in due modi: l'esistenza dell'istruzione primaria e professionale per i poveri e dell'istruzione secondaria e superiore per i ricchi, quindi ci fu un rafforzamento della dualità dell'istruzione e pochi progressi nello sviluppo del paese.

Il Manifesto sottolinea che, poiché la scuola secondaria tradizionale costituiva la roccaforte degli interessi di classe, che creavano il dualismo educativo, era in essa che risiedeva il punto nevralgico della questione. Infatti, fino ad oggi, l'istruzione secondaria ha continuato a peccare a causa della mancanza di un'organizzazione unitaria in grado di offrire le condizioni per la democratizzazione dell'istruzione. Come si può notare, questa rivendicazione dei pionieri, per quanto riguarda la scuola secondaria, era anche molto in anticipo sui tempi, poiché la stessa riforma Francisco Campos, che per molti versi era un progresso, finì per consolidare e approfondire il dualismo, poiché non c'era possibilità di flessibilità tra il ramo secondario e quello professionale (Romanelli, 1985, p. 149).

Gli ideali del Manifesto sono rimasti dormienti per decenni a causa dei processi politici ed economici, tuttavia, con il processo di ridemocratizzazione del paese dovuto alla Costituzione del 1988, questi movimenti e scontri in campo educativo sono stati ripresi a favore dei diritti sociali e in particolare dell'istruzione di qualità per tutti. Lungo la strada, ci sono state molte contraddizioni negli anni '90 in relazione all'organizzazione dell'istruzione secondaria nel paese, in particolare il decreto n. 2.208/97, che ha definito che l'istruzione professionale poteva essere offerta separatamente dall'istruzione secondaria regolare, nel governo di Fernando Henrique Cardoso.

Negli anni 2000, con il cambio di governo, non più di destra e ora, rappresen-

tanti del popolo al potere, sono emerse nuove prospettive per organizzare l'istruzione secondaria nel paese al fine di ridurre la dualità dell'istruzione, offrendo un'istruzione secondaria costituita da un corso professionale e politecnico, cioè un'istruzione integrata, come determinato nel Decreto 5.154/2004 come confronto con la dualità dell'istruzione, nel governo di Lula.

Nel 2017, nel bel mezzo di turbolenze politiche ed economiche, una nuova legge, la legge 13.415, è emersa insieme al nuovo governo, rappresentato da Bolsonaro, che definisce nuove direzioni per l'istruzione secondaria e revoca i progressi per raggiungere un'istruzione secondaria integrata. Nel 2023 il governo Lula riprende con il PL n. 2.601, modificando la legge 9.394 del 1996 e apportando alcune modifiche, non molto significative, per quanto riguarda la formazione umana e integrale per la Scuola Superiore. Varie strategie di legittimazione da parte di organizzazioni internazionali e governative cercano di consolidare e istituire questo nuovo modello neoliberale di educazione.

Quando analizziamo le leggi, i decreti e le risoluzioni che sono già state create nel corso della nostra storia brasiliana dell'educazione, per organizzare e strutturare l'offerta educativa nel nostro paese, ci rendiamo conto che la maggior parte di esse erano inefficaci o insufficienti per realizzare gli ideali di un'educazione finalizzata allo sviluppo e alla trasformazione sociale.

Gli scontri educativi sono molto più profondi di quanto si possa immaginare, perché i meccanismi che mantengono la dualità dell'insegnamento sono legali, quindi le rotture nei sistemi saranno più difficili da materializzare, soprattutto a causa dei modelli cosiddetti "moderni", che in realtà cercano solo risultati quantitativi dell'educazione e non cambiamenti finalizzati allo sviluppo umano. Non è una novità che l'istruzione sia oggetto di controversie nel paese. Le principali concezioni pedagogiche e le pratiche educative si sono costituite e consolidate tra noi sulla base di controversie tra gruppi, valori e interessi diversi, come affermato da Libâneo (1994).

Gli scontri educativi sono molto più profondi di quanto si possa immaginare, perché i meccanismi che mantengono la dualità dell'insegnamento sono legali, quindi le rotture nei sistemi saranno più difficili da materializzare, soprattutto a causa dei modelli cosiddetti "moderni", che in realtà cercano solo risultati quantitativi dell'educazione e non cambiamenti finalizzati allo sviluppo umano. Non è una novità che l'istruzione sia oggetto di controversie nel paese. Le principali concezioni pedagogiche e le pratiche educative si sono costituite e consolidate tra noi sulla base di controversie tra gruppi, valori e interessi diversi, come affermato da Libâneo (1994).

I dati raccolti sono stati analizzati avendo come riferimento principale il contributo della Teoria dell'Insegnamento dello Sviluppo, e per questo è stata di fondamentale importanza la ricerca bibliografica, che è servita come punto di partenza per riflessioni e analisi teoriche nella comprensione della pratica del Nuovo Liceo. Per la rivista letteraria, oltre ai teorici classici dell'educazione progressiva, ma specificamente legati alla Teoria dell'Insegnamento dello Sviluppo, alle Leggi, ai Decreti e alle Opinioni, nonché agli articoli di riviste indicizzate, riviste, dissertazioni

e tesi, sono state studiate banche dati informatizzate come la Biblioteca Digitale di Tesi e Dissertazioni (BDTD). Sempre come strumento di raccolta dati, sono stati analizzati il curriculum e le matrici/curriculum del Nuovo Liceo.

2. Le ragioni della nuova configurazione del Liceo

Secondo Lessard (2021), organizzazioni internazionali come il Fondo Monetario Internazionale (FMI), la Banca Mondiale (BM), l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e le Organizzazioni delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), queste organizzazioni internazionali, oltre ad essere responsabili della globalizzazione economica, hanno avuto un impatto sull'organizzazione dell'istruzione dei paesi sottosviluppati. In particolare, l'OCSE ha contribuito alla denazionalizzazione dei sistemi educativi, attraverso un'agenda che dà priorità allo sviluppo economico globale nell'ottica di regolare imperativamente il processo decisionale dei paesi post-nazionalisti (Lessard, 2021).

Il sistema educativo ha ricevuto da queste organizzazioni internazionali influenze nell'elaborazione di linee guida educative, curricula, scopi educativi, materiale didattico, organizzazione dell'insegnamento, valutazione e datazione dei dati scolastici. C'è un discorso molto forte per convincere e costruire un'educazione che non sia focalizzata sui reali bisogni del nostro paese, ma al servizio di un mercato economico e politico globale.

Si ritiene che, per essere compreso e accettato, il discorso debba rimanere ad un livello sufficientemente universale, legittimando il suo sostegno alla scienza economica (teorie del capitale umano e sofisticate analisi quantitative che producono risultati comprovati), alle teorie del management degli ultimi decenni e all'educazione, per quanto riguarda le valutazioni dell'apprendimento, ai risultati comprovati relativi a ciò che funziona realmente (What Works), o anche psicologia cognitiva e neuroscienze. Tali scienze e tali studi forniscono schemi cognitivi che rivendicano per sé proposizioni generali e universali (Lessard, 2021, p. 4).

Questo discorso ha il potere di convincere perché segue alcune regole che si articolano, come il carattere universale e generale delle situazioni, senza la possibilità di un'altra forma di esecuzione; Ha anche le caratteristiche di una combinazione di azioni giustificate e la logica delle autorità internazionali nell'influenza delle culture locali. Un'altra forma di controllo è la denazionalizzazione, che è caratterizzata dall'intreccio tra ciò che è nazionale e ciò che fa parte del globale, caratterizzando erroneamente la cultura e i bisogni locali a favore di una cultura generale, causando terribili conseguenze educative, soprattutto strumentalizzandola a favore di un'economia globale e neoliberista.

La scuola neoliberale è la designazione di un certo modello scolastico che considera l'istruzione un bene essenzialmente privato, il cui valore è soprattutto economico. Non è la società che garantisce il diritto alla cultura ai suoi membri; Sono gli individui che devono capitalizzare le risorse private il cui reddito futuro sarà garantito dalla società. Questa privatizzazione è un fenomeno che colpisce sia il senso della conoscenza che le istituzioni che presumibilmente trasmettono valori e conoscenze, così come il legame sociale stesso. L'affermazione della piena autonomia degli individui senza vincoli, se non quelli che essi stessi riconoscono di propria volontà, corrisponde a istituzioni che sembrano non avere altra ragione d'essere se non quella di servire gli interessi. Questa concezione strumentale e liberale, come si presume, è associata a una trasformazione molto più generale delle società e delle economie capitaliste. Più precisamente, due tendenze si sono fuse per rendere la scuola un'importante scommessa di civiltà e uno spazio di grandi tensioni (Laval, 2019, p. 36).

La teoria dell'Insegnamento dello Sviluppo sottolinea la necessità che l'educazione sia al servizio dell'evoluzione umana, contribuendo alla sistematizzazione della conoscenza, che consentirebbe loro di comprendere meglio il mondo, le sue relazioni. L'istruzione nel nostro paese ha difficoltà a svolgere la sua funzione di fornire sviluppo umano, al contrario, ha intensificato le disuguaglianze sociali ed economiche. Più nello specifico, la scuola superiore, che dovrebbe preparare la materia al mondo del lavoro, a una formazione tecnica di qualità o a proseguire gli studi, con accesso all'università, è risultata insufficiente in termini di conoscenze teorico-scientifiche per questi studenti.

L'ambito sociale in cui si organizzano le vertenze della Base National Common Curriculum (BNCC) è tra due filoni, quello dominante e quello dominato, istituzioni che a volte rappresentano il potere pubblico e l'altro, quello privato,

tali organizzazioni sono abbastanza rappresentative degli agenti che hanno occupato posizioni centrali nello spazio sociale dei dibattiti sul BNCC, in cui gli agenti in una posizione di rilievo – come il governo, le fondazioni private e le aziende – hanno una maggiore quantità di capitale politico, sociale ed economico. Tuttavia, poiché si tratta di un dibattito intorno all'istruzione, un ambito considerato pubblico, il capitale economico ha difficoltà ad essere preso come legittimo, per cui gli agenti armati di questo capitale cercheranno di convertirlo in capitale simbolico (Michetti, 2020, p. 4).

In queste controversie, è possibile percepire agenti con una posizione su questioni generali della società civile e un'altra su questioni più scientifiche, cioè specialisti. Entrambi cercano legittimità e strategie per raggiungere il consenso nelle loro posizioni e si basano sul capitale economico. Alla luce dei documenti analizzati durante la ricerca, è emerso che il BNCC ha indirizzato, determinando competenze e abilità, il carattere di occupabilità ed efficienza, allontanando la formazione critica ed emancipatoria dalle finalità educative, invece, ha svolto azioni volte ad

inserire i giovani, in modo rapido, senza una buona qualifica nel mercato del lavoro e rendendo difficile per loro l'ingresso nelle università pubbliche.

In queste controversie, è possibile percepire agenti con una posizione su questioni generali della società civile e un'altra su questioni più scientifiche, cioè specialisti. Entrambi cercano legittimità e strategie di consenso nelle loro posizioni e si basano sul capitale economico. Alla luce dei documenti analizzati durante la ricerca, è emerso che il BNCC ha indirizzato, determinando competenze e abilità, il carattere di occupabilità ed efficienza, allontanando la formazione critica ed emancipatoria dalle finalità educative, invece, ha svolto azioni volte ad inserire i giovani, in modo rapido, senza una buona qualifica nel mercato del lavoro e rendendo difficile per loro l'ingresso nelle università pubbliche.

Una volta inserita e subordinata al modo di produzione capitalistico, la scuola vive una contraddizione: da un lato, riproduce la contraddizione fondamentale del capitalismo – la divisione della società in classi antagoniste – nei suoi obiettivi specifici di fornire a questa società un progetto educativo influenzato da interessi borghesi per formare individui con le competenze per competere per un posto nel mercato del lavoro e sottomettersi all'intensificazione e alla precarietà del lavoro; dall'altro, può fornire gli elementi necessari per una comprensione critica di questa realtà e della sua trasformazione (Felipe et al., 2021, p. 784).

Queste contraddizioni del capitalismo determinano gli scopi, l'organizzazione del curriculum scolastico, presentandosi in formati di selezione, organizzazione e classificazione dei contenuti, delle abilità, delle competenze, così come l'organizzazione delle pratiche pedagogiche e le influenze sulle valutazioni e sulla strutturazione scolastica. Oltre a questi cambiamenti che già si stavano delineando nell'ambiente educativo, abbiamo attraversato anche una pandemia che ha acuito alcune "ferite" nell'educazione, che erano già in atto.

3. Le finalità, il curriculum, l'organizzazione scolastica e le condizioni di funzionamento del nuovo Liceo

Abbiamo osservato che in campo teorico gli scopi dell'educazione sono ben sostenuti, ma quando li mettono in pratica, non sono efficaci, c'è una mancanza di struttura fisica e didattica nelle scuole, c'è una mancanza di formazione degli insegnanti per lo sviluppo umano, c'è una mancanza di apprezzamento dei professionisti dell'educazione e, soprattutto, gli studenti hanno avuto difficoltà ad accedere alle conoscenze precedentemente prodotte e sistematizzate nella società, come affermato da Libâneo (1994). Quando analizziamo i fondamenti della Teoria dell'Insegnamento dello Sviluppo e la sua applicabilità nella nostra realtà, essi si configurano in modi diversi:

È necessario considerare che i fattori storici, socioeconomici e culturali concreti in Brasile sono molto diversi da quelli osservati nel contesto in cui si sono originariamente costituite le basi teorico-metodologiche della teoria dell'educazione allo sviluppo e del sistema Elkonin-Davydov e dell'attuale configurazione sociale e politica della Russia. Ci sono evidenti differenze nella formazione storica, sociale e politica dei due paesi, nelle condizioni culturali e linguistiche, nelle condizioni economiche, che si proiettano nel funzionamento del sistema scolastico. In tutte le diagnosi che vengono fatte sull'istruzione scolastica brasiliana, ci sono risultati riguardanti la discontinuità delle politiche educative e gli investimenti pubblici insufficienti per l'attuazione di queste politiche, come la costruzione e la manutenzione delle strutture fisiche scolastiche, le attrezzature e le risorse di ogni tipo, gli stipendi degli insegnanti, la formazione e la formazione degli insegnanti, l'assistenza sociale ed economica per gli studenti poveri (Cunha & Libâneo, 2022, p. 15).

Le questioni politiche, culturali, sociali ed economiche del nostro Paese sono condizioni che possono ostacolare la pratica dell'insegnamento contemporaneo volto alla formazione di conoscenze scientifiche e teoriche sistematizzate, che prevedano una formazione generale, preparando la materia alla vita lavorativa o al mondo accademico. E in accordo con Davidov (2019), è nella scuola che i processi di formazione e sviluppo umano dovrebbero avvenire, in modo sistematizzato e pianificato, dove si basa l'importanza dell'attività di studio per indirizzare la formazione della coscienza del soggetto.

Secondo il Ministero dell'Istruzione e della Cultura (MEC), il National Common Curriculum Base (BNCC) è un documento che definisce un insieme di apprendimento essenziale per gli studenti in base al loro grado ed età e che dovrebbe servire per il loro sviluppo cognitivo e culturale. Secondo la nostra ricerca, la Scuola Superiore deve basarsi sulle prospettive della Teoria dell'Insegnamento dello Sviluppo, con questo deduciamo che è necessario formare concetti scientifici a partire dalle condizioni reali degli studenti, fatto che il BNCC ha reso difficile, non si parla più di contenuti, ma solo di abilità e competenze.

Secondo il Ministero dell'Istruzione e della Cultura (MEC), il National Common Curriculum Base (BNCC) è un documento che definisce un insieme di apprendimento essenziale per gli studenti in base al loro grado ed età e che dovrebbe servire per il loro sviluppo cognitivo e culturale. Secondo la nostra ricerca, la Scuola Superiore deve basarsi sulle prospettive della Teoria dell'Insegnamento dello Sviluppo, con questo deduciamo che è necessario formare concetti scientifici a partire dalle condizioni reali degli studenti, fatto che il BNCC ha reso difficile, non si parla più di contenuti, ma solo di abilità e competenze.

Secondo Lessard (2021), abbiamo un curriculum organizzato per formare individui in grado di soddisfare i bisogni e le aspettative dei consumatori, e questo modello è presente nei processi educativi:

Applicata all'istruzione, questa logica ha da allora favorito dibattiti e politiche in molti paesi membri dell'OCSE a favore dello sviluppo dell'istruzione privata e della valutazione sistematica e frequente di studenti, insegnanti e scuole (fonte delle classifiche pubblicate) sono viste come informazioni affidabili per genitori razionali in un quasi-mercato per l'istruzione (Lessard, 2021, p. 9).

Il curriculum più appropriato è organizzato per venire incontro a questo mondo globalizzato, alle conoscenze, alle abilità e alle competenze necessarie per una generazione di studenti che viene loro imposta dalla legge della concorrenza universale e sleale, della gerarchia tra sconfitti e vincitori, oltre che dalla mercificazione dei risultati e della flessibilità.

Da qui il carattere “flessibile” della forza lavoro: la qualifica precedente conta meno dell'adattabilità, che include sia le abilità cognitive, pratiche o comportamentali sviluppate in precedenza, sia la capacità di apprendere e sottomettersi al nuovo, che presuppone soggettività disciplinate che affrontano adeguatamente la dinamicità, l'instabilità e la fluidità (Kuenzer, 2017, p. 341).

Per quanto riguarda l'organizzazione scolastica, la ricerca evidenzia che le conseguenze della realtà dell'istruzione brasiliana si sono manifestate nel basso rendimento degli studenti nell'istruzione di base, principalmente a causa di adattamenti nelle valutazioni esterne, e di conseguenza, abbiamo una politica educativa con linee guida curriculari volte a risultati quantitativi, regolando le attività scolastiche e rendendo gli studenti passivi di fronte ai processi di apprendimento, allontanando lo studente dalle conoscenze scientifiche e rendendole empiriche a fronte dei contenuti presentati.

I metodi di insegnamento passivo tolgono ai bambini l'interesse per l'apprendimento e non danno valore all'educazione per il loro sviluppo. È possibile riconoscere questa diagnosi nell'educazione brasiliana, in cui l'educazione degli studenti è sottoposta a contenuti determinati da test, i processi di insegnamento-apprendimento sono banalizzati e la professione di insegnante è svuotata, poiché viene rimossa l'autonomia nella conduzione del lavoro pedagogico (Cunha & Libâneo, 2022, p. 16).

Una delle maggiori sfide affrontate nelle valutazioni su larga scala è il fatto che esse sono organizzate e trasmesse all'economia della conoscenza e non all'apprendimento che fornisce lo sviluppo. Per Lessard (2021, p. 16) “questo porta a un impoverimento dell'apprendimento degli studenti e a una perdita di autonomia curricolare e pedagogica per gli insegnanti”. La costanza della formazione è incentrata su un insegnamento tradizionale e non progressivo.

4. Conclusione

Il curriculum del Nuovo Liceo non ha dato i segnali necessari, non ha raggiunto a sufficienza ciò di cui la società ha messo la pandemia a bisogni, gli scopi dell'apprendimento non sono evidenti, perché nelle pratiche istituzionali spesso costituiscono valori, comportamenti e bisogni che non fanno parte della vita degli studenti e tanto meno ciò di cui hanno bisogno per la loro vita concreta e reale.

Possiamo considerare che il BNCC ha apportato alcuni contributi teorici che fanno uno sforzo per articolare un curriculum con un carattere culturale e scientifico allo stesso tempo in linea con le manifestazioni sociali, culturali ed economiche degli studenti. Il curriculum, negli ultimi decenni, si è manifestato in modo frammentario, pieno di contraddizioni e non dà loro le minime condizioni per la formazione del pensiero scientifico e teorico, soprattutto con il BNCC del Nuovo Liceo. Contiene in questi contributi anche l'idea di un'educazione di qualità focalizzata sul contesto quotidiano, ma basata su un'educazione dei risultati e non dell'apprendimento e dello sviluppo umano.

Le scuole incontrano difficoltà nell'organizzazione scolastica e nelle condizioni operative, principalmente a causa delle disuguaglianze sociali, che sono aumentate ancora di più, quando vengono rimosse le opportunità di accesso all'istruzione dei cittadini, ai contenuti scientifici e alle conoscenze. Il pensiero teorico e la formazione attraverso concetti e contenuti scientifici dovrebbero far parte dell'educazione generale e integrale delle persone nelle loro attività quotidiane, ma la configurazione del Nuovo Liceo e la sua struttura curricolare non consentono le condizioni necessarie per l'efficacia di questi obiettivi, principalmente a causa della mancanza di infrastrutture e di formazione degli insegnanti.

La dualità della scuola superiore in Brasile è ancora molto evidente, in particolare, la ricerca ha evidenziato che la selettività dell'insegnamento è presente nel sistema scolastico pubblico brasiliano, per quanto riguarda i processi di valutazione, gli obiettivi, i curricula e l'organizzazione dell'insegnamento. Nel ventunesimo secolo, abbiamo la predominanza dell'istruzione accademica pubblica per i ricchi, nei corsi d'élite della nostra società brasiliana, con formazione teorica e scientifica, e d'altra parte, abbiamo l'istruzione tecnica e pratica, per la maggior parte della popolazione, che è povera, come un modo per offrire manodopera veloce ed economica per l'economia.

Riferimenti bibliografici

- Brasile (1988). *Costituzione della Repubblica Federativa del Brasile*. Brasilia: Senado Federal.
- Brasile (1996). *Legge 20 dicembre 1996, n. 9.394: Legge degli Orientamenti e Basi dell'Educazione Nazionale*. Retrieved from https://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/9.394.htm
- Brasile (1997). *Decreto federale n. 2.208/97 del 17 aprile 1997: Disciplina il § 2 dell'articolo 36 e gli artt. 39-42 della Legge Federale n. 9.394/96*. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2.208.htm

- Brasile (2004). *Decreto 5.154 del 23 luglio 2004: Disciplina il § 2 dell'articolo 36 e gli artt. 39-41 della legge 20 dicembre 1996, n. 9.394*. Retrieved from https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/d5.154.htm
- Brasile (2017). *Ministero dell'Istruzione: Legge 13.415 del 16 febbraio 2017*. Retrieved from https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/LLei/L13415.htm
- Brasile (2023). *PL n. 2.601, del 2023: Modifica la legge 20 dicembre 1996, n. 9.394*. Retrieved from <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicameras/-/ver/pl-2601-202>
- Cunha, A. L. A., & Libâneo, J. C. (2022). Il sistema Elkonin-Davydov nel contesto dell'istruzione di base russa e le possibilità delle sue proposte nel contesto brasiliano. *Educativa*, Goiânia, 256, 1-25.
- Davydov, V. V. (2019). Un nuovo approccio alla comprensione del contenuto e della struttura dell'attività. In R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso, & P. A. P. Amorim (Eds.), *Teoria dell'attività di studio: Contributi di Elkonin, Davydov e Repkin* (pp. xx-xx). Uberlândia: EDUFU/CRV.
- Felipe, F. A., Silva, D. S. S., & Costa, Á. C. (2021). Una base comune a scuola: Analisi del progetto educativo della Base Curriculare Comune Nazionale. *Política e Práticas em Educação*, 29(112), 783-803. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>
- Kuenzer, A. Z. (2017). Lavoro e scuola: La flessibilizzazione dell'istruzione secondaria nel contesto del regime di accumulazione flessibile. *Educação & Sociedade*, 38(139), 331-354. Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br>
- Laval, C. (2021). *La scuola non è un'azienda: Il neoliberismo all'attacco all'istruzione pubblica*. São Paulo: Boitempo.
- Lessard, C. (2021). Les organismes internationaux et l'éducation dénationalisée d'un apprenant perpétuel et adaptable. *Revista Educativa. Revista de Educação*, Goiânia, Brasile, 24(1), 37-xx.
- Libâneo, C. J. (1994). *Didattica*. São Paulo: Cortez.
- Michetti, M. (2020). Tra legittimazione e critica: Le controversie sulla base curricolare comune nazionale. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 35(102). <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>
- Romanelli, O. O. (1985). *Storia dell'educazione in Brasile (1939/1973)* (7a ed.). Petrópolis: Vozes.

V.11

Populism and Education, the impact of the *media*

Bruno Ribeiro Bré

University of Porto, Portugal
Department of Philosophy, FLUP
brunoivoribeiro@gmail.com

Abstract

The following paper seeks to better understand how populism can impact the field of Education. The growth of the political phenomenon of populism in contemporary democratic societies configures a set of polyhedral transformations that are also reflected in the field of education. Its spreading movement, whose dynamic is based on the opposition of the ‘people’ to the ‘elite’, against whom the demands are addressed (Urbinati, 2020); tends to be mainly developed through media platforms (Anselmi, 2018). In fact, students are exposed to a high level of media hyperstimulation that tends to stimulate immediate reactions. This situation leads to the discredit of education as a social elevator, to the extremism of positions fuelled by populist rhetoric that encourages balkanisation and tribalism, and to the deflation of the relevance of human rights as guiding tenets of democratic policies (Urbinati, 2020).

Keywords

Democracy; Dialogue; Education

1. Introduction

Avant d'être une idéologie, le populisme consiste en effet essentiellement dans un retournement pervers des idéaux et des procédures de la démocratie. (Rosanvallon, 2014, p. 269).

The discussion around the political phenomenon of populism is often associated with the political conditions that permitted its occurrence and amplification. However, the aim of this paper is to consider the impact that populism can have on the field of education through the use of technological and digital tools. In this way, it becomes possible to understand how populism disfigures contemporary democratic societies (Urbinati, 2019, p. 22), by aggravating political polarization, discrediting democratic institutions and discrediting political decision-makers (Urbinati, 2014, p. 131).

«Scholars exploring the relationship between digital media and populism have highlighted how innate affordances of social media platforms such as Facebook and Twitter provide a synergistic thrust to the populist agenda and populist com-

munication in several ways.» (Goh & Soon, 2024, pp. 460-461). Indeed, some digital and technological tools ultimately tend to spread hate speech due to the easy dissemination of false and manipulated information. And media hyperstimulation, which tends to give priority to immediate reactions rather than thoughtful reflection, is also present in the field of education, where tolerance and the ability to listen to each other are undermined by aggressive populist rhetoric. This will be the aim of our discussion in order to reaffirm the significance of exchanging knowledge through dialogue and thereby revitalize democracy itself.

2. A Democratic Endeavor

The political phenomenon of populism can be considered as a palette of diffuse colours. And the diversity of shades that make it up stems from the fact that populism is difficult to circumscribe. An attempt to find a stable definition that satisfies all the latitudes inherent to the political phenomenon tends to neglect the historical, political, social and economic contexts in which populism occurs over time.

Nevertheless, we are able to recognise the key characteristic that structures the various forms of populist expression in contemporary democratic societies. «What makes populism is thus the following dynamic: some people (ordinary) claiming against some other people (established elite). The ‘claiming’ is the action linking the two poles – a link by contrast, contraposition and even exclusion.» (Urbinati, 2020, p. 77). This is the key characteristic around which I propose we concentrate our debate in order to understand how populism can have a negative impact in the field of education.

The dynamic of constant opposition that structures the various forms of populist expression, contributes negatively to the extremism of political positions and the polarisation of democracy. Something that ultimately has repercussions in the various sectors of the public sphere, starting with the discrediting of democratic institutions, which tend to be implicitly associated with a certain corrupt elite that takes advantage from such institutions. However, democratic institutions, seen as constitutional bulwarks that embody a set of rights and responsibilities, should be protected from populist attacks, otherwise the discredit in these institutions will culminate in the deflation of contemporary democratic societies as a whole.

The populist ideology of antiestablishment, although framed as a “thin” moral distinction between the corrupt few and the moral people, is capable of injecting or promoting a series of actions and shaping public behavior and language in such a way that its impact on democratic institutions can be far from innocuous; what seems to be “thin” turns out to be very “thick”. (Urbinati, 2020, p. 89).

Although populism can be seen as a weighing factor for representative democracies (Urbinati, 2019, p. 190), this does not imply that populism should be seen as a solution to the problems that individuals perceive in the public sphere. In

fact, populism, through its dynamic of opposition, is a form of «[...] factionalism that collides fatally with constitutional democracy, even if its main tenets are embedded in the democratic universe of meanings and language. Thus, although read as a “symptom”, of political discontent in established democracies, populism can hardly be seen as a “cure”, because if successful it would inject transformations that could be fatal to democracy and the civil rights that are essential to democratic politics.» (Urbinati, 2020, p. 95).

This dynamic of opposition, which is essentially characterised by the use of aggressive rhetoric and disregard for the facts, ends up being defined by some scholars as «the “hostile media” phenomenon – the perception that the media are biased against one’s convictions and ideological preferences.» (Waisbord, 2020, pp. 224–225). In this context, the truth and institutionally established procedural methods are restricted or even nullified, in order to maintain an exercise of constant antagonization between an “us” and a “them” that is not clearly expounded.

Populism negates the fundamental principles of reasoned and informed dialogue, solidarity and empathy, and consensus-building communication. Instead, it embraces a combative venomous rhetoric to lash out at opposition forces. (Waisbord, 2020, p. 232).

The aggressive rhetoric mobilised, instead of promoting dialogue and informed discussion of the problems under analysis, culminates in the collapse of rational argumentative density and leads to the radicalisation of political positions. Moreover, the problems being analysed tend to become worse and to degenerate into multiple social cleavages. This deterioration grows exponentially through media platforms, where anonymity enables the dissemination of unfounded opinions that would otherwise be kept private (Estellés & Castellví, 2020, p. 15).

This is why populism is hardly conducive to addressing the current crisis of the communication commons driven by the fragmentation of public life, the commercialization and gradual breakdown of large-scale media, and the proliferation of media spheres articulated around socio-economic differences, cultural sharedness, and consumer lifestyles. With its brand of divisive politics, populism is not only symptomatic of the fraying of the communication commons. It also thrives in a toxic atmosphere of intolerance and impatience with diversity and criticism, and champions a communicative model that exacerbates the balkanization of the public sphere. (Waisbord, 2020, p. 232).

From this point of view, tribalisation becomes inevitable. The chance to create atmospheres of exchange and collective growth through the dialogue among all, collapses due to the divisive policies pursued. Hence, the fight against populism cannot be carried out by bluntly rejecting the arguments raised, but must be developed through mutual dialogue in order to understand the problematic issues that individuals perceive in the public sphere. Otherwise, we will be feeding the aggressive and divisive rhetoric that only leads to the generation of new forms of social, political and economic ostracisation that are getting increasingly worse.

At this point, we can already see the effects of populist rhetoric in the field of education. However, before focusing on the impact of populism on education,

before focusing on the impact that populism can have on education, I propose to clarify the notion of ‘media populism’. Through this clarification, I consider it possible to understand how populism manifests itself through media platforms and how it can cause the disruption of dialogue and exchange.

Following Manuel Anselmi, we can say that “media populism” is the most common expression of populism in contemporary democratic societies (Anselmi, 2018, p. 83). In fact, we can even say that the guiding principle of ‘media populism’ is the aestheticisation of politics (Anselmi, 2018, p. 83), taking into account the pressure that communicative tools exert on the conveyance of populist ideas. In this sense, the argumentative content is depreciated in favour of the communicational form used to capture the attention of individuals. «However, the general phenomenon of the mediatization of politics should not be confused with media populism. While media populism is part of the general phenomenon, not all forms of mediatization of politics can be identified with media populism.» (Anselmi, 2018, p. 83).

In a certain way, we may find common points with the notion of ‘digital populism’, according to which «the combination of populism and social media exacerbates the scourge of online falsehoods in today’s post-truth age by undermining trust in experts, institutions, and rational debate while facilitating populists’ truth-making by providing an environment in which the veracity of information is not assessed based on authenticity or credibility but on whether or not feels right to people.» (Goh & Soon, 2024, p. 461). Nevertheless, we can define “media populism” more simply as a communication medium in which populism expresses itself through technological tools, creating a certain worldview (Anselmi, 2018, p. 83). This worldview, often based on false premises, tends to contaminate discussion forums negatively. An example of this is the promotion of hate speech and the balkanisation of groups of individuals, whose political positions tend to become radicalised. Something that then resonates in various areas of public sphere, including education, due to the high level of contact students have with the digital and technological platforms available.

In media contexts, the point is actually to cement convictions with suggestive messages on one’s own channels if possible. There are calls for a fight against the established forces, often connected with missions on the political level. On a public level, a radical simplification of all problems and solutions, tailored according to the enemy-against-enemy pattern, is needed. In this sense, “populism” often means an erasure of differences in complex issues and undermining the rules governing discourse. (Oelkers, 2023, p. 516).

The political phenomenon of populism encompasses a wide range of pervasive modes of expression. And its dynamic of opposition ends up undermining the possibility to establish a reasoned, critical and constructive dialogue. In this sense, populism operates as a factor of social, political and economic instability and does not contribute to the revalorisation of democracy, but rather to its deflation. In addition, when the populist leader claims to be the forerunner of the truth and the defender of a particular group of individuals, he is already creating fissures in

the social and political body that can be perceived in the fields of labour, health and, of course, education.

“Media populism” can have a negative impact on the field of education through the adoption of a cancel culture. As happens on digital and technological platforms where a user is not obliged to listen and can easily «swipe off» what he’s not interested in (Oelkers, 2023, p. 519), also students tend to “eliminate” the other’s opinion without investing in the possibility of listening to it. Then echo chambers emerge due to the impossibility of establishing dialogue. And this act of systematically repelling each other results in the closure of our critical capacity due to our inability to listen to each other and learn from each other.

In this way, convictions cement themselves and allow no access to any objection. No real dialogue takes place. Anyone who contradicts an opinion can be eliminated with a single mouse-click, which is something that is theoretically unthinkable for any public political dimension. Public opinion is not a homogeneous echoing space but a forum that brings together various topics from various parties. They can fight each other and heap polemics on each other, but they must not see any enemies eliminated. (Oelkers, 2023, pp. 519-520).

With the exponential growth of populism in contemporary democratic societies, which finds fertile ground to spread through technological and digital platforms, come other implications felt in the educational context. One example of this is the issue of aggressive rhetoric, fuelled by the dynamics of opposition, which can escalate to a level of radical intolerance of the other. From a broader perspective, this could lead to the collapse of the very foundations of representative democracies.

Citizens must be able to circumvent political populism, in other words, identify conspiracy theories, mistrust simple and superficial solutions, repel attacks on democratic institutions, and keep an eye on the common good. On the other hand, if politics develops into an uncontrolled, permanent, and continuous drama, there is a danger that people will refuse to learn, and feelings of resentment will reign. (Oelkers, 2023, p. 520).

The public school, as a democratic institution that echoes the aim of education as a social elevator, cannot avoid this debate. Otherwise, we won’t be rigorously considering the educational project we are developing. And if we want to build a fairer society with fewer social and economic inequalities, then we must think about the implications that divisive rhetoric may be promoting.

When the rhetoric of ‘us’ versus ‘them’ is adopted, the educational project does not prevail, exactly because a separation is created within the social and political body. And bearing in mind that one of the great purposes of education is to build bridges through dialogue among all people, we can say that divisive rhetoric poses serious obstacles to the success of the educational project. In fact, it is not possible to develop teaching-learning strategies when others are ‘eliminated’ from the outset. Therefore, it is necessary to eliminate the divisive rhetoric fueled by populism, in which an “us” is evoked against a “them” that is rejected, in order to revalue democracy and its democratic institutions.

Any experience can be contested, but ultimately experience is democracy's corrector and requires general education. Certain conditions need to be fulfilled for this ideal to be achieved, however. Education systems are liberal when they recognize the maturity of future citizens, foster freedom of speech, gear themselves to modern sciences, guarantee a pluralism of outlook, are religiously neutral, and dispense with any dogmatic claims. According to this view, education is to be arranged in the schools. It is oriented toward a democratic society and, therefore, to communication between different groups, not toward a particularly powerful group that serves only its own interests and does everything it can to control public education for its own purposes. When this occurs, the meaning of general education in a modern sense, a common value that can serve no parochial interests without being discredited, is deliberately ignored. (Oelkers, 2023, p. 514).

Media platforms' influence is undeniable and the high degree of hyperstimulation that students experience leads to the consolidation of an atmosphere of intolerance and impatience where the impulse to react takes precedence over critical reflection. And the dialogue becomes increasingly difficult to establish due to the combat that takes place. «However, disarticulating opinions that collide with values such as tolerance, equity, or social justice is not an easy endeavor. Visceral resistance and reactions constitute a huge challenge.» (Estellés & Castellví, 2020, p. 12).

Even though it may be difficult, we need to emphasise the relevance of listening to each other in order to strengthen contemporary democratic societies. If only a multiplicity of empty discourses prevails, then it won't be possible to build a plural, resilient and inclusive society. And in the field of education, where this problem is systematically present in various forms, we need to revalue the possibility of listening to each other if we want to reach an agreement (Oelkers, 2023, p. 512).

3. Conclusion

The way that populism expresses itself through technological and digital instruments, becoming 'media populism', has a direct impact on the field of education due to the permanent contact that students have with applications and devices. The way in which populism is expressed through technological and digital instruments, which is characterised as 'media populism', has a direct impact on the field of education due to the permanent contact that students have with applications and devices. And the strategies that take place there to manipulate and massify the information conveyed, lead to the generation of a certain behavioural pattern mostly based on emotions and immediate reactions. This favours populist rhetoric and ends up being reflected in the way students relate to each other.

Tolerance, the ability to listen to each other and mutually understand each other's perspectives, tend to be clouded by an aggressive rhetoric that constantly rejects those who are different from 'us'. Thus, a division emerges and translates into the way we become incapable of exchanging knowledge and growth as a col-

lective, precisely because the possibility of establishing a common dialogue collapses. And this is something that can undermine the educational project because dialogue easily becomes fragile due to the fact that the other person is seen as a continual threat that must be 'eliminated'.

When we are not capable of listening to each other in respect for democratic principles, we are building a self-centred society in which the individuals are concerned with nothing else except their own idiosyncrasies. And this is something that also happens in relations between students and in the way they view their teachers. For this reason, we should be aware of the impact of populism in the field of education, otherwise it will contribute to the depoliticisation of the public sphere. Education cannot be neutral because schools, as forums for liberty and the exchange of knowledge, as promoters of individual and collective empowerment and as a catalyst to social elevator, are the central places to establish dialogue among all.

This issue should also be analyzed in the field of teachers' education, since we are talking about building a plural, resilient and inclusive society by revaluing education as the constitutional bulwark of a democratic society. In this sense, this paper sought to give a contribution to this debate, in order to revalue democracy, despite the fact that it is a bit discredited nowadays.

References

- Anselmi, M. (2018). *Populism – An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315268392>
- Estellés, M., & Castellví, J. (2020). The educational implications of populism, emotions and digital hate speech: A dialogue with scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability*, 12(15), 6034. <https://doi.org/10.3390/su12156034>
- Goh, S., & Soon, C. (2024). Singapore's fake news law: Countering populists' falsehoods and truth-making. In H. Tumber & S. Waisbord (Eds.), *The Routledge companion to media disinformation and populism* (pp. 459-469). Routledge.
- Oelkers, J. (2023). Populist challenges to democratic education. In J. Culp, J. Drerup, & D. Yacek (Eds.), *The Cambridge handbook of democratic education* (pp. 512-530). Cambridge University Press.
- Rosanvallon, P. (2014). *La contre-démocratie: La politique à l'âge de la défiance*. Paris: Éditions du Seuil.
- Urbinati, N. (2014). *Democracy disfigured: Opinion, truth, and the people*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674726383>
- Urbinati, N. (2019). *Me the people: How populism transforms democracy*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674243576>
- Urbinati, N. (2020). Antiestablishment and the substitution of the whole with one of its parts. In C. de la Torre (Ed.), *Routledge handbook of global populism* (pp. 77-97). Routledge.
- Waisbord, S. (2020). Populism as media and communication phenomenon. In C. de la Torre (Ed.), *Routledge handbook of global populism* (pp. 221-234). Routledge.

Sesta Sezione

Arte e Immaginario



Interventi

Silvia Zanazzi

Stella Canonico

Chiara Massullo

Enrico Orsenigo

Franco Pistono, Valerio Ciarocchi

Maria Elena Tassinari

VI.1

Il sogno dell'educazione: L'immaginario tecnologico come specchio del reale

Silvia Zanazzi

Università degli Studi di Ferrara

Dipartimento Studi Umanistici

silvia.zanazzi@unife.it

Abstract

L'immaginario tecnologico rispecchia il mondo in cui viviamo: le contraddizioni, la ricerca di senso e di direzione, l'ambiguità dei significati, il forte bisogno di comprendere come e in che cosa gli esseri umani siano davvero diversi dalle macchine.

In particolare, l'avvento dell'intelligenza artificiale generativa sta cambiando sia l'immaginario che la realtà della scuola, ponendo nuovi interrogativi sul ruolo dell'insegnante, sul senso e sulle finalità stesse dell'educazione.

Il contributo propone una riflessione critica a partire da una rassegna della letteratura. Vengono descritte alcune "distorsioni cognitive" rintracciabili nel discorso attuale sull'intelligenza artificiale in educazione, fortemente influenzato dalle logiche di mercato. La schematizzazione ha il compito di guidare nell'esplorazione della complessità del tema, nella ri-significazione delle visioni distopiche che popolano l'immaginario tecnologico e, successivamente, nella riflessione sulle sinergie possibili in grado di tener vivo tanto "il sogno", quanto la realtà di un'educazione di qualità per tutti e per ciascuno.

Parole chiave

Intelligenza Artificiale, Immaginario Tecnologico, Educazione

1. Introduzione

"No other epoch has accumulated so great and so varied a store of knowledge concerning man as the present one. [...] But also, no epoch is less sure of its knowledge of what man is than the present one. *In no other epoch has man appeared so mysterious as in ours*" (Heidegger, 1962, p.216, corsivo mio).

Le parole di Heidegger sono quanto mai attuali e significative per la nostra epoca *onlife*, nella quale i confini tra reale e virtuale, tra umano e tecnologico appaiono ogni giorno più sfumati.

Si parla di intelligenza artificiale ormai da decenni, eppure mai come oggi ne abbiamo sentito la presenza e la "potenza". Ora l'intelligenza artificiale trova spazio

nelle nostre quotidianità, sollevando nuovi interrogativi. L'immaginario tecnologico, con le sue utopie e distopie, rispecchia il mondo nel quale siamo immersi (Friesen, 2020): le contraddizioni, la ricerca di senso e di direzione, l'ambiguità dei significati, il forte bisogno di comprendere come e in che cosa gli esseri umani siano davvero diversi dalle macchine:

“In un momento in cui le intelligenze generative [...] sembrano diventate capaci di creare contenuti paragonabili a quelli degli esseri umani ci sentiamo smarriti. Siamo diventati obsoleti? Il cervello sarà in grado di competere con i computer dotati di nuovi algoritmi? C'è qualcosa che le macchine non hanno? E, la domanda più inquietante di tutte, *se ci stessi trasformando in macchine a nostra volta?*” (Manzotti & Rossi, 2023, p.5, corsivo mio).

In particolare, l'avvento dell'intelligenza artificiale generativa sta cambiando sia l'immaginario che la realtà della scuola e dell'educazione, ponendo nuovi interrogativi sul ruolo del docente, su “che cosa [e come] è utile imparare oggi” (Mari, 2024, p.11), sul senso e sulle finalità stesse dell'educazione.

La ricerca scientifica evidenzia il potenziale dell'intelligenza artificiale per l'ottimizzazione dei processi di apprendimento-insegnamento e per la promozione dell'educazione inclusiva (Niemi et al., 2023). Tuttavia, vi sono anche fondati timori che i sistemi di intelligenza artificiale possano generare discriminazioni e pregiudizi, a partire dai dati con i quali vengono “istruiti”, dalle politiche adottate per regolamentarne gli sviluppi, dai presupposti cognitivi e valoriali sottesi a queste decisioni.

L'attuale dibattito sull'intelligenza artificiale per l'educazione, fortemente influenzato dalle logiche di mercato, tende a concentrarsi sull'ottimizzazione: l'istruzione è vista in termini di acquisizione di competenze individuali nel modo più efficiente. Si profila all'orizzonte una disconnessione tra lo sviluppo e la diffusione dell'intelligenza artificiale e gli obiettivi verso cui tendere se si vogliono costruire contesti educativi realmente inclusivi. Parallelamente, si sta affermando un interessante filone di studi che intende contrastare questa visione riduttiva e parziale delle possibili interazioni e sinergie tra intelligenza artificiale e educazione. I contributi che lo rappresentano offrono risposte articolate a immagini distopiche di una scuola in cui i robot sostituiscono gli insegnanti¹ e in cui l'educazione si impoverisce di senso, di scopo e di relazioni, trasformandosi in mera “learnification” (Biesta, 2012, p. 36).

1 Si vedano, a titolo di esempio, i seguenti articoli: <https://futurism.com/ai-teachers-education-crisis>; <https://www.independent.co.uk/tech/intelligent-machines-replace-teachers-classroom-10-years-ai-robots-sir-anthony-sheldon-wellington-college-a7939931.html>.

2. Metodologia

La riflessione proposta in questo contributo si sviluppa a partire da una rassegna della letteratura svolta con un approccio “configurativo” (Gough, Thomas, & Oliver, 2012) che non punta all’esaustività, ma a far emergere i *patterns* più significativi dalla varietà dei contributi selezionati.

Riteniamo sia cruciale affrontare il tema dell’intelligenza artificiale in educazione da una prospettiva interdisciplinare, capace di offrire una visione dell’esperienza educativa come processo di crescita umana, sociale e comunitaria. Abbiamo quindi privilegiato articoli e testi scritti in collaborazione con esperti di varie discipline, tra cui educazione e tecnologie educative, filosofia, sociologia, storia e, più in generale, le scienze umane, tralasciando contributi che analizzano l’intelligenza artificiale da un punto di vista puramente tecnico.

Per la ricerca sono stati utilizzati database come Google Scholar e Scopus e gli archivi online delle principali riviste accademiche specializzate. Sono stati inclusi anche alcuni lavori di matrice filosofica che affrontano il tema dell’intelligenza artificiale con un focus specifico sugli aspetti etici e metacognitivi.

Successivamente, l’analisi tematica (Braun & Clark, 2012) di tali contributi consente di delineare una mappa utile per comprendere e analizzare criticamente il tema dell’intelligenza artificiale nella scuola e nell’educazione.

Questo capitolo presenta e discute una parte dei risultati dell’analisi svolta; nello specifico, si propone di delineare una tassonomia delle distorsioni cognitive esistenti nelle rappresentazioni dell’intelligenza artificiale in educazione.

La schematizzazione ha il compito di guidare nell’esplorazione critica della complessità del tema, nella ri-significazione delle visioni distopiche che popolano l’immaginario tecnologico e, successivamente, nella riflessione sulle sinergie possibili in grado di tener vivo tanto “il sogno” (Wulf, 2003), quanto la realtà di un’educazione di qualità per tutti e per ciascuno.

3. Rappresentazioni dell’intelligenza artificiale in educazione

La Tabella 1 sintetizza le principali distorsioni cognitive rilevate attraverso l’analisi tematica dei contributi inclusi nella nostra rassegna della letteratura. Per ragioni di spazio, ci limiteremo ad approfondire, nei successivi paragrafi, le ultime quattro.

Descrizione sintetica	Spiegazione	Discussione	Riferimenti
<i>1. Meccanicizzazione del pensiero</i>	L'intelligenza dipende dall'organizzazione di un sistema e dal suo operato in termini di "manipolazione" di simboli. Pensare e calcolare sono, nella sostanza, la stessa cosa.	Se il ragionamento è la manipolazione di simboli dotati di significato sulla base di regole in un sistema integrato, allora deve esserci un "manipolatore" in grado di prestare attenzione a ciò che i simboli significano. Ne consegue che il pensiero non può essere meccanico.	Floridi & Cabitza, 2021
<i>2. Umanizzazione della macchina</i>	L'intelligenza artificiale è la capacità delle macchine di svolgere compiti che richiedono l'intelligenza se svolti da esseri umani. La macchina "imita" la persona nello svolgimento di tali compiti.	Le macchine svolgono gli stessi compiti non in modo analogo all'uomo, ma in modo differente, riuscendo a ottenere risultati comparabili o anche migliori pur senza utilizzare l'intelligenza.	Floridi & Cabitza, 2021
<i>3. Etica = trattamento dei dati</i>	L'etica dell'intelligenza artificiale dipende dai dati e da come vengono trattati.	Il tema dell'etica dell'intelligenza artificiale non può essere ridotto alle sole questioni sui dati e sugli approcci computazionali. L'etica dell'intelligenza artificiale in educazione non può prescindere da un'etica dell'educazione.	Holmes & Porayska-Pomsta, 2023
<i>4. Personalizzazione = educazione inclusiva</i>	L'intelligenza artificiale offre soluzioni tecnologiche a problemi finora irrisolti dell'insegnamento attraverso la personalizzazione, possibile grazie alla raccolta di dati, in continua espansione, sui discenti e sulle loro caratteristiche.	La personalizzazione non basta: l'educazione deve saper promuovere forme attive, collettive e democratiche di partecipazione per migliorare la società.	Biesta, 2012 Knox, Wang, & Gallagher, 2019 Friesen, 2020
<i>5. Soluzioni tecniche = educazione inclusiva</i>	L'intelligenza artificiale può fornire soluzioni tecniche che consentiranno di raggiungere la piena inclusione in educazione.	La sfida dell'inclusione si trova all'interno della società, richiede scelte e responsabilità che solo l'uomo può e deve assumersi.	Knox, Wang, & Gallagher, 2019 Porayska-Pomsta & Rajendran, 2019

6. <i>Intelligenza artificiale estranea alla scuola</i>	Algoritmi intelligenti e robot umanoidi non sono capaci di stabilire connessioni, essenziali per l'apprendimento significativo. Quindi si deve "lasciar fuori" l'intelligenza artificiale dalla scuola e dall'educazione.	L'avvento dell'intelligenza artificiale generativa richiede una riflessione sul ruolo e sul valore aggiunto dell'insegnamento che non può limitarsi alla trasmissione di nozioni, ma deve puntare allo sviluppo del pensiero critico e dell'impegno responsabile.	Rowe, 2019 Mari, 2024 Manzotti & Rossi, 2023 Biesta, 2012
7. <i>Intelligenza artificiale colpevole di deresponsabilizzazione</i>	L'intelligenza artificiale in educazione è pericolosa perché favorisce meccanismi di quantificazione e oggettivazione, deresponsabilizzando le persone.	Non è l'intelligenza artificiale ad essere pericolosa di per sé, lo sono invece i processi di "deresponsabilizzazione" che si nascondono dietro agli algoritmi decisionali.	Rowe, 2019

Tabella 1 – Distorsioni cognitive sull'intelligenza artificiale in educazione

3.1. *Luci ed ombre della “personalizzazione”*

Che sia attraverso software adattivi o sistemi intelligenti di tutoraggio, gli sviluppi dell'intelligenza artificiale in educazione si basano spesso sul tacito presupposto che l'istruzione funzioni al meglio quando viene declinata in risposta ai bisogni di un singolo studente (Friesen, 2020).

Ad un primo sguardo, fornire supporto personalizzato potrebbe sembrare un modo per favorire l'inclusione in educazione. Tuttavia, anziché sviluppare una relazione “uno a uno” tra l'insegnante e lo studente, l'educazione ha l'obiettivo di generare dialogo e reciproca comprensione tra le persone. Al centro della pedagogia inclusiva c'è il concetto di valore per la comunità.

Adottare come principale o unica prospettiva la personalizzazione rischia di ridurre le opportunità di partecipazione e agency dei discenti e degli insegnanti, trasformando l'educazione in “learnification” (Biesta, 2012; Knox, Wang, & Gallagher, 2019).

3.2. *Soluzioni tecniche e trasformazione sociale*

L'inclusione è una scelta politica e sociale. L'intelligenza artificiale può certamente offrire soluzioni tecniche in grado di facilitare la partecipazione e l'apprendimento delle persone a partire dalle loro caratteristiche e condizioni, ma non può sostituire l'assunzione di responsabilità e l'impegno umano nel costruire una società più giusta e più equa.

L'intelligenza artificiale e l'educazione inclusiva condividono un futuro potenzialmente interessante. Affinché questo futuro diventi realtà, l'intelligenza artificiale non può essere una soluzione puramente ingegneristica. Deve invece essere co-creata da più attori. La responsabilità delle decisioni è dell'uomo e questo principio deve essere chiaramente esplicitato e applicato non solo nei sistemi di intelligenza artificiale, ma anche nei contesti educativi e sociali in cui quest'ultima viene utilizzata (Porayska-Pomsta & Rajendran, 2019).

3.3. Intelligenza artificiale, scuola e insegnamento

L'affermazione secondo cui gli algoritmi e i robot non sarebbero capaci di stabilire le connessioni che rendono possibile l'apprendimento significativo, costruito socialmente, è condivisibile, ma non consente di giustificare la richiesta di "lasciar fuori" l'intelligenza artificiale dai contesti scolastici. Al contrario, occorre vedere le potenzialità che questo processo di trasformazione digitale può avere nel valorizzare il ruolo dell'insegnante e dell'insegnamento, alleggerendolo nelle aree trasmissive e focalizzandolo, invece, sullo sviluppo del pensiero critico e analitico, delle competenze trasversali e, in senso più ampio, del "saper essere".

Gli insegnanti che adottano un approccio "bancario" all'educazione, secondo una nota definizione di Paulo Freire, potrebbero essere superati dall'intelligenza artificiale, in grado di svolgere meglio di loro le attività di trasferimento di informazioni e classificazione dei risultati. È altrettanto vero, però, che l'insegnamento come pratica sociale, di condivisione, di accompagnamento nei processi di crescita non potrà mai essere sostituita dall'interazione uomo-macchina.

3.4. Intelligenza artificiale colpevole della deresponsabilizzazione in educazione

Non è l'intelligenza artificiale ad essere pericolosa di per sé, lo sono invece i processi di "deresponsabilizzazione" che si nascondono dietro agli algoritmi decisionali e, soprattutto, alla rappresentazione dell'educazione come atto neutrale e apolitico. È altrettanto pericolosa l'affermazione secondo cui la tecnologia è neutrale ed è sufficiente raccogliere i dati e fare le analisi giuste per "correggere" i problemi dell'istruzione. Ogni processo che vede l'impiego di tecnologia è il risultato di una serie di decisioni umane.

Il discorso dominante sull'intelligenza artificiale in educazione è incentrato sulla riduzione dei costi, sul risparmio di tempo e sull'aumento dell'efficienza, riflettendo le politiche neoliberiste degli ultimi decenni. Ma non c'è niente di inevitabile in tutto questo; sarebbe possibile e doveroso, invece, considerare un sistema di valori diverso in grado di guidare la transizione digitale verso direzioni più desiderabili (Rowe, 2019). Per questo è importante che il mondo dell'educazione dia il suo contributo allo sviluppo di strategie di lavoro con l'intelligenza artificiale al fine di evitare il "determinismo algoritmico". Insegnanti e educatori devono

partecipare allo sviluppo dell'intelligenza artificiale affinché i processi non siano governati esclusivamente da logiche di mercato e gestiti interamente da sviluppatori di software e imprenditori della tecnologia. Bisogna garantire che le voci degli insegnanti e degli studenti siano incluse, non solo nei dati di addestramento dell'algoritmo, ma anche e soprattutto nella riflessione critica, nella progettazione, nell'implementazione e nella valutazione dei sistemi basati sull'intelligenza artificiale a scuola.

4. Conclusione

L'immaginario tecnologico rispecchia sogni e incubi: semi piantati nel terreno dei nostri sistemi culturali (Friesen, 2020). Il discorso sull'intelligenza artificiale in educazione, facendo emergere modelli di pensiero riduzionisti che affondano le loro radici in visioni frammentarie e utilitaristiche della conoscenza, ha il merito di stimolare la costruzione di prospettive alternative in grado di "restituire" insegnamento e apprendimento all'educazione, alla crescita e al benessere dell'uomo e delle sue comunità (Biesta, 2012).

In questo contributo sono stati analizzati e discussi i limiti di alcune delle "narrazioni" attuali sull'intelligenza artificiale in educazione, derivanti da visioni deterministiche e semplicistiche che tendono a sminuire il ruolo e la agency degli educatori. Il "determinismo tecnologico" nasce dalla convinzione che lo sviluppo tecnologico sia il principale motore del cambiamento sociale. Nel contesto dell'educazione, questo punto di vista può portare insegnanti e educatori a pensare che il futuro dell'educazione dipenda più dai progressi tecnologici che dalle pratiche educative o dalle considerazioni etiche. Percorrendo questa via si giunge a visioni utopiche o distopiche del ruolo della tecnologia nelle nostre vite, trascurando la agency delle persone. Abbiamo sottolineato, quindi, l'importanza di un coinvolgimento critico di insegnanti e educatori nello sviluppo dei sistemi di intelligenza artificiale, per impostare discorsi e immaginare scenari alternativi. Altrettanto importante è valorizzare l'agency dell'insegnante, resistendo alle tendenze svalutanti della "learnification" che ne relegano il ruolo a mero facilitatore di processi guidati dalle tecnologie educative, recuperando invece la fiducia nella sua capacità di *insegnare* all'interno di una relazione educativa (Biesta, 2012).

È importante progettare e condurre ricerche educative allo scopo di sviluppare e perfezionare un quadro teorico per l'intelligenza artificiale in educazione. L'utilizzo dell'intelligenza artificiale in educazione non è un problema tecnologico; è prima di tutto un tema umano e sociale.

Se introduzione dell'intelligenza artificiale in educazione è (forse) inevitabile, non lo è invece la perdita di attenzione per gli aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento che richiedono cura, connessione emotiva e costruzione delle relazioni. Dipende sostanzialmente da noi riuscire a plasmare gli algoritmi per fare in modo che non siano questi ultimi a plasmare noi (Rowe, 2019). Così come dipende da noi conservare, coltivare e nutrire un concetto di educazione che non si

riduce alla mera acquisizione di competenze, ma comprende l'accompagnamento nei processi identitari e di sviluppo della personalità all'interno di una relazione educativa. In questa prospettiva, le sinergie virtuose tra tecnologia e educazione possono non solo migliorare gli apprendimenti scolastici, ma anche far crescere la cittadinanza attiva, valorizzando il contributo che ciascuno può dare alla comunità e al miglioramento della società (Guilherme, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Floridi, L., & Cabitza, F. (2021). *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*. Milano: Bompiani.
- Friesen, N. (2020). The Technological Imaginary in Education: Myth and Enlightenment in 'Personalized Learning'. In M. Stocchetti (Ed.), *The Digital Age and Its Discontents* (pp. 141-159). Helsinki: Helsinki University Press. <https://doi.org/10.33134/HUP-4-8>
- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(28). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>
- Guilherme, A. (2019). Considering AI in education: Erziehung but never Bildung. In J. Knox, Y. Wang, & M. Gallagher (Eds.), *Artificial intelligence and inclusive education. Speculative futures and emerging practices* (pp. 165-178). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8161-4>
- Heidegger, M. (1962). *Kant and the Problem of Metaphysics*. Bloomington: Indiana University Press. <https://archive.org/details/kantproblemofmet00heid/page/n5/mode/2up?view=theater>
- Holmes, W., & Porayska-Pomsta, K. (Eds.). (2023). *The ethics of AI in education. Practices, challenges, and debates*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429329067>
- Knox, J., Wang, Y., & Gallagher, M. (Eds.). (2019). *Artificial intelligence and inclusive education. Speculative futures and emerging practices*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8161-4>
- Manzotti, R., & Rossi, S. (2023). *Io & Ia: Mente, Cervello e GPT*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Mari, L. (2024). *L'intelligenza artificiale di Dostoevskij: Riflessioni sul futuro, la conoscenza, la responsabilità umana*. Milano: Il Sole 24 Ore.
- Niemi, H., Pea, R. D., & Lu, Y. (2023). *AI in learning: designing the future*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-09687-7>
- Porayska-Pomsta, K., & Rajendran, G. (2019). Accountability in Human and Artificial Intelligence Decision-Making as the Basis for Diversity and Educational Inclusion. In J. Knox, Y. Wang, & M. Gallagher (Eds.), *Artificial intelligence and inclusive education*.

- Speculative futures and emerging practices* (pp. 39-59). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8161-4>
- Rowe, M. (2019). Shaping Our Algorithms Before They Shape Us. In J. Knox, Y. Wang, & M. Gallagher (Eds.), *Artificial intelligence and inclusive education. Speculative futures and emerging practices* (pp. 151-163). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8161-4>
- Wulf, C. (2003). The dream of education. *Journal of Curriculum Studies*, 35(3), 263–280. <https://doi.org/10.1080/00220270305530>

VI.2

Per una valorizzazione delle differenze: Una riflessione a partire dalla musicoterapia e dai saperi situati

Stella Canonico

Università degli Studi di Ferrara
Dipartimento di Studi Umanistici
stella.canonico@unife.it

Abstract

Il presente contributo analizza il tema della valorizzazione delle differenze in relazione alla disabilità, esplorandone l'ambiguità e promuovendo una riflessione che prenda corpo dal ruolo epistemologico del soggetto nella relazione educativa. A tale scopo, il testo prenderà esempio da approcci di musicoterapia con soggetti con ipoacusia e sordità che, tramite l'improvvisazione musicale, allenano l'apprendimento alla percezione sonora attraverso il corpo e le vibrazioni piuttosto che mediante una mera normalizzazione rispetto all'uso dei residui uditivi. Il concetto di *saperi situati* sarà utile a evidenziare il contributo epistemologico che le forme di conoscenza originate dalla disabilità possono apportare a una relazione educativa. L'obiettivo è evidenziare una rappresentazione della disabilità non unicamente come aspetto da correggere e in opposizione alla *normalità*, ma come una risorsa, promuovendo così una riflessione sull'effettiva valorizzazione delle differenze.

Parole chiave

Disability Studies, Musicoterapia, Saperi situati

1. Introduzione

La valorizzazione delle differenze in riferimento alla disabilità è una questione centrale in ambito educativo. Gli sviluppi più recenti intorno al ruolo del corpo in riferimento ai processi formativi e alle potenzialità della disabilità hanno condotto a un "processo di accettazione di una diversità non più sentita come stigma" (Zappaterra 2010, 149), certamente, non solo in quanto tale. Si tratta di una riflessione legata alle pratiche educative che si propongono di "predisporre un ambiente culturale che consenta a ogni soggetto di sviluppare le proprie capacità e le proprie attitudini" (Felini & Di Bari 2019, 14). Come scrive Roberto Medeghini (2018, 209), una delle frasi più usate è quella che riguarda la necessità di *aprire la società e la scuola a tutte le differenze*. Tuttavia, si tratta spesso di un'espressione utilizzata "con scarsa trasparenza, generando opacità in virtù dell'implicito teorico sottostante alle differenze".

Al fondo dell'indeterminatezza insita al termine *differenza* risiede un riferimento ambiguo alla nozione di "normalità su base abilista, la cui radice teorica è

in relazione al sapere biomedico che considera il deficit come dato individuale, interno alla persona e come unico fattore causale delle difficoltà di apprendimento e/o di relazione e/o sociali”. Questa ambiguità è manifesta in rapporto al tema dell’inclusione, che spesso “evidenzia interpretazioni differenti e sovrapposizioni semantiche incongruenti che incrementano [le] contraddizioni”. La nozione di differenza prende corpo *in negativo*, ossia in forma di un gruppo *altro* di soggetti in contrapposizione al gruppo di *tutti*, che presuppone l’esistenza di una distinzione tra alunni inclusi e alunni ai margini. Essere “nella norma educativa o sociale significa essere positivo e, di conseguenza, essere già incluso: essere categorizzato fuori norma, invece, simboleggia la visibilità dell’essere altro” (Medeghini 2018, 205). È dunque evidente che la triade “norma-deficit-bisogno, con la quale il concetto di differenza è ancora costruito, non è stata sostituita da una seconda possibile lettura delle condizioni di difficoltà degli alunni” (D’Alessio 2018, 127).

Non è la sede di questo contributo spiegare a persone specializzate come riconoscere e valorizzare le differenze, né è questo il luogo per contribuire ai già vasti dibattiti sulle pratiche di inclusione o sul significato di integrazione in riferimento alla disabilità (Canevaro & Malaguti 2014; D’Alessio 2018; Medeghini 2013; 2018). Questo testo si propone invece di contribuire a una riflessione su una valorizzazione delle differenze che non prenda corpo sull’opacità del termine differenza, né cada nel rischio di “pensare positivamente la diversità [affermando] che tutto sia positivo”, ma si presti alla “necessità di riconoscer[ne] l’ambiguità” (Berlini & Canevaro 1996, 111).

A questo scopo, il testo prenderà forma dalla storia di Jenny, una bambina cieca di otto anni, durante una lezione sull’uso del bastone bianco insieme a Cheryl, la sua istruttrice. Più nello specifico, la riflessione si svilupperà sull’analisi di un evento in particolare: il momento in cui Jenny colpisce col bastone un ostacolo improvviso sulla strada (Michalko 2002). L’approccio educativo emergente da questa storia sarà analizzato in opposizione alle metodologie usate per l’apprendimento alla percezione sonora in musicoterapia attiva con soggetti con disabilità percettive. Importante è in questa fase specificare le modalità e le cause che animano questa scelta. L’aspetto che della musicoterapia descritta sarà utile alla riflessione non è quello della cura intesa in senso medico, di ristabilimento di una situazione diversa da una condizione di malattia, ma quella di un “*prendersi cura*, pedagogicamente parlando” (Gaspari 2017, 55), che affida anche al soggetto con disabilità un certo potere sulla strutturazione dell’andamento della terapia. Questo approccio è evidente nel fatto che, grazie alla versatilità e alle possibilità offerte dall’improvvisazione sonoro-musicale, la musicoterapia attiva prende sempre corpo dall’espressione spontanea del soggetto della terapia, prima che dalla rigidità di modelli e filtri interpretativi prestabiliti (Manarolo 2020). L’esempio che tratteremo brevemente riguarda modalità di intervento su soggetti con ipoacusia e sordità basati sull’apprendimento al suono attraverso l’allenamento alla percezione delle vibrazioni con tutto il corpo, piuttosto che unicamente attraverso l’addestramento al solo uso di impianti acustici tesi a normalizzare la percezione dei suoni (Bang 2009; Palmer & Ojala 2022).

L'analisi della storia di Jenny in relazione alla musicoterapia sarà utile a tracciare la riflessione in riferimento alla nozione di *saperi situati* (Haraway 1988), al fine di mettere in evidenza le implicazioni del rapporto con il mondo, e le forme di sapere ad esso legato, che può avere un soggetto con specificità differenti rispetto al soggetto cosiddetto *normodotato*. Sulla scia di una critica all'eccessiva medicalizzazione in ambito educativo, e in un'ottica propria dei Disability Studies, questa argomentazione evidenzierà la possibilità di legittimare forme di conoscenza e di interpretazione del mondo da parte di soggetti con disabilità che, pur discostandosi dalla cosiddetta normalità, possano godere di una legittimità propria (Michalko 2002). Si tratta di un'analisi che risulterà centrale in relazione alla musicoterapia, che si presenterà come un luogo di espressione e valorizzazione delle differenze a partire dalla possibilità di enfatizzare il valore dell'apporto epistemologico del soggetto parallelamente a quello dello specialista.

Il fine ultimo di questo contributo sarà dunque fornire un esempio di esplorazione che dall'ambito musicoterapico possa aprire spazi di riflessione utili alle pratiche educative in un'ottica di valorizzazione delle differenze che, pur senza escludere processi di normalizzazione, non prenda forma unicamente intorno alla distinzione tra normale e anormale, ma sia aperto alle reali potenzialità offerte dall'esperienza della disabilità.

2. Tra saperi situati e normalizzazione in relazione alla disabilità

“Ero al fianco di Cheryl mentre camminavamo per la strada seguendo Jenny, che era a pochi metri davanti a noi e usava il suo nuovo bastone bianco. All'improvviso, il bastone colpì qualcosa ai margini del marciapiede [...]. Jenny si fermò ed esclamò: 'Cos'è questo?'. Da brava istruttrice [Cheryl] disse: 'Cosa pensi che sia?' [...]. Jenny continuava a toccare l'oggetto, dicendo di non sapere cosa fosse. [Con] molta frustrazione, disse: 'Cos'è questo, Rod?'. Come un sociologo non troppo bravo, risposi: 'Un palo del telefono'. [Jenny] continuò a toccare il palo. Poi disse: 'Rod, c'è un telefono da qualche parte su questo palo?'. Stavo per dirle che non c'era, ma improvvisamente mi resi conto che non lo sapevo [...]. A causa della mia disabilità visiva, non potevo vedere in cima al palo [...]. Mi rivolsi subito a Cheryl. [Lei] si mise a ridere e disse che non c'era. Jenny allora mi chiese perché si chiamava palo del telefono se non c'era un telefono. Le spiegai che in cima al palo c'erano dei fili che arrivavano in cima alle case [e] che lì si attaccavano i telefoni. Jenny sembrò accettare questa spiegazione. [...] Dopo aver toccato il palo ancora un po', [disse] 'penso che sia alto come il cielo'. [...] Le dissi che secondo me aveva ragione. Dopo aver toccato il palo per qualche secondo, cambiò idea e lo fece con molta enfasi. 'No, non arriva al cielo'. Le chiesi perché avesse cambiato idea. [...] Mi disse che l'aereo che prendeva per andare e tornare da scuola non urtava mai i pali del telefono. [...] Le dissi che probabilmente aveva ragione e, anche se Jenny era riluttante a lasciare il palo del telefono, andammo avanti. [Dopo] aver accompagnato Jenny a casa [Cheryl] mi ha rimproverato [per aver] dato a

Jenny un'immagine 'irrealistica dei pali del telefono', [aggiungendo] che i bambini totalmente ciechi non hanno uno sviluppo concettuale. [Infatti] Jenny non sa cosa [vuol] dire cielo [e] lei ha dovuto fare molto per ristabilire le [sue] visioni irrealistiche. [Cheryl] ha ragione. Jenny è cieca [...], cosa può mai sapere del cielo? Il cielo, dopo tutto, non può essere toccato [e] nessuno parla di sentire o annusare il cielo [...], si può solo vedere. [Cheryl ha] il lavoro di illuminare l'ignoranza che deriva dall'incapacità di Jenny di vedere". (Michalko 2002, 176)¹

L'approccio educativo evidente nella storia di Jenny è quello che Ron Michalko chiama *normalizzante*. L'insegnamento che la bambina ottiene è mirato ad acquisire un modo realistico, *normale*, di conoscere il mondo. Come spiega l'autore del racconto, Jenny apprende attraverso il proprio modo di approcciarsi alla realtà circostante, poi ne comprende l'inesattezza in quanto è diverso non solo da quello dell'istruttrice ma da quello di tutti. La bambina acquisisce così la distinzione tra la sua conoscenza privata (*locale*) e il senso comune: ossia il modo di apprendere basato sulla vista. Questa contrapposizione mette in evidenza l'incapacità di Jenny, delegittimando il suo modo di approcciarsi al mondo, che non si basa sulla vista, a fronte del modo di tutti gli altri.

Michalko analizza la storia di Jenny attraverso la nozione di saperi situati (*situated knowledge*). Secondo questo concetto, il tipo di identità sociale di appartenenza apre all'evidenza modi di conoscere e interpretare la realtà che non sono modellati dalle epistemologie tradizionali (Haraway 1988). I gruppi emarginati sviluppano corpi di conoscenze concettuali, risorse finalizzate a comprendere e valutare la propria esperienza, proprio in virtù della loro marginalizzazione, ossia del modo in cui le relazioni sociali li posizionano nel mondo attraverso situazioni ripetitive: in tal senso, dall'essere *situati* nell'esperienza (Toole 2019). In questo modo, pur prendendo forma dall'esperienza soggettiva, i saperi situati si esprimono come oggettivi nel fatto di essere condivisi da comunità di persone marginalizzate: non rientrando dunque nell'oggettività propria dei saperi dominanti né in dinamiche relativiste, ma rappresentando una *visione marginale*.

Secondo Michalko, questa marginalizzazione può essere identificata anche in relazione alla disabilità. Il contatto e il rapporto con il mondo che ha un corpo con specificità differenti implica una serie di altri saperi che, per il fatto di essere differenti, sono accettabili come oggettivi. Tuttavia, nel prendere corpo dalla vulnerabilità, e non dai saperi dominanti, questa visione periferica porta con sé il pericolo di appropriazione da parte degli stessi saperi dominanti (Michalko 2002). *Differente* è tale in quanto in relazione a qualcosa, ossia il normale dettato da una norma di stampo medico e individuale (Medeghini 2013; 2018).

L'esistenza di una differenza rispetto a modalità di approcciarsi al mondo statisticamente più diffuse è indubbia, il pericolo risiede nell'analizzare questa differenza solamente come mancanza o in relazione a ciò che non è, piuttosto che

1 Le traduzioni dell'autore sono nostre.

anche come una forma a se stante di approcciarsi al mondo. Jenny non vede, dunque deve apprendere il mondo secondo i modi di una persona vedente per poterne avere una conoscenza *realistica*. Il pericolo non risiede nella comprensione del mondo attraverso modalità comunemente considerate normali, ma nel rischio che la bambina identifichi il suo modo di relazionarsi alla realtà unicamente come un ostacolo che deve essere superato per poter partecipare al mondo dei vedenti, dunque sostituire del tutto il suo modo di conoscere, di renderlo irrilevante e delegittimarlo in favore di una conoscenza più generalizzata. Il pericolo è che Jenny si immedesima nella normalità imposta tanto da identificarsi come una persona vedente priva della vista, dunque unicamente come una persona disabile. È in questo senso che Michalko parla della “vera tragedia” della disabilità, che “seduce le persone disabili a rinunciare alla loro ‘visione della disabilità’, [a fronte della] figura immaginaria del ‘come tutti’, presentata [come] una ‘reale’ possibilità [e tuttavia] sempre eliminata dalla ‘macchina interna’ della normalità, che lavora continuamente per escludere la disabilità come ‘possibilità reale’” (Michalko 2002, 182).

3. Valorizzare le differenze: una riflessione attraverso la musicoterapia

Questa *vera tragedia* mostra la profondità della tragedia personale che interpreta la disabilità unicamente in termini di impossibilità. Come esplicitato dai Disability Studies, si tratta di un’interpretazione che promuove un paradigma abilista che, come tale, delegittima qualsiasi forma di conoscenza e competenza originale derivante da un qualsiasi stato di disabilità (Mills, Viridi & Rose 2024). Questo atteggiamento si rivolge alle differenze in termini di deficit, producendo “una dicotomia fra l’essere già inclusi (nella norma) ed essere esclusi (fuori norma)”, che “costringe l’integrazione a occultare il significato delle differenze intese come modalità personali e originali di porsi nelle relazioni e nell’apprendimento” (Medeghini 2018, 216).

Questo filtro è affine a quello emergente dalla storia di Jenny. Nel modo in cui Cheryl insegna alla ragazza cieca come usare il bastone bianco c’è apprendimento da parte di Jenny (l’istruttrice le insegna come sono fatti il cielo e il palo del telefono), ma non c’è alcuna forma di apprendimento da parte dell’istruttrice a partire dallo *standpoint view* di Jenny (Michalko 2002, 178; Toole 2019). Si tratta di un atteggiamento che delegittima la conoscenza *privata* di Jenny a discapito di quella *normalizzata* e che si scontra con la visione dell’educatore come “una specie di ‘regista’ che cura le condizioni [...] relazionali perché i bambini possano autogestire proprie esperienze di apprendimento” (Berlini & Canevaro 1996, 4).

Ovviamente non è possibile svolgere un’analisi senza tener conto della complessità del paragone tra questa storia e il tema della valorizzazione delle differenze in campo educativo. Pur non potendo qui dedicare spazio a tutte le già dibattute questioni legate alla storicità e alle diverse materialità che sono coinvolte nei numerosi contesti e modalità di riflessioni e pratiche educative mirate alla valorizza-

zione delle differenze (Canevaro & Malaguti 2014; D'Alessio 2018; Medeghini 2018), alcune controversie appaiono comunque da sottolinearsi. La prima riguarda lo stato di coscienza soggettiva che l'esercizio dei saperi situati necessita, ossia la consapevolezza di appartenere a gruppi marginalizzati che, in quanto tali, possono portare alla luce forme di conoscenze periferiche rispetto alle epistemologie dominanti (Haraway 1988; Michalko 2002; Toole 2019). Se il pericolo è una reclusione di questo margine all'esperienza di soggetti unici (come sottolineato da Michalko in riferimento alla storia di Jenny), questa difficoltà è tanto più evidente in contesti in cui un senso di comunità marginalizzata non esiste o non esiste ancora. Il secondo problema riguarda l'asimmetria che caratterizza la relazione tra educatori ed educandi che, in quanto tale, ha strutturalmente bisogno di rifarsi a sistemi di conoscenze da trasmettere e condividere. Tuttavia, non è esattamente in questo presupposto che risiede la maggiore responsabilità di chi se ne occupa?

Se vogliamo seguire Maria Grazia Berlini e Andrea Canevaro (1996, 98) nell'idea che la valorizzazione delle differenze sta nella capacità di andare oltre stereotipi e categorizzazioni, è necessario considerare che la conoscenza "di tipo medico può servire [per] conoscere i deficit, [è] però importante che tali informazioni vengano allargate e trasformate secondo le competenze di tipo 'educativo', per non rischiare di spiegare [i] deficit con gli stessi deficit". È in questa prospettiva che la storia di Jenny è utile a questa riflessione. Per andare oltre a una visione della disabilità come disgrazia e per valorizzare la differenza al di fuori dell'opacità della normalizzazione, è necessaria una legittimazione epistemologica dell'esperienza del soggetto con disabilità che dal particolare possa aprire le sue soglie a una riflessione sulla disabilità in generale. Dunque è necessario aprire la strada a un contesto in cui anche l'esperienza di disabilità possa farsi epistemologia, là dove epistemologico significa mettere "in primo piano sia il potere di ottenere un sapere dagli individui sia un sapere sugli stessi individui". Questo in quanto si sta parlando di un contesto in cui i "rapporti di potere si articolano fra chi ha la possibilità concreta di dare o di togliere la parola, di descrivere, di controllare, di decidere della vita altrui, e chi è oggetto [...] di questi poteri di parola". Circostanza in cui "le persone con disabilità non sono certo collocate fra i depositari di un sapere, ma ne sono oggetto, rimandando così alla difficoltà e, in altri casi, all'impossibilità di affermarsi" (Medeghini 2018, 78). Quale modo migliore per apportare questi cambiamenti che operare un ascolto reale, che non passi unicamente attraverso i filtri delle categorizzazioni: dunque realizzare una reale comprensione del punto di vista del soggetto che sia legittimazione e non solo normalizzazione?

Se "capacità e incapacità assumono significati diversi a seconda dei contesti nei quali vengono rilevati" (Berlini & Canevaro, 1996, 78), la musicoterapia può essere un luogo privilegiato di espressione ed esplorazione della legittimazione epistemologica del soggetto disabile. Gran parte di questa possibilità è data dall'apporto che il soggetto, i suoi modi di apprendimento e di conoscenza del mondo danno alla strutturazione della terapia (Manarolo 2020). Infatti, in questo contesto le attività musicali vengono pianificate e scelte in base alle esigenze e alle possibilità specifiche di ogni persona, prendendo in considerazione i suoi problemi

e le sue difficoltà ma anche, e forse soprattutto, le sue possibilità e potenzialità (Bang 2009). Esemplari sono i metodi usati con soggetti con sordità o ipoacusia basati sull'allenamento al discernimento dei suoni attraverso le vibrazioni, piuttosto che unicamente attraverso approcci normalizzanti quali l'allenamento all'uso di apparecchi acustici (Palmer & Ojala 2022). Ovviamente un paragone diretto con la storia di Jenny non può essere svolto in riferimento al tipo di percezione. La natura vibratoria di suoni e musica non trova un'analogia in riferimento a elementi visivi che non possono essere percepiti attraverso altro rispetto alla vista. Il punto di contatto essenziale tra queste due riflessioni è dunque un altro.

In musicoterapia attiva, l'improvvisazione musicale "crea un contesto, traccia una o più possibili direzioni di senso che risuonano nello spazio [inter-corporeo] orientando la relazione" tra soggetto e specialista (Manarolo 2020, 238). In questo campo di incontro, lo specialista media nello stabilire un tipo di relazione tesa ad accompagnare il soggetto alla scoperta di modi diversi di conoscere il mondo e approcciarsi alla situazione propria, sempre però partendo dal suo modo di relazionarsi alla realtà. Si tratta dunque di un "reciproco coordinamento comportamentale tra identità diverse che, pur conservando la propria chiusura organizzativa, creano un dominio consensuale di azioni, un 'mondo condiviso'" (Berlini & Canevaro 1996, 1).

Ovviamente le categorie mediche non vengono escluse, ma non fungono come principale o unico mezzo di comprensione e interpretazione di ciò che accade. Questo fa sì che anche il vissuto del soggetto, che spesso prende corpo da una disabilità, possa offrire le basi per la strutturazione, l'andamento e le finalità della musicoterapia. La valorizzazione delle differenze passa attraverso un ruolo attivamente epistemologico anche del soggetto e non solo dello specialista: non in relazione o in contrasto a una normalizzazione, ma legittimando un'accezione di normalità anche rispetto al mondo del soggetto. Si tratta di una prospettiva che non riduce la disabilità a una "progressione stabilita a priori, ma cerca di entrare nel punto di vista dell'altro [...], di collocarsi nella sua storia, di raggiungere il più possibile la sua identità per ragionare in termini di fattibilità anche dal suo punto di vista" (Berlini & Canevaro 1996, 90).

Se "includere non significa normalizzare e omologare, ma riconoscere e valorizzare differenze e diversità" (Gaspari 2017, 71), è necessario pensare possibile anche un apporto epistemologico offerto dalle modalità di apertura al mondo date dalla disabilità. Entro una riflessione educativa questo forse può significare che la domanda iniziale non si baserà più unicamente sulle difficoltà del soggetto (D'Alessio 2018). Si tratta di un approccio possibile solo accettando il soggetto con disabilità "come un individuo originale, con il quale è possibile comunicare e interagire nel rispetto delle identità reciproche" (Berlini & Canevaro 1996, 56). Valorizzare realmente la differenza vorrà quindi significare "uscire dall'ambiguità delle definizioni e dei suoi significati per orientarsi a un pensiero sistemico, a scelte e prassi culturali, politiche, educative e didattiche in grado di affermarla". Dunque, "assumere le differenze come modalità personali e originali di porsi nell'apprendimento e nelle relazioni [e] superare l'egemonia del modello biomedico indivi-

duale, la centralità del deficit, la delega allo specialismo e le categorizzazioni” per rivolgersi alle differenze intese “come modalità personali e originali di porsi nelle relazioni e nell’apprendimento” (Medeghini 2018, 210). In questo modo può essere possibile progettare futuri possibili che non escludano realtà personali e non considerino la differenza come una categoria vuota in relazione ambigua con la normalità, ma prendano corpo dalla situazione della disabilità, dunque riempiendo la nozione di differenza con l’esperienza e con la sua legittimazione.

Riferimenti bibliografici

- Bang, C. (2009). A World of Sound and Music: Music Therapy for Deaf, Hearing Impaired and Multi-Handicapped Children and Adolescents. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 1(2), 93-103.
- Berlini, M. G., & Canevaro, A. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento. Le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97-108.
- D’Alessio, S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. In D. Goodley, S. D’Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A. D. Marra, & R. Medeghini (Eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 121-140). Trento: Erickson.
- Felini, D., & Di Bari, C. (2019). *Il valore delle differenze*. Parma: Edizioni Junior.
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Manarolo, G. (2020). *Manuale di musicoterapia*. Roma: Carocci.
- Medeghini, R. (2013). Il linguaggio come problema. In R. Medeghini, S. D’Alessio, A. D. Marra, G. Vadalà, & E. Valtellina (Eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 53-88). Trento: Erickson.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall’inclusione? L’esclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley, S. D’Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A. D. Marra, & R. Medeghini (Eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Michalko, R. (2002). Estranged-Familiarity. In M. Corker & T. Shakespeare (Eds.), *Disability/postmodernity* (pp. 175-183). London-New York: Continuum.
- Mills, M., Viridi, J., & Rose, S. F. (2024). Disability, Epistemology, Sciencing. *Osiris*, 39(1), 1-24.
- Palmer, R. C., & Ojala, S. (2022). Vibrational Music Therapy with D/deaf clients. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 22(3), 1-13.
- Toole, B. (2019). From Standpoint Epistemology to Epistemic Oppression. *Hypatia*, 34(4), 598-618.
- Zappaterra, T. (2010). La dimensione corporea nella disabilità. Da oggetto di occultamento a medium formativo. *Humana. Mente*, 14, 147-154.

VI.3

Il paradigma poetico per un'educazione alla sessualità che favorisca la qualità dell'espressione, della comprensione e della relazione

Chiara Massullo

*Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
chiara.massullo@uniroma3.it*

Abstract

Il contesto italiano sembra essere caratterizzato da una obsolescenza, quando non totale disattenzione, rispetto all'educazione sessuale. Eppure, quella erotica e affettiva è una dimensione fondamentale per il benessere e lo sviluppo personale e sociale dell'umano. Che tipo di interventi educativi possiamo progettare per impegnarci a prendercene cura? In questo studio presentiamo l'educazione poetica alla sessualità proposta nel progetto *Stanze di Eros* e, in particolare, una sperimentazione laboratoriale con studenti universitari che ne ha approfondito le caratteristiche e i benefici. Le testimonianze raccolte evidenziano gli effetti positivi di un intervento educativo che valorizza il sentire soggettivo, incentiva la condivisione dei vissuti e ricorre ai linguaggi estetici, in particolare rispetto a un miglioramento nella qualità dell'espressione, della comprensione e della relazione, rispetto al sé e all'alterità, e quindi a una percezione di maggiore benessere.

Parole chiave

Educazione Sessuale e Affettiva, Arte, Vissuto

1. Introduzione: il vuoto educativo sulla sessualità

La dimensione della sessualità è fondamentale per il benessere personale e relazionale, eppure nel contesto educativo italiano, istituzionale e non, essa è oggetto di scarsa attenzione.

L'Italia ad oggi è infatti tra i pochi paesi europei in cui l'educazione alla sessualità non è obbligatoria nelle scuole (UNESCO, 2023), ma a discrezione dei singoli dirigenti scolastici (Cassar, 2022). Per questo motivo si riscontra una grande disparità ed eterogeneità per quanto concerne la presenza e la tipologia di esperienze di educazione sessuale (Chinelli et al., 2023). La proposta educativa italiana rispetto alla sessualità risulta inoltre perlopiù non allineata alle recenti indicazioni internazionali, che invitano a muovere da una visione riduttiva e negativa verso prospettive positive e *comprehensive* (UNESCO, 2023). Tali indicazioni, seguite da molti paesi europei, parlano infatti di *comprehensive sexuality education*. L'educa-

zione sessuale “comprensiva” è un processo di insegnamento e di apprendimento, inserito nel curriculum, degli aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali della sessualità, che mira a dotare la persona di conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori che la rendano capace di realizzare la propria salute, benessere e dignità, di sviluppare relazioni sociali e sessuali rispettose, di essere consapevole dell’influenza delle proprie scelte sul benessere proprio e altrui e di comprendere e garantire la tutela dei propri diritti nell’intero arco di vita (UNESCO, 2018).

I numerosi drammatici episodi di violenza delle cronache recenti del nostro Paese sembrano parlarci chiaramente della profonda problematicità – se non malessere – che attualmente investe la dimensione della sessualità, nell’espressione personale e nel rapporto con l’altro. Una problematicità che ci sembra certamente legata al vuoto educativo rispetto alla sessualità che caratterizza il contesto italiano.

Sono necessari e urgenti un’assunzione di responsabilità e un impegno serio. Se l’educazione, nella riflessione teorica come nella pratica, vuole adempiere la propria doppia responsabilità rispetto alla progettazione del futuro (pensare futuri possibili e auspicabili) e alla trasformazione del presente, se vuole davvero impegnarsi per un’umanazione in pienezza e per la qualità del con-vivere, ha il dovere di prendersi cura anche di questa dimensione – tanto complessa misteriosa e affascinante – dell’essere umano. Ma come può farlo?

2. Il progetto *Stanze di Eros*

Fare una proposta di educazione alla sessualità sembra infatti essere cosa tanto necessaria quanto complessa. Quella – forse azzardata – che qui presentiamo è la proposta elaborata all’interno del progetto artistico-educativo *Stanze di Eros*, in corso presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre e curato dal professor Scaramuzzo (2023): quella di un’*educazione poetica alla sessualità*.

Tra i suoi paradigmi di riferimento troviamo: il filosofare sull’educativo di Ducci (2005), con la concezione di paideia come «via per la pienezza dell’uomo» (p. 13) e la conseguente riflessione sui bisogni e sui nutrimenti necessari all’anima per l’umanarsi in pienezza (Ducci, 2005, 2007); il paradigma poetico, che valorizza la facoltà mimesica (Scaramuzzo, 2013) e si impegna a coltivare la «partecipazione estetica» (Hessel & Morin, 2012, p. 49) e la sensibilità poetica; la ricerca della pedagogia dell’espressione (Scaramuzzo, 2019), che, basandosi sul paradigma poetico, ricerca modalità di azione che forniscano un aiuto qualificato per l’espressione di ciascuno.

In proposito, e in modo emblematico, Scaramuzzo (2023) afferma:

Essendo la sessualità un luogo principe dell’espressione umana, quando si tratterà di ricercarne forme e modalità si farà appello a una pedagogia dell’espressione che si impegni a rispondere alla domanda su come aiutare l’altro a esprimere la sua propria sessualità; e alla riflessione che concerne la

dimensione estetica dell'educazione per avere lumi su come educare il sentimento che forse precede e certamente accompagna la stessa espressione. [...] Si tratta dunque di aiutare l'altro primamente a sentire interiormente, ad ascoltare il proprio *parlare dentro*, e quindi di crederci fino al punto di sceglierlo per se e manifestarlo nel mondo attraverso l'incontro con l'altro. [...] La proposta che qui si fa è una proposta poetica, [...] che coinvolga tutto il soggetto, costringendolo a scegliere in autonomia assumendosi la responsabilità di fare da se il movimento che concerne una realtà che lo riguarda in prima persona e che lo mette in relazione intima con gli altri esseri umani (p. 9).

Sulla base di quanto emerso dalle sperimentazioni svolte e dalla ricerca in corso, possiamo dire che l'educazione poetica alla sessualità è un tipo di educazione sessuale che valorizza il sentire soggettivo, incentiva l'espressione e la condivisione dei vissuti e ricorre alla fruizione artistica e all'utilizzo dei linguaggi estetici per educare l'eroticismo e l'affettività umani.

Il progetto *Stanze di Eros* è nato, in modo inatteso, da un bisogno umano vivo, profondo e tangibile, che abbiamo potuto riscontrare in prima istanza tra gli studenti universitari. In un corso universitario incentrato sulla creazione artistica e sull'educazione poetica abbiamo potuto toccare con mano il vuoto educativo sulla sessualità di cui abbiamo parlato in apertura: durante la lettura delle *Lettere a un giovane poeta* di Rilke (2010) proprio le pagine dedicate al tema della sessualità sono risultate essere quelle che interessavano maggiormente studenti e studentesse ed è emerso in modo evidente come essi sentissero fortemente la mancanza e il bisogno di un'educazione sessuale, sia a livello personale che per la loro professionalità di futuri educatori ed educatrici. La maggior parte di loro testimoniava inoltre come, vista l'assenza di un'educazione sessuale da parte dell'istituzione scolastica e la difficoltà a dialogare in modo serio e aperto in famiglia o con gli amici, finisse per rivolgersi a Internet per indagare e approfondire i temi relativi alla sessualità – ricerca che però li lasciava spesso confusi e con un senso di solitudine.

Dato ciò, e seguendo l'ipotesi che il far tornare il dialogare sulla sessualità fra esseri umani reali sottraendo le persone al “dialogo/monologo” con la sola Rete online potesse rispondere al bisogno di educazione alla sessualità, il MimesisLab – Laboratorio di Pedagogia dell'Espressione e la Roma Tre Mimesis – Compagnia di Arti Sceniche del Dipartimento di Scienze della Formazione hanno intrapreso una serie di azioni che ha portato alla nascita del progetto di educazione poetica alla sessualità *Stanze di Eros* – che mi ha vista coinvolta, sin dal suo inizio nel 2021, sia come studiosa e ricercatrice che come attrice. Un percorso di ricerca e sperimentazione che, partito dalle aule universitarie (con raccolta e lettura pubblica di domande anonime sulla sessualità tra gli studenti e tentativi di risposte condivise, sia negli orari di lezione che durante incontri dedicati), è infine approdato alla realizzazione di uno spettacolo teatrale.

Lo spettacolo *Stanze di Eros* è una formula di sperimentazione teatrale inedita e partecipata in cui drammaturgia corale, monologhi (per la maggior parte scritti dagli stessi attori e attrici della Roma Tre Mimesis e perlopiù autobiografici o bio-

grafici) e coreografie si alternano alla lettura delle domande degli spettatori raccolte in forma anonima prima dell'inizio dello spettacolo (*MimesisLab - La Compagnia*, s.d.).

Ad oggi *Stanze di Eros* è andato in scena, sempre preceduto da un workshop, in molteplici teatri e associazioni del territorio laziale, riscuotendo grande successo di pubblico, e sul progetto è inoltre stato pubblicato un volume (Scaramuzzo, 2023).

2. Il laboratorio

In questo lavoro presentiamo nello specifico una ricerca, ancora in corso, che nasce e si inserisce nel progetto *Stanze di Eros* e che si propone di approfondirlo, estenderlo e valutarne la validità.

Per indagare meglio l'educazione poetica alla sessualità proposta con *Stanze di Eros*, tentando di analizzarne gli elementi fondamentali e sondarne potenzialità ed efficacia, abbiamo intrapreso un'ulteriore sperimentazione sul campo, realizzando, tra aprile e maggio 2024, un percorso laboratoriale di educazione poetica alla sessualità. Il laboratorio, progettato e condotto dalla scrivente, ha coinvolto, su adesione volontaria, undici studenti e studentesse del corso di Pedagogia dell'Espressione del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre tenuto dal professor Scaramuzzo. Il corso dell'a.a. 2023-2024, per la prima volta, era dedicato proprio all'educazione poetica alla sessualità e ci è sembrato il contesto giusto per una prima sperimentazione al di fuori dell'ambito teatrale.

Il percorso laboratoriale si è svolto al di fuori dell'orario delle lezioni ed è stato strutturato in un totale di quattro incontri settimanali della durata di due ore l'uno.

L'ipotesi di base, formulata anche grazie a quanto emerso da un precedente lavoro teso ad analizzare l'esperienza dei componenti della Roma Tre Mimesis che hanno partecipato al lavoro di sperimentazione che ha portato alla creazione dello spettacolo *Stanze di Eros* (Massullo e Mastrillo in Scaramuzzo, 2023, pp. 141-162), è che un'educazione poetica alla sessualità sia capace di aiutare i soggetti coinvolti in ciò "che concerne il sentimento e l'espressione della propria affettività erotica" (Scaramuzzo, 2023, p. 10) e quindi di generare una percezione di maggiore benessere rispetto alla dimensione della sessualità. Più nello specifico, in termini di:

- approfondimento delle conoscenze sulla dimensione sessuale;
- miglioramento nel rapporto con sé stessi (espressione di sé ed elaborazione dei propri vissuti);
- miglioramento della qualità della relazione con l'altro (miglioramento della qualità del dialogo, maggiore condivisione e ascolto reciproco, riconoscimento del valore delle analogie e delle differenze e loro rispetto).

Il laboratorio aveva principalmente l'obiettivo di:

- sdoganare e approfondire il dialogo sulla sessualità;
- ampliare la conoscenza dei dinamismi (cognitivi, psichici, relazionali) propri dell'erotismo umano;
- aiutare al riconoscimento degli stati interni (cognitivi ed emotivi);
- promuovere l'espressione di pensieri, emozioni, esperienze;
- favorire l'accettazione dei vissuti;
- promuovere l'ascolto dell'altro, della sua verità e delle sue esperienze e quindi il rispetto dell'alterità e delle differenze, così come delle somiglianze, consentendo di riconoscerne il valore.

Il percorso laboratoriale è stato progettato sulla base dei paradigmi di riferimento dell'educazione poetica alla sessualità, a partire dall'esperienza maturata nel progetto *Stanze di Eros* e tenendo conto degli obiettivi e dell'ipotesi della ricerca. Così, durante la sperimentazione è stato dato ampio spazio alla fruizione di opere d'arte legate al tema della sessualità, si è incentivata la riflessione critica e la co-costruzione del significato, si sono promossi l'espressione di sé, la condivisione dei vissuti e l'utilizzo della narrazione e del linguaggio estetico per esprimere pensieri, sentimenti ed esperienze. Ciò è stato realizzato principalmente:

- attraverso dibattiti e la raccolta di domande anonime sulla sessualità alle quali si è poi data risposta dialogando in gruppo;
- attraverso la fruizione di estratti di opere d'arte (letterarie, figurative, cinematografiche) sul tema della sessualità e l'invito a un dibattito su ognuno degli stimoli artistici forniti;
- grazie all'invito alla realizzazione di un testo o un prodotto artistico, preferibilmente biografico o autobiografico.

Il ruolo della conduttrice è stato quello di mediatrice e facilitatrice.

3. Le potenzialità e i benefici di un'educazione poetica alla sessualità

La raccolta dei dati è stata effettuata alla fine del percorso tramite un questionario online anonimo con domande aperte e un focus group (audio-registrato).

Riteniamo sia importante e utile, a questo punto, riportare alcuni estratti dalle risposte al questionario e dalla trascrizione del focus group finale. Proprio le parole dei partecipanti al laboratorio ci sembrano capaci di restituire l'esperienza da loro vissuta e di mettere in luce in modo evidente le potenzialità di un'educazione poetica alla sessualità.

[L'ascolto del racconto/testo dell'altro ha generato in me] empatia, tenerezza, sensibilità, vicinanza. [...] [L'espressione scritta e orale in gruppo di

un mio vissuto della sessualità] [m]i hanno fatta sentire meno sola. Scoprire che quella cosa che non hai mai voluto dire a nessuno, che ti faceva sentire così sbagliata così diversa, invece succede anche ad altri, è una rivelazione (03).

La cosa che mi è piaciuta di più è stata l'effetto che questo laboratorio ha avuto su di me, nella mia vita poi, perché mi ha fatto aprire. È come se mi avesse aperto gli occhi sul fatto che è giusto parlarne, magari anche con un'amica. Nel senso che questo poteva essere un primo momento dove scopri che parlarne è giusto e quindi poi nella vita riesci anche ad aprirti e a raccontare cose alle tue amiche, che magari prima, sì in maniera molto superficiale, ci scherzi, e invece apri proprio tu l'argomento in maniera più profonda, più seria, e scopri quindi cose anche in più sulle persone che hai sempre avuto nella tua vita, ma argomenti che non erano mai usciti sempre per il famoso tabù. Quindi, cioè mi ha proprio cambiato anche il modo di avvicinarmi con le amicizie (19).

Ho sentito la forza che si viene a creare grazie alla condivisione e all'ascolto. [...] questo mi ha fatto sentire meno invisibile e meno solo nel mondo. [...]] Mi è piaciuto moltissimo questo percorso, nel quale mi sono sentito completamente libero da giudizi, ho potuto raccontare di esperienze personali molto intime, ho potuto ascoltare ed incontrare altri mondi diversi dal mio, sentire un'ondata di umanità riversarsi dentro di me; ho riscoperto me stesso attraverso gli altri, e credo che questo laboratorio sia stato un dono, un'occasione unica. [...] Il parlare profondamente ed onestamente porta con sé lo spettro più ampio immaginabile delle emozioni umane, che mi ricorda della bellezza di cui sono circondato e attiva curiosità sepolte (10).

Da questi estratti ci sembra emergere in modo forte come i partecipanti riconoscano che l'esperienza del laboratorio sia stata in grado di produrre un miglioramento nella qualità dell'espressione, della comprensione e della relazione (sia rispetto a sé che all'altro).

Il processo di analisi dei dati raccolti è ancora in corso: è stato già avviato il processo di trascrizione, di familiarizzazione con i dati e annotazione di osservazioni su temi emergenti, ma l'analisi non è ancora conclusa. Ciononostante, riteniamo sia possibile mettere in luce fin da ora alcuni dei punti di forza e dei benefici del percorso svolto che sono emersi con maggiore evidenza dalle risposte al questionario e nel focus group.

Come abbiamo avuto modo di dire, ci aspettavamo che durante e dopo la partecipazione al percorso laboratoriale avremmo avuto modo di riscontrare nei partecipanti una percezione di cambiamento positivo e di maggiore benessere rispetto alla dimensione della sessualità, e dalle prime analisi dei dati le testimonianze raccolte sembrano confermare questa ipotesi. Possiamo quindi procedere a riportare più nello specifico alcune delle dimensioni rispetto alle quali sembra essersi manifestata la percezione di cambiamento positivo e di maggiore benessere. Questi

stessi aspetti ci aiutano a evidenziare gli effetti positivi prodotti dalla partecipazione a un percorso di educazione poetica alla sessualità.

I partecipanti testimoniano:

- *Una decostruzione e parziale superamento dei tabù sulla sessualità.* Molti dei partecipanti riferiscono di sentirsi meno a disagio, di provare meno paura e vergogna, e di sentirsi più sicuri e consapevoli rispetto alla dimensione della sessualità.
- *Una maggiore capacità di espressione di sé (pensieri, emozioni, esperienze) e di dialogo sulla sessualità nella vita quotidiana.* In molte delle testimonianze viene riportato come durante il percorso le persone coinvolte siano riuscite a esprimersi di più e più liberamente, e come ora riescano similmente a farlo con amici, conoscenti e familiari. I partecipanti asseriscono inoltre che il dialogo sulla sessualità si è fatto non solo più aperto e libero, ma anche più serio e profondo (meno scherzoso e superficiale).
- *Una maggiore comprensione dei dinamismi (cognitivi e psichici) propri dell'erotismo umano.* Molti dei partecipanti affermano di aver scoperto cose che non conoscevano, mondi altri e parti di sé inesplorate.
- *Una maggiore accettazione dei vissuti sessuali propri e altrui.*
- *Una maggiore capacità di ascolto e di empatia verso l'altro.*
- *Un maggiore riconoscimento e rispetto dell'alterità e delle differenze.*
- *Un maggiore riconoscimento delle somiglianze tra i vari pensieri ed esperienze, e quindi una percezione di comunanza e di normalizzazione dei vissuti.* Aver scoperto e compreso che, pur nelle differenze, molti pensieri e vissuti erano simili e condivisi ha fatto sentire i partecipanti al laboratorio meno soli e sbagliati.

Dalle testimonianze sembra inoltre emergere che gli elementi che avrebbero contribuito al raggiungimento di questi risultati sarebbero stati:

- Un ambiente di dialogo e confronto caratterizzato da un clima privo di pregiudizi, aperto, di fiducia e rispetto.
- La stimolazione all'espressione di sé, alla condivisione e all'ascolto (grazie alla sollecitazione al confronto, alla valorizzazione del sentire di ciascuno e alla realizzazione e condivisione di un prodotto artistico-narrativo su un proprio vissuto della sessualità).

Riteniamo a questo punto necessario mettere in luce anche alcune delle difficoltà e criticità che possono correlarsi a un tipo di percorso educativo come quello qui presentato. Riportiamo di seguito a titolo di esempio alcune di quelle che abbiamo avuto modo di riscontrare personalmente durante il percorso laboratoriale.

- *Rispetto alla partecipazione.* Dobbiamo rilevare che uno degli studenti che aveva aderito al laboratorio dopo il primo incontro non si è più presentato e alcune discontinuità nella partecipazione (assenze), anche se non rilevanti come quan-

tità e frequenza. Possiamo ipotizzare che la natura dei temi trattati e il livello di coinvolgimento richiesto dal tipo di attività possano creare difficoltà in alcune persone. Abbiamo inoltre riscontrato la difficoltà di qualcuno a elaborare un prodotto artistico-narrativo personale e autobiografico. È questo un aspetto problematico: tale produzione non può e non deve assolutamente essere forzata, ma al contempo la reputiamo fondamentale per la buona riuscita e l'efficacia del percorso di educazione poetica alla sessualità.

- *Rispetto alla conduzione.* Come si è detto, il ruolo del conduttore dovrebbe essere quello di facilitatore e mediatore, potremmo dire di “maieuta”. Il conduttore potrebbe avere difficoltà a non intervenire troppo, a resistere alla tentazione di riempire i vuoti nel confronto e nel dialogo per lasciare ai partecipanti il giusto spazio di espressione, a non esprimere opinioni forti che potrebbero essere recepite come moniti o giudizi.

4. Conclusioni

Riteniamo che questo tipo di percorso laboratoriale di educazione poetica alla sessualità sia certamente realizzabile con ottimi risultati con differenti destinatari e in molteplici contesti educativi, primo tra tutti quello scolastico, mantenendone gli obiettivi e la struttura generale e modificando specifici contenuti (per esempio gli stimoli artistici da sottoporre ai partecipanti) in base alle fasce d'età e ai particolari setting. Siamo comunque consapevoli che la scelta dei contenuti da sottoporre a preadolescenti o addirittura a bambini e la decisione su quale sia l'età adeguata a essere avviati a un percorso di educazione alla sessualità rimane certamente operazione delicata.

Di carattere prettamente pedagogico, poetico e artistico, se affiancato – come crediamo necessario – da moduli di carattere medico-sanitario e psicologico, riteniamo che la presente tipologia di laboratorio potrebbe contribuire a comporre un percorso di educazione alla sessualità *veramente* olistico, globale e comprensivo, ma anche, soprattutto, umano e umanante.

Inoltre, crediamo – e caldegiamo – che questa proposta educativa sia realizzabile non solo in quanto percorso laboratoriale isolato ma, preferibilmente, integrandola nel curriculum scolastico.

A fronte dell'attuale deserto educativo rispetto alla sessualità e di tante proposte che si concentrano quasi esclusivamente su aspetti negativi o meramente scientifici, finendo per avere un carattere moralistico e prescrittivo, riteniamo che un'educazione poetica alla sessualità, proprio per la sua particolare caratterizzazione, sia un'educazione sessuale capace di rispondere a bisogni profondi dell'umano e che essa, aiutando a raggiungere una maggiore qualità nell'espressione di sé, nella comprensione di sé e dell'altro e nell'incontro con l'alterità, sia in grado di aumentare le possibilità per ognuno di raggiungere pienezza e felicità nella sfera della sessualità e che possa così contribuire a migliorare la qualità della convivenza.

In ultima analisi, ci sembra che dalla sperimentazione laboratoriale e dalle te-

stimonianze raccolte sia emerso come sia sufficiente fornire alle persone l'occasione di esprimersi e di incontrare l'altro più in profondità (e crediamo che ciò avvenga quando le facciamo sentire ascoltate senza giudicarle e le incentiviamo ad ascoltare l'altro in modo aperto e attento) per ingenerare un circolo virtuoso di espressione e ascolto, di liberazione rispetto e comunanza, e per avviarle a un viaggio amoroso di ricerca, scoperta e comprensione nella complessità e nella bellezza dell'erotismo e dell'umano, in sé e fuori di sé.

Riferimenti bibliografici

- Cassar, J. (2022). Sun, sea, and sex. In M. Brown & M. Briguglio (Eds.), *Social Welfare Issues in Southern Europe* (pp. 140–159). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429262678-11>
- Chinelli, A., Salfa, M. C., Cellini, A., Ceccarelli, L., Farinella, M., Rancilio, L., Galipò, R., Meli, P., Camposeragna, A., Colaprico, L., Oldrini, M., Ubbiali, M., Caraglia, A., Martinelli, D., Mortari, L., Palamara, A. T., Suligoi, B., & Tavoschi, L. (2023). Sexuality education in Italy 2016-2020: A national survey investigating coverage, content and evaluation of school-based educational activities. *Sex Education*, 23(6), 756–768. <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2134104>
- Ducci, E. (2005). *La parola nell'uomo: Umanazione e disumanazione nella pneumatologia di Ferdinand Ebner*. Brescia: La Scuola.
- Ducci, E. (2007). Quale formazione, se importa dell'uomo. In E. Ducci (Ed.), *Il margine ineffabile della paideia: Un bene da salvaguardare* (pp. 13–34). Roma: Anicia.
- Hessel, S., & Morin, E. (2012). *Il cammino della speranza*. Milano: Chiarelettere.
- MimesisLab—La Compagnia. (s.d.). Recuperato 3 gennaio 2025, da <https://sites.google.com/masterpedagogiadellespressione.org/mimesislav/men%C3%B9/la-compagnia>
- Rilke, R. M. (2010). *Lettere a un giovane poeta; Lettere a una giovane signora; Su Dio* (19. ed.). Milano: Adelphi.
- Scaramuzzo, G. (2013). *Educazione poetica: Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*. Roma: Anicia.
- Scaramuzzo, G. (2019). Pedagogia dell'Espressione: La ratio di una disciplina inattuale. In M. Caputo & G. Pinelli (Eds.), *Pedagogia dell'espressione artistica* (pp. 56–67). Milano: Franco Angeli.
- Scaramuzzo, G. (2023). *Stanze di Eros: Un progetto di educazione poetica alla sessualità*. Roma: Anicia.
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/UQRM6395>
- UNESCO. (2023). *Comprehensive Sexuality Education (CSE) Country Profiles*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54676/GEHJ7312>

VI.4

Le funzioni educative della letteratura

Enrico Orsenigo

*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento Chirurgico Medico, Odontoiatrico
e di Scienze Morfologiche con Interesse Trapiantologico, Oncologico e di Medicina
enrico.orsenigo@unimore.it*

Abstract

La letteratura è un oggetto di studio, richiede una ricognizione, una esplorazione, ma essa è anche un modello dinamico (da costruire per l'oggi). Letteratura intesa come la zona dei significati, delle modalità espressive, dei mondi possibili, dei paesaggi mentali. Il presupposto, dunque, è il valore della letteratura nei processi formativi. In termini educativi, dunque, che cos'è un'opera letteraria? Essa può essere vista non solo come una narrazione, ma anche come una complessa architettura di metamessaggi educativi, fungendo da "zona" dalle molteplici funzioni educative. Queste funzioni permettono all'opera di agire a diversi livelli cognitivi ed emotivi, stimolando riflessioni e crescita personale nel lettore. Con questo contributo si propongono sette dimensioni peculiari più altre quattro dimensioni che illustrano come un testo possa servire questo scopo multidimensionale.

Parole chiave

Letteratura, Funzioni Educative, Simulazione Incarnata

1. Introduzione

Nel dedicarci alla lettura di opere narrative, partecipiamo implicitamente a un accordo con l'autore: lui simula di presentarci verità, e noi, come in un gioco infantile di fantasia, accettiamo seriamente ciò che dice. Questo processo trasforma ogni dichiarazione del racconto in un universo di possibilità, dove i nostri criteri di verità o falsità sono applicabili solamente nel contesto di quel mondo inventato. Ad esempio, nel contesto creato da Arthur Conan Doyle sarebbe inverosimile trovare Sherlock Holmes lungo le rive dello Spoon River, così come sarebbe improbabile scoprire Anna Karenina residente a Baker Street nel mondo narrativo di Tolstoj.

Il rapporto tra il lettore e i personaggi di fantasia, come ci insegna Marcel Proust, non è solamente una questione di identificazione ma di metempsicosi (1978, p. 424): una reincarnazione volontaria nel corpo di un altro attraverso la lettura. Questo atto di "immersione", come lo definiva Henry James, diventa uno strumento attraverso il quale il lettore può esplorare parti di sé che forse non avrebbe scoperto senza l'aiuto del libro. Proust sosteneva che ogni lettore, leg-

gendo, legge se stesso e l'opera letteraria funge da strumento ottico per rivelare queste nuove prospettive su se stesso (Orsenigo, 2024).

Ma perché dedicare tanto tempo ed energia emotiva a personaggi che sappiamo essere frutto di invenzione? La risposta risiede nell'impatto profondo che figure come Emma Woodhouse e Emma Bovary hanno su di noi. Nonostante la loro inesistenza reale, l'apertura di un romanzo che le presenta ci spinge a desiderare di conoscerle, avvicina ai loro sentimenti, e invita a condividere le loro esperienze, dalle aspirazioni ai fallimenti.

È fondamentale riconoscere come le narrazioni non solo costruiscono mondi immaginari, ma fungono anche da strumenti essenziali per la formazione personale e cognitiva. Jerome S. Bruner ha sottolineato l'importanza delle storie nel modellare la nostra percezione del mondo (1992, 2002), affermando che attraverso la narrazione possiamo esplorare e organizzare la nostra realtà in modi che altri mezzi semplicemente non permettono. La letteratura, in questo senso, non è solo un esercizio di evasione dalla realtà, ma un mezzo attraverso il quale possiamo comprendere e reinterpretare il mondo intorno a noi.

Allo stesso modo, le opere letterarie arricchiscono la nostra capacità di empatia e di comprensione etica, permettendo di vivere esperienze altrui in modi profondamente intimi e personali. La letteratura *ci* educa, quindi, non solo intellettualmente ma anche emotivamente, nel reticolo della complessità delle relazioni umane e delle sfide morali.

L'opera letteraria si rivela uno strumento educativo di inestimabile valore: apre porte a mondi possibili, affina la sensibilità verso gli altri, e arricchisce continuamente il bagaglio culturale e intellettuale, agendo direttamente sulla percezione.

2. Opera letteraria e percezione

In questo contesto, la percezione, secondo Ugo Morelli con Gerard M. Edelman, è un

«atto di creazione che modifica la regione corticale che la elabora, dimostrando come gli atti percettivi siano atti creativi che ci permettono di evolvere costantemente. Non solo evolviamo di stato in stato, di maschera in maschera, nella nostra presenza sociale, ma anche nel silenzio della nostra struttura biopsichica: creiamo e ri-creiamo il nostro mondo fenomenologico e, così facendo, ri-modelliamo continuamente la nostra stessa materia costitutiva. Nonostante la nostra esigenza di fissare un'idea di noi stessi e del mondo per una provvisoria sensazione di sicurezza e stabilità, è nel continuo divenire ad ognuno dei livelli della nostra vita, seppur con tempi diversi, che siamo vivi» (Morelli, 22/09/2024).

È la tesi di John Dewey di un sistema percettivo spiegabile attraverso una teoria alternativa rispetto a quella dell'innesco. Dewey, ripreso recentemente da Alva Noë, rileva che la percezione è un'attività, «precisamente un fare e subire, una

transazione che intratteniamo con il mondo che ci circonda. O come sostiene Gibson, la visione non si serve del sistema occhio-cervello, ma del più complesso sistema occhio-cervello-testa-corpo-suolo-ambiente. È qualcosa che facciamo, non che accade al nostro interno. E come tutte le cose che facciamo, non dipende unicamente da quello che succede in quel momento all'interno del nostro cervello» (2022, p. 113).

E ancora, sempre con Morelli, riprendendo il valore dell'esperienze dell'alterità sottolineato da Martha Nussbaum, nella direzione di una rinvigorita tensione della conoscenza di sé (delle parti di sé che ancora non si conoscono, che potrebbero essere, che trovano innesco dall'incontro con l'altro),

«È nell'immaginazione che diveniamo quello che siamo. Caratteristica degli individui della nostra specie è non coincidere mai con se stessi. In quella tensione che rinvia continuamente all'oltre e all'altrove noi ci individuiamo divenendo di volta in volta la galleria delle nostre maschere. Ma allora che cosa ci tiene insieme? Proprio la dinamica del divenire continuamente noi stessi ci tiene insieme. Nella contingenza dell'infinita catena di emergenze sta la nostra persistenza. Un po' come accade per le cellule di cui siamo fatti: pur cambiandole tutte periodicamente, finché viviamo siamo sempre noi. È nel movimento, però, che la vita diviene tale e noi diveniamo noi stessi. Il movimento che più di altri ci distingue come esseri umani è quello dell'immaginazione. Si tratta di un tipo particolare di azione in cui l'invenzione di mondi inediti si propone come l'etica della prassi esistenziale, dove non solo è consentito ma richiesto, immaginare quello che ancora non c'è» (Morelli, 22/09/2024).

3. In termini educativi, che cos'è un'opera letteraria?

Nel 2019 Franco Cambi scrive *Formarsi tra i romanzi*, articolo scientifico che affrontava la significativa funzione educativa dei romanzi. Per Cambi, le opere letterarie, sviluppano la coscienza di sé, della società e dei comportamenti umani. I romanzi ampliano la visione del mondo e la visione dello stesso argomento. L'articolo sottolinea anche la storia della forma di scrittura del romanzo. Nel terzo paragrafo, intitolato *Cosa accade nel lettore di romanzi*, l'autore si chiede se è possibile stabilire un fascio di regole o stati d'animo di cui tener conto quando si parla del rapporto tra lettore e opera. In più, tale fascio di regole, è in grado di informare ed infondere nuovi significati per l'educazione? Di seguito le regole o dimensioni individuate da Cambi:

«La cooperazione interpretativa. È un po' l'apriori del lettore di romanzi, che legge per immergersi in destini, eventi luoghi e tempi altri e riviverli, nell'intreccio stesso del romanzo e insieme nella specificità della scrittura;
Il raccoglimento. Spesso totale e proprio per lasciar il romanzo operare nel nostro conscio/inconscio. Per esser davvero coinvolti nella narrazione;
La partecipazione empatica. È principio aureo, come ci ha ricordato la

Wolf in un testo recente. Che nasce in un lettore che sta faccia-a-faccia col testo e lo fa rivivere nel suo circuito neuronale, di coscienza, di conoscenza etc.;

L'attesa del senso. È forse il motore del legger-romanzi. Si cerca e si attende un significato profondo dagli eventi narrati, lo si cerca e ci si interroga sul suo giusto esito. E ciò fa esperienza di visioni-del-mondo. Alte o besse che siano. Comunque altre;

I tipi di lettura. Legata al tipo di testo ma anche di lettore. C'è il lettore frettoloso che vuole solo informarsi. C'è il lettore che estetizza e c'è quello che filosofeggia etc. Nella lettura c'è spazio per tutti anche se il lettore modello è quello che riunifica le tipologie e le fa interagire;

Le orme. Sono ideali e esperienziali, che entrano a far parte dell'io e lì si depositano come indicatori di vita, di psicologia, di forme esistenziali, ma anche di messaggi;

Le poetiche. Sono l'orizzonte di cultura in cui il romanzo nasce, cresce e si sviluppa. E sono una delle chiavi critiche per comprenderlo letterariamente, come pure per possederlo nella sua genesi e nel suo obiettivo;

Allora la lettura dei romanzi è un atto complesso. Sì, ma è questo proprio un aspetto che ne fa la formatività viva e sempre attuale, imponendoci di tutelarla anche e proprio nel tempo del digitale che sta profondamente trasformando e la scrittura e la lettura» (2019, p. 127).

In un altro scritto, *Formarsi nei luoghi dell'anima* (2016), sempre Cambi, sostiene che il romanzo moderno ci parla di luoghi emblematici: dalla Londra di Dickens (borghese e produttiva) alla Parigi di Baudelaire (rinnovata sì ma resa più anonima) o di Proust (la città delle culture e del "belmondo"), dalla Spagna di Cervantes alla Milano di Manzoni, dall'Italia di Boccaccio alla Parma di Stendhal. Ma anche i luoghi ritratti nella pittura ci parlano intimamente,

«da Giotto a Raffaello, su su fino al De Chirico metafisico, fino agli spazi-macchia di Mirò oppure agli spazi aperti e sensibili degli impressionisti (dalle città ai giardini). Da tutti questi fronti dell'immaginario ci giungono sollecitazioni e modelli che regolano il nostro stesso immaginare e di cui ci nutriamo più o meno consapevolmente, ma che nella nostra mente hanno un ruolo e un'identità precisa. Tanto che noi spesso li usiamo anche nel discorso quotidiano come emblemi significanti ma provando così che essi sono in noi presenti e attivi» (Cambi, 2016, p. 168).

Un'opera letteraria può essere vista non solo come una narrazione, ma anche come una complessa architettura di metamessaggi educativi, fungendo da "zona" dalle molteplici funzioni educative. Queste funzioni permettono all'opera di agire a diversi livelli cognitivi ed emotivi, stimolando riflessioni e crescita personale nel lettore.

Tenendo in considerazione quanto esplorato da Franco Cambi, principalmente sulla scia dei lavori di Umberto Eco e Jerome S. Bruner, e tentando una risposta al quesito che dà titolo al presente paragrafo, si propongono di seguito sette di-

menzioni peculiari più altre quattro dimensioni che illustrano come un testo possa servire questo scopo multidimensionale.

L'opera letteraria, in termini educativi, diventa dunque:

- Un congegno di trasmissione: Questa dimensione riflette la capacità di un'opera di trasmettere conoscenza, valori e lezioni di vita attraverso la narrativa. L'opera funge da ponte tra le generazioni, permettendo la conservazione e la diffusione del sapere culturale e storico;
- Un acceleratore esperienziale: Attraverso le vicende dei personaggi e le trame, l'opera letteraria permette ai lettori di vivere indirettamente esperienze altrimenti inaccessibili. Questo amplia la comprensione e la sensibilità del lettore verso realtà diverse dalla propria; nondimeno consente di "saggiare" la diversificazione delle crome sentimentali e l'incidenza della variabile e storica e culturale nelle stesse;
- Una zona di transfert e di risonanza: L'opera diventa un luogo in cui i lettori possono proiettare le proprie emozioni ed esperienze personali, risuonando con le situazioni e i personaggi del testo. Questo processo di identificazione permette una profonda elaborazione personale;
- Un sistema di moltiplicazione dei mondi possibili: Gli autori creano universi narrativi che espandono il campo delle possibilità immaginative del lettore. Questi "mondi possibili" stimolano la creatività e offrono nuove prospettive su ciò che potrebbe essere;
- Un sistema di moltiplicazione dei mondi impossibili: Parallelamente ai mondi possibili, l'opera può anche esplorare scenari completamente irrealizzabili, sfidando le convenzioni logiche e le leggi della realtà. Questo stimola il pensiero critico e la speculazione filosofica;
- Un laboratorio di esegesi del sé: Leggere un'opera letteraria permette un'esplorazione interna, un'analisi di sé attraverso il filtro delle vicende e dei personaggi. È un luogo per domande e risposte personali, una sorta di laboratorio per l'autoanalisi; al contempo, l'opera letteraria, attraverso il suo ritmo, infonde nel lettore un modo ulteriore di approcciarsi alle vicende umane: angoli visuali, pensieri lenti e veloci (andature mentali), punti di vista originali da cui partire per leggere il presente o le esperienze pregresse;
- Un corredo teorico della condizione umana: Attraverso temi, conflitti e soluzioni, l'opera offre una panoramica delle diverse facce della vita umana, presentando teorie sulla natura umana, sulla società e sulla cultura;
- Un corredo operativo della condizione umana: Non solo teorie, ma anche strumenti pratici per affrontare la vita quotidiana possono emergere dalla lettura. Le storie forniscono esempi di come gestire situazioni difficili, decisioni morali e relazioni interpersonali;
- Una zona virtuale dove fluttuano modelli mentali: Le opere letterarie presentano e mettono in discussione vari modelli mentali, ideologie e prospettive, agendo come spazi dove queste idee possono essere considerate, accettate o rifiutate;

- Un modello di autotrascendenza: l'opera letteraria può ispirare i lettori a superare i propri limiti personali, stimolando un cambiamento interiore o una crescita spirituale attraverso la narrazione di storie di superamento e trasformazione.
- Una macchina del tempo: infine, l'opera letteraria, offre delle occasioni per ricordare, a distanza di tempo, la persona che si era allora, durante la prima lettura; non solo, poiché la semplice sovracopertina di un libro (e non solo i suoi contenuti) può riportare alla memoria i luoghi di allora, le relazioni che infondevano di significati alla vita, le differenze in termini di identità e di credenze rispetto alla persona che si è nel presente. In definitiva, l'opera come macchina del tempo fornisce innumerevoli momenti in cui ricordarsi di sé, nel reticolo di complessità del tempo tripartito; in questo senso, l'opera letteraria, diventa memoria singolare perché riporta alla mente del soggetto chi è stato, e memoria collettiva e storica perché trattiene grazie alla tecnologia alfabetica gli eventi significativi delle varie epoche, informando soprattutto chi quelle epoche non le ha vissute.

La letteratura è un potente strumento educativo che funge da congegno di trasmissione di valori e conoscenze, essenziale per lo sviluppo cognitivo (Bruner, 2002). Inoltre, Bruner enfatizzava l'importanza del racconto nel "pensiero narrativo", un approccio che permette agli individui di mettere in ordine eventi e azioni e di prevedere le conseguenze future, fornendo un mezzo potente per il ragionamento e l'educazione morale. Le storie, quindi, non sono solo strumenti di trasmissione culturale, ma anche laboratori viventi per l'esplorazione di valori, dilemmi e decisioni morali, rendendo la letteratura un alleato essenziale nella formazione di individui capaci di pensiero critico e riflessione etica.

Anche John Dewey riconosce nella letteratura un sistema di moltiplicazione dei mondi possibili, uno spazio per esplorare esperienze al di là della realtà immediata, vitali per un'educazione esperienziale (Dewey, 1938/2014). Le opere letterarie, secondo Dewey, permettono agli studenti di vivere attivamente in seconda persona attraverso i personaggi e le trame, esplorando situazioni, sfide e contesti culturali che altrimenti resterebbero estranei.

Il pensiero deweyano in merito all'educazione estetica viene ripreso ed infonde nuovi significati nel campo delle neuroscienze; si lega strettamente alle teorie di Vittorio Gallese, che enfatizzano l'importanza dell'empatia nella letteratura, vista come un laboratorio dove i lettori esplorano emozioni proprie e altrui (Gallese & Wojciehowski, 2011). Questo processo di simulazione incarnata permette ai lettori di immedesimarsi nei personaggi e di sperimentare un vasto spettro di contesti sociali e personali. Nell'ambito educativo, questa capacità di immedesimazione promossa dalla letteratura non solo migliora la comprensione emotiva e sociale, ma offre anche un laboratorio di esegesi del sé, dove gli studenti possono esplorare e riflettere sulle proprie reazioni e sentimenti in risposta alle narrazioni.

«[...] il processo di simulazione incarnata che si realizza, per esempio, quando leggiamo un testo letterario ha uno scopo pratico: la letteratura ricrea un mondo di emozioni e di esperienze, le emozioni e le esperienze dei personaggi letterari che abitano il mondo immaginario del romanzo. Il meccanismo della simulazione ci aiuta a navigare in quel mondo, per quanto immaginario; ci permette di capire e, in parte, di rivivere le emozioni dei protagonisti e le loro vicissitudini. Lo scopo in questo caso è pratico, nella misura in cui il meccanismo della simulazione ci permette l'approccio all'altro immaginario in una prospettiva in seconda persona» (Gallese & Morelli, 2024, p. 187).

In questo senso, la letteratura non solo arricchisce l'educazione, ma crea un ponte multidisciplinare che collega la pedagogia, la psicologia dell'educazione, l'empatia e l'immaginazione, integrando teoria e pratica in un continuo scambio tra il mondo reale e quello possibile (Rossi & Orsenigo, 2022). Ancora, con Gallese e Morelli, si può affermare che il confine poroso tra verità e illusione, tra naturale e artificiale,

«che in quel confine coesistono facendone un margine, dove l'illusione è tutt'altro che l'inganno, l'arte si distingue perché può assumere volti inediti e inattesi. Quel margine può dar forma a un mondo intermedio in cui è possibile giocare la genesi dell'inedito, del creativo, dello sconcertante – sempre più necessario in questo presente “senza”, nel quale esistiamo. Sia l'anticipazione che l'inatteso sono in grado di condurre oltre ciò che è immediato, strumentale e pratico e, quindi, proporre uno dei significati distintivi di noi umani» (2024, p. 213).

4. Note conclusive

La percezione come attività, si diceva, un fare e subire, secondo un'alternativa alle teorie che fanno riferimento a un innesco (John Dewey *docet*). Nondimeno, la percezione come «transazione che intratteniamo con il mondo che ci circonda» (Noë, 2022, p. 113), compreso il mondo contenuto nelle pagine, che attraverso la tecnologia alfabetica transfuga nello spazio mentale, divenendo altro-mondo, in altro-spazio. In questo senso, anche per le funzioni educative ed auto-educative della letteratura, è insufficiente parlare di un coinvolgimento del sistema occhio-cervello, riducendo l'intera esperienza dell'opera letteraria ad una esperienza visuale o visuo-aptica. Si tratta di qualcosa di molto più complesso, che riguarda un sistema più vicino all'ecologia della percezione di Gibson: occhio-cervello-testa-corpo-suolo-ambiente. È in questo senso che risulta possibile studiare e testimoniare l'attività della lettura come attività complessa, multidimensionale e soprattutto a disposizione di uno sviluppo integrale della persona umana – che è poi il fine dell'educazione.

Su questa scia “allargata” che intende l'attività del lettore in termini complessi, oltre il passatempo o il mero atto intellettuale, anche Richard Rorty ha proposto

di definire diversamente il contributo che la letteratura fornisce alla comprensione di sé e del mondo. Egli rifiuta l'uso di termini come "verità" o "conoscenza"; aggiunge che la letteratura si pone come rimedio all'ignoranza e si dimostra efficace nel "guarire" gli esseri umani dall'egotismo, inteso come l'illusione di autosufficienza (Rorty, 2003). Rorty inserisce i romanzi tra le esperienze che, al pari delle opere scientifiche e filosofiche, consentono esperienze significative per la conoscenza della condizione umana (Orsenigo & Valentini, 2024).

È la presa di consapevolezza dell'illusione di autosufficienza che muove il soggetto-lettore a fare della lettura una attività che impegna in una moltitudine di stati bioculturali; undici di questi stati sono stati presentati nel secondo paragrafo.

Infine, nella stessa direzione vanno le riflessioni di Milan Kundera, il quale nel saggio *L'arte del romanzo* (1988) spiega in poche battute il ruolo educativo ed esplorativo giocato dalla letteratura nella vita degli europei: «I grandi temi esistenziali analizzati e giudicati in *Essere e tempo* (1927/2005), ad esempio, vengono svelati, approfonditi, posti sotto una nuova luce nelle varie fasi dello sviluppo del romanzo, stringendo un raccordo sempre più "vivo" tra i diversi aspetti dell'esistenza e la letteratura. Cervantes ripone l'attenzione sul senso dell'avventura nella vita degli esseri umani; con Samuel Richardson comincia la tradizione letteraria che esamina l'interiorità e le crome sentimentali; Honoré de Balzac contribuisce all'emersione di un nuovo modo di raccontare il radicamento dell'uomo nella Storia; Gustave Flaubert esplora la terra ultra-incognita (per utilizzare la dicitura cara ai geografi di quel tempo), fino a quel momento, del quotidiano; Lev Tolstoj, studia l'influenza dell'irrazionalità nelle decisioni e nell'imporsi come guida dei comportamenti umani; fino alle indagini del tempo: memoria, passati possibili, verosimili e impossibili con Marcel Proust, l'attimo presente con James Joyce e il ruolo dei miti nell'infondere significati nella vita degli uomini. La stessa passione del conoscere, motore del metodo scientifico, che ha contribuito all'oblio dell'essere, ha spinto l'uomo a proteggersi scrutando e imparando a conoscere il mondo della vita sotto una luce diversa, complessa, antinomica. In questo senso, si può condividere l'ostinazione di Hermann Broch, convinto che l'unica ragione d'essere di un romanzo è scoprire quello che solo un romanzo può scoprire, ossia una porzione di esistenza fino ad allora ignorata; per Broch, la conoscenza è la sola morale del romanzo, e si potrebbe dire della letteratura intera» (1988, p. 19).

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J.S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2016). Formarsi nei luoghi dell'anima. *Studi sulla formazione*, 19(1), 155–169. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-18567
- Cambi, F. (2019). Formarsi tra i romanzi. *Studi sulla formazione*, 22(1), 125–135. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-25559
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

- Gallese, V., & Morelli, U. (2024). *Che cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gallese, V., & Wojciehowski, H. (2011). How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology. *California Italian Studies*, 2(1). <https://doi.org/10.5070/C321008974>
- Kundera, M. (1988). *L'arte del romanzo*. Milano: Adelphi.
- Morelli, U. (2024). Maschera. Molteplicità di sé e transizioni creative. *Passion&Linguaggi*. Reperibile presso: <https://www.passionelinguaggi.it/2024/02/01/maschera-molteplicita-di-se-e-transizioni-creative/> Consultato il 22/09/2024 alle ore 10:47.
- Noë, A. (2022). *Strani strumenti. L'arte e la natura umana*. Torino: Einaudi.
- Orsenigo, E. (2024). Morfospazio del possibile. Proust, Tabucchi e la simulazione incarnata/liberata. *Il Pensiero Storico – Rivista Internazionale di Storia delle idee*. <https://il-pensierostorico.com/morfospazio-del-possibile/>
- Orsenigo, E., & Valentini, M. (2024). La funzione educativa dei mondi possibili. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 71-81. <https://doi.org/10.19241/lll.v21i44.833>
- Proust, M. (1978). *Alla ricerca del tempo perduto Vol. I. Il tempo ritrovato*. Torino: Einaudi.
- Rorty, R. (2003). *Verità e progresso. Scritti filosofici*. Milano: Feltrinelli.
- Rossi, L., & Orsenigo, E. (2022). Pensare per orientare: suggestioni su convivialità e “società degli apprendimenti”. Sulle lezioni americane di Italo Calvino. *The Lab's Quarterly*, XXIV(3), 45-73. <http://doi.org/10.13131/1724-451x/g1pr-2q28>

VI.5

Immaginare l'essere umano, in trasformazione, tra arte e natura

Franco Pistono

*Università degli Studi "Niccolò Cusano", Roma
Dipartimento di Scienze Economiche, Psicologiche, della Comunicazione,
della Formazione e Motorie
franco.pistono@unicusano.it*

Valerio Ciarocchi

*Istituto Teologico "San Tommaso d'Aquino", Messina
valericiarocchi@yahoo.it*

Abstract

Il cfp 2024 della XIX Summer School S.I.R.E.F. ha proposto come tema "Pluralismo dei paradigmi e trasformazione". I proponenti, tra le diverse declinazioni del tema offerto ai partecipanti, hanno trovato l'area 5 "Arte e immaginario" di particolare interesse rispetto al lavoro di ricerca che portano avanti. Da qui si sviluppa una riflessione dedicata a opere artistiche, se non ispirate, in qualche misura certamente evocanti e richiamanti la natura. La suggestione porta a immaginare una trasformazione radicale dell'essere umano, in senso pienamente ecologico; una metanoia o, meglio ancora, una vera e propria conversione.

Parole chiave

Natura, Arte, Ecologia Integrale, Trasformazione, Immaginario

1. Introduzione¹

Arte e immaginario, queste due parole fungono da riferimento per una riflessione sul cammino dell'essere umano. Partiremo dall'immagine di un albero lasciandoci ispirare e scorrendo in essa – anzi quasi vedendo affiorare dalle sue linee tortuose – tracce di almeno tre opere d'arte. Non cercheremo una correlazione diretta (occupazione vana e, forse, fuorviante), ma ci concederemo di vivere un'esperienza come di *pareidolia*, rinvenendo la stretta correlazione tra le nostre opere e la natura. Il rapido viaggio della fantasia ci porterà a ragionare sull'importanza e sul valore dell'auspicabile riscoperta della connessione con la madre terra e con tutti i viventi, alla ricerca di una sincera, profonda, indispensabile, conversione ecologica.

1 Il contributo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. Nello specifico, Valerio Ciarocchi ha scritto il paragrafo 3 e Franco Pistono ha scritto l'introduzione, il paragrafo 2 e la conclusione.

2. Natura: madre, maestra e guida

L'ispirazione per questo viaggio origina dal rinvenimento – casuale, a onor del vero – dell'immagine di un albero, in rete. Colpevolmente svalutato già sul piano linguistico - la grammatica italiana ci informa che albero è “nome comune di cosa, maschile, ecc.” –, il vegetale si presenta agli occhi, ispirando un percorso interiore, evocante e riportante alla luce (secondo gli autori) tre differenti sculture: la menade danzante di Skopas, la santa Veronica del Mochi e il Laocoonte, il cui originale bronzeo Plinio il Vecchio attribuisce a Agesandro, Polidoro e Atenodoro di Rodi².

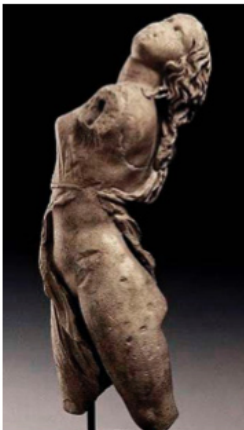


Figure 1, 2, 3, 4: Tre differenti sculture esemplificative

2 Naturalis Historia, XXXVI, 37.

Troviamo nella pianta, almeno, della santa Veronica le pieghe del pannello, della menade l'ebbra torsione nel movimento, del Laocoonte le spire e l'intreccio delle parti; ciascun'opera, tuttavia, viene superata dal vivente per sacralità, naturalmente stagliandosi su un fondo verde che, qui, la risalta, ma che nella quotidianità, di fatto, essendo noi umani "ciechi" ai vegetali, nemmeno vediamo. È infatti noto e indagato il fenomeno detto *plant blindness*, per il quale li releghiamo a ruolo di poco più di un'immobile quinta (cfr. Margulies et al, 2019).

Eppure, la natura rompe il guscio che la costringe a questo ruolo ancillare e, se poniamo attenzione, "ci sa parlare"; i suoi modi misteriosi dobbiamo perciò (tornare a) saper cogliere per nuovamente armonizzarci con essa, rinverdendo – termine quanto mai esatto – l'antico, violato legame. Ciò, come meglio si dirà in seguito, farà sì che gli esseri umani tornino a percepire, comprendere e accoglierla quale maestra e compagna. L'esperienza estetica, porterà con sé quella etica, come tradizione greca insegna, forte del concetto di *kalokagathia* (da *kalòs kàì agathòs*, bello e buono/valido) (cfr. Zoja, 2007).

Una visione nuova e rinnovata dell'educazione, plurale, tras-formativa, ecologica e sostenibile, deve riscoprire la connessione con il mondo e con la natura da cui l'essere umano discende; esso, contrariamente a ciò che spesso si ascolta, non si pone al di sopra di essa, ma all'interno di essa, in comunione con essa. La scuola, luogo primario di costruzione della società e della cultura, è – e deve essere – protagonista di questo cammino. Bene si è espresso, nel merito, il "Manifesto per l'educazione ambientale" in onore di Maria Montessori e Lorenzo Milani che, al punto 4, rifletteva argomentando: «La scuola del futuro non dovrà restringere lo spazio delle ormai indispensabili nozioni scientifiche e tecnologiche, ma dovrà riportare anche loro alla ragione prima dell'insegnamento, all'uomo non fabbro e non economico, all'essere umano secondo il miglior spirito umanistico» (Marchetti, 2012, p. 80). Nuove strade, dunque, nuove parole, per un'alfabetizzazione capace di cogliere nell'arte e nella natura, ingredienti indispensabili e inscindibili per un cammino di rigenerazione, come a più riprese riferito dalla ricerca scientifica, attraverso il concetto di diversità bio-culturale; esso, infatti, rivela come, al crescere (o al decrescere) di uno dei due termini – natura e cultura, appunto – si assiste alla variazione dell'altro (cfr. Wolcott, 2016).

Non sfuggirà al lettore che la riflessione è scaturita da un piano visivo, per immagini. Più facile, certamente, è partire dall'evidenza di una somiglianza rivelantesi "al primo sguardo"; ben più audace, ma più fruttuoso, è l'invito a immergersi in profondità in un più radicale modello di pensiero ecologico che definiremo "aptico". «In opposizione al modello ottico, retinico della conoscenza – cioè – la percezione aptica, che non è orientata agli oggetti ma ai processi, concerne il movimento che di continuo si genera nella relazione e nella corrispondenza col mondo che a ogni istante facciamo» (Perullo, 2020, pag. 14). Non si tratta, tuttavia, di intendere che i due approcci siano alternativi; al contrario, essi «procedono da un'unica conoscenza, da un'unica vita» (ibidem, pag. 54).

Da queste premesse sboccia il seguente ragionamento sul cammino e sul ruolo

dell'essere umano, alla ricerca di una profonda, duratura e – realmente – sostenibile conversione ecologica.

3. Il cammino dell'uomo, *per Viam Pulchritudinis*, tra arte e natura

Ci siamo lasciati ispirare da tre grandi opere del passato, suggerite dalla natura. Come studiosi abbiamo quindi pensato all'uomo in un cammino educativo, tra arte e natura, *per Viam Pulchritudinis*. Vale a dire, pensando al concetto di ecologia integrale (cfr. Francesco, 2023, n. 64; Francesco, 2015, n. 215) per l'essere umano che si educa al bene e al vero attraverso il bello. A supporto della nostra proposta c'è più di qualche riflessione personale, benché ormai sistematizzata. Le riportiamo di seguito. L'idea che bontà, verità e bellezza fossero unite in una perfetta sintesi di *kalokagathia*, ha ispirato i pensatori cristiani, che conoscevano la lezione dei filosofi classici. Essi avevano chiaro che non si trattasse di effimero, di un gusto estetico transeunte, ma che, anzitutto, la bellezza, per non scadere in vacuo estetismo, non dovesse mai scindersi da bontà e verità (che richiama un altro cardine: la giustizia). Nel Dio inconoscibile, resosi conoscibile nel Cristo, Agostino d'Ippona ravvisa quella bellezza sempre cercata nelle cose (e nel loro possesso) e non trovata perché priva di quella necessaria unione di bello e di buono. Una bellezza antica eppur sempre carica di novità: «Sero te amavi, pulchritudo tam antiqua et tam nova, sero te amavi» (Agostino d'Ippona, *Confessiones*, 10, 27). Questa *via aethetica* venne più tardi indagata da Tommaso d'Aquino, che ne diede queste definizioni: «Pulchra dicuntur quae visa placent» (Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I, q. 5, a. 4, ad 1m) e «Pulchrum dicatur id cuius ipsa apprehensio placet» (Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I-II, q. 27, a. 1, ad 3m; cfr. Mantovani, 2005). Nella scuola francescana, sempre così attenta all'unione dell'uomo con il Creato, Bonaventura da Bagnoregio pose l'accento sull'esperienza sensoriale, che coinvolge sia i sensi corporei, sia i sensi spirituali, considerando questi ultimi come una sorta di trasfigurazione dei primi: «Ogni senso cerca con desiderio il proprio oggetto sensibile, lo trova con gioia, lo cerca di nuovo senza fastidio, perché l'occhio non si sazia di vedere, né l'orecchio si riempie di ciò che ode. In questo modo il senso del nostro cuore deve cercare con desiderio ciò che è bello, armonioso, odoroso, dolce, accarezzevole; e lo deve trovare con gioia; e riprendere a cercare incessantemente. Ecco come nella conoscenza sensibile è contenuta segretamente la sapienza divina, e quanto è meravigliosa la contemplazione dei cinque sensi spirituali nella loro conformità ai sensi corporei» (Bonaventura da Bagnoregio, 2012, p. 110; cfr. Qoelet 1, 8). In tempi più recenti, altri pensatori si sono soffermati su questo tema: Umberto Eco si richiama a un certo realismo dell'Aquinate nello scrivere che «ogni interpretazione troppo esclusiva del *visa placent* rischia di tradire le reali intenzioni dell'Aquinate» (Eco, 1998, p. 82) intendendo una sorta di inclusività estetica del pensatore domenicano; Benedetto Croce, tornando sull'idea di bellezza, tra serio e faceto, scrisse che «Celiando, ma non troppo, è ciò che tutti sanno che cosa sia» (Croce, 1952, p. 5); Hans Urs von Balthasar, circa la

complanarità delle tre vie (Veritatis, Bonitatis, Pulchritudinis) aggiunse che la bellezza, al pari della bontà e della verità, «esige per lo meno altrettanto coraggio e forza di decisione [...], essa non si lascia ostracizzare e separare da queste sue due sorelle senza trascinarle con sé in una vendetta misteriosa» (Balthasar, 1985, p. 10); circa l'aspetto dell'immaginazione, ché le opere da noi proposte partono dall'immaginazione degli artisti e dall'osservazione della natura, Massimo Cacciari si sofferma sul pensare “per” immagini e “per” suoni, aggiungendo che «non si dà pensare che non sia immaginare; l'aspetto immaginativo, e dunque poetico, nell'accezione più ampia del termine, non rappresenta un'attività “speciale” della mente, ma è intrinseco in ogni sua espressione [...]». Questo evidentemente non può esser fatto valere soltanto nell'ambito strettamente iconologico. L'immagine non è soltanto quella dipinta, l'*icona*! La relazione è ancora più cogente forse col *suono*. Come il pensare accade “per” immagini, così anche “per” suoni. E non soltanto, forse, per suoni armonizzati o musica, ma anche per *singoli* suoni. Quel suono “produce” quell'idea, e da quell'idea può prodursi una “frase”, che di quel primo “colpo” custodisce la traccia» (Cacciari, 2020, pp. 16-17).

Il Magistero della Chiesa cattolica ha dedicato pagine d'un certo rilievo al nostro tema. Riguardo la Via della Bellezza, il Pontificio Consiglio della Cultura ha dichiarato che «la Via Pulchritudinis si presenta come un itinerario privilegiato [...]». Troppo spesso, in questi ultimi decenni, la verità ha risentito del fatto di essere strumentalizzata dall'ideologia e la bontà di essere “orizzontalizzata”, ridotta ad essere unicamente un atto sociale [...]. La Via della bellezza, a partire dall'esperienza semplicissima dell'incontro con la bellezza che suscita stupore, può aprire la strada della ricerca. Essa invita i nuovi Agostino del nostro tempo, cercatori insaziabili d'amore, di verità e di bellezza, ad elevarsi dalla bellezza sensibile alla Bellezza [...] artefice di ogni bellezza» (Pontificio Consiglio della Cultura, 2006, par. 2, n. 1; cfr. Giovanni Paolo II, 1999; Benedetto XVI, 2008). Un elemento essenziale, per fare una proficua, e quindi educativa, esperienza estetica, è quello dell'incanto: riuscire, cioè, ad acquisire una conoscenza intuitiva e sensitiva, quasi a richiamare quel rapimento estatico di cui scrisse Dante Alighieri (*Divina Commedia, Paradiso, Canto XIV*, versi 118-126). Egidio Palumbo parla di conoscenza “amativa”: «Acquisire una *conoscenza intuitiva e sensitiva, attraverso uno “sguardo curvo” che contempla l'opera non “frontalmente” bensì, per così dire, “aggirandola alle spalle”*. Nell'esperienza dell'incanto lo sguardo penetrante contempla umilmente [...] l'*Invisibile* che si cela “dietro” e “dentro” il *visibile* [...]». L'arte diviene così esperienza dell'*incanto*, esperienza *contemplativa*, esperienza di percezione e di conoscenza *amativa*» (Palumbo, 2016, pp. 26-27). Vi scorgiamo un nesso con quanto afferma, infine, Massimo Cacciari, che si sofferma in particolare sulla contemplazione estetico-musicale: «questo può valere per ogni forma dell'esperienza artistica [...]. Ma il problema è ancora più specifico nel campo musicale, poiché qui si combinano paradossalmente il massimo di *ingenium*, ciò che non è generato o prodotto da *studium*, con il massimo di *studium*, ovvero [...] “rapimento” con la ricerca della forma più astratta o autonoma rispetto all'esigenza di comunicare

significati definiti [...]. *L'ingenium* rimanda al *suono interiore*, arcaico e perfettamente “libero”, da cui si genera la *frase*» (Cacciari, 2020, pp. 37-38).

4. Conclusione

L'arte invita a immaginare; ciò vale sia per chi la esprime, sia per chi ne fruisce. La contemporaneità, con le sfide che impone, specie in materia di sostenibilità - e sopravvivenza della specie umana connessa -, rende necessario cambiare prospettive, punti di vista, pensieri, linguaggio e, infine, azioni conseguenti. Non si può costruire un mondo nuovo senza plasmare parole per descriverlo e opere per raffigurarlo. Ciò che abbiamo proposto è un breve cammino di “arte e immaginario” a toccare la potenza ispiratrice della natura, la consonanza con l'ingegno dell'essere umano e il possibile cammino tras-formativo conseguente.

Riferimenti bibliografici

- Agostino d'Ippona. Esposizione sul Salmo XXXII. Disc. II, (in J.P. Migne, *Patrologia Latina* 36, 277-300).
- Benedetto XVI. (2008). Messaggio al Presidente del Pontificio Consiglio della Cultura in occasione della XIII seduta pubblica delle pontificie accademie sul tema: “Universalità della bellezza. Estetica ed etica a confronto”. *Acta Apostolicae Sedis*, 100(12), 852-855.
- Bonaventura da Bagnoregio. (2012). *Riconduzione delle arti alla teologia* (Biblioteca Grandi Autori, 2). Roma: Città Nuova.
- Balthasar, von, H.U. (1985). *Herrlichkeit. Gloria*. Milano: Jaca Book.
- Cacciari, M. (2020). Il suono dell'immagine. In R. Muti, *Le sette parole di Cristo. Dialogo con Massimo Cacciari* (Icône. Pensare per immagini, 10, pp. 15-51). Bologna: Il Mulino.
- Croce, B. (1952). *Breviario di estetica. Quattro lezioni (1913)*. Bari: Laterza.
- Dante Alighieri. *Divina Commedia*, Paradiso, Canto XIV, versi 118-126.
- Eco, U. (1998). *Il problema estetico in Tommaso d'Aquino*. Milano: Bompiani.
- Francesco. (2015). *Laudato si'*. Lettera enciclica del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune. *Acta Apostolicae Sedis*, 107(9), 847-945.
- Francesco. (2023). *Laudate Deum. Esortazione apostolica a tutte le persone di buona volontà sulla crisi climatica*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Giovanni Paolo II. (1999). Lettera agli artisti. *Acta Apostolicae Sedis*, 91, 1155-1172.
- Mantovani, M. (2005). Il pulchrum nell'orizzonte dei trascendentali dell'essere in S. Tommaso d'Aquino. *Path*, 4(2), 377-394.
- Marchetti, L. (2012). *Alfabeti ecologici. Educazione ambientale e didattica del paesaggio*. Bari: Progedit.
- Margulies, J.D., et al. (2019). Illegal wildlife trade and the persistence of “plant blindness”. *Plants People Planet*, 1(3), 173-182.
- Palumbo, E. (2016). Spiritualità per via pulchritudinis. *Itinerarium*, 24(3), 19-29.
- Perullo, N. (2020). *Estetica ecologica. Percepire saggio, vivere corrispondente*. Sesto San Giovanni: Mimesis.

- Pontificio Consiglio della Cultura. (2006). *La Via Pulchritudinis. Cammino privilegiato di evangelizzazione e di dialogo. Documento finale dell'assemblea plenaria, Roma 27-28 marzo 2006*. Recuperato da http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/cultr/documents/rc_pc_cultr_doc_20060327_plenary-assembly_final-document_it.html
- Tommaso d'Aquino. *Summa Theologiae*, I-II, q. 27, a. 1, ad 3m.
- Wolcott, S.J. (2016). The role of music in the transition towards a culture of sustainability. *Empowering Sustainability International Journal*, 3(1), 1-19.
- Zoja, L. (2007). *Giustizia e bellezza*. Torino: Bollati Boringhieri.

VI.6

Il modello di progettazione per sfondo integratore e lo sviluppo dell'immaginazione nei bambini

Maria Elena Tassinari

Università di Bologna

*Dipartimento di Scienze dell'Educazione G.M Bertin – Alma Mater Studiorum
mariaelena.tassinari3@unibo.it*

Abstract

Il contributo presenta gli aspetti principali di un progetto di ricerca empirica in fase di sviluppo, delineando la cornice teorica di riferimento e l'idea centrale che guiderà l'individuazione degli interrogativi di ricerca, ai quali si darà risposta mediante la raccolta di dati empirici. In un contesto segnato da crisi globali, incertezze socio-economiche e sfide tecnologiche, l'immaginazione emerge come elemento chiave per affrontare le sfide del presente e prepararsi al futuro. Per questo motivo, risulta essenziale individuare strategie efficaci per promuovere lo sviluppo della capacità di immaginazione fin dalla prima infanzia. Tra i vari approcci educativi, il modello di progettazione «per sfondo integratore» è stato selezionato come metodo utile e innovativo, in quanto capace di stimolare la creatività e favorire una comprensione della realtà più flessibile e dinamica.

Parole Chiave

Contesto Educativo, Immaginazione, Sfondo Integratore

1. Introduzione

Viviamo in un'epoca di profonda crisi, caratterizzata dal declino delle tradizionali prospettive di progresso e dal fallimento delle grandi narrazioni ideologiche del XIX secolo che avevano offerto una visione ottimistica. Questa crisi si manifesta in diversi ambiti: l'assenza di fondamenti assoluti nel sapere e nella vita morale, la crescente frammentazione delle conoscenze determinata dall'iper-specializzazione, l'incessante attività produttiva, la messa in discussione dei principi della razionalità umana e della centralità del soggetto individuale e le problematiche legate alla sfera ambientale. In parallelo, da un lato l'avanzamento delle nuove tecnologie, tra cui l'intelligenza artificiale (IA), e dall'altro la difficoltà di affrontare in modo efficace le complessità legate ai flussi migratori, stanno trasformando radicalmente il rapporto con il mondo. Da sempre la società ha attraversato fasi di transizione, tuttavia, il periodo attuale appare amplificato da un aspetto peculiare: la rapidità e la capillarità con cui le informazioni si diffondono grazie ai progressi delle tecnologie della comunicazione. La globalizzazione dell'informazione, se da un lato facilita una maggiore consapevolezza collettiva, dall'altro può generare un senso

di sovraccarico e amplificare percezioni di crisi. Per affrontare le sfide di un contesto sempre più complesso e incerto, la pedagogia si propone di formare individui capaci di sviluppare un pensiero critico e flessibile, in grado di adattarsi alle mutevoli esigenze del futuro. L'obiettivo è quello di promuovere competenze che consentano non solo di rispondere ai problemi emergenti, ma anche di anticiparli e di costruire soluzioni innovative e sostenibili. Tra gli strumenti più efficaci per favorire questa prospettiva rientra *l'immaginazione*, che rappresenta un elemento chiave per pensare al futuro in modo consapevole, integrando creatività, razionalità e senso critico, e ponendo le basi per un approccio educativo orientato all'innovazione e alla trasformazione sociale. In questo contesto, Moin (2022), affrontando le dinamiche della società contemporanea da una prospettiva economica e sociologica, sottolinea l'importanza di promuovere l'immaginazione intesa come una capacità cruciale per affrontare e modellare il futuro. Secondo Moin, la combinazione tra tecnologie avanzate e creatività umana rappresenta il punto di partenza da cui possono scaturire nuove opportunità per l'innovazione e il progresso. Questo approccio evidenzia il ruolo strategico dell'immaginazione non solo come strumento di adattamento, ma anche come leva per trasformare le sfide in opportunità e per disegnare scenari futuri più sostenibili e inclusivi. Sulla base di queste premesse, diventa fondamentale individuare strategie efficaci per promuovere lo sviluppo della capacità di immaginazione fin dalla prima infanzia. Tra i diversi approcci educativi finalizzati a questo obiettivo, il presente contributo propone l'utilizzo del modello di progettazione «per sfondo integratore.» Questo metodo, sviluppato da Andrea Canevaro e il suo team presso l'Università di Bologna, si basa sull'impiego di un tema o di una storia unificante che funge da cornice per tutte le attività educative, offrendo così un contesto stimolante per favorire l'apprendimento creativo e integrato.

2. 'Immaginazione': definizione e trattazione multidisciplinare del costruito

L'immaginazione si configura come un elemento cruciale nella società contemporanea, tuttavia, prima di approfondire e analizzare criticamente questo concetto, è opportuno evidenziare un aspetto preliminare emerso dall'analisi: il termine «immaginazione» viene spesso utilizzato in modo intercambiabile con l'espressione «fantasia» (Galimberti, 2019 p. 509). Tale sovrapposizione concettuale rende necessario, ai fini di una trattazione rigorosa, illustrare e chiarire brevemente anche i significati attribuiti a questa espressione. Prellezo et al., 2008, all'interno del Dizionario di scienze dell'educazione, delineano la fantasia come un'attività mentale attraverso la quale il soggetto conserva, riproduce e crea immagini che possono corrispondere, in misura variabile, alla realtà. Essa rappresenta una componente fondamentale dello sviluppo cognitivo del bambino, svolgendo un ruolo preparatorio nei processi di apprendimento e crescita. In particolare, la fantasia assume un valore centrale nei giochi infantili, costituendo un terreno privilegiato per l'elaborazione di esperienze e la sperimentazione di nuove possibilità. Inoltre, essa ri-

veste un'importanza cruciale nello sviluppo affettivo, poiché permette al bambino di esprimere e rielaborare emozioni in modo creativo. Infine, la fantasia si configura come un elemento primario nella produzione creativa, rappresentando una risorsa imprescindibile per l'innovazione tanto nei contesti educativi quanto nella vita quotidiana.

Diversi ambiti disciplinari si sono interessati e hanno approfondito il concetto di immaginazione. Dal punto di vista *filosofico*, ad esempio, come evidenziano Rossi e Melchiorre (2006), la tradizione storica ne riconosce il ruolo rilevante. In Platone, l'immaginazione è strettamente legata al mito e all'immagine sensibile, strumenti fondamentali nella sua elaborazione del pensiero. Aristotele, successivamente, assegna all'immaginazione un ruolo cruciale, definendola come un'attività prodotta dalla sensibilità, collegata alla memoria. Egli ne riconosce la presenza non solo nell'uomo, ma anche in alcuni animali superiori. Questa concezione si trasmette lungo i secoli, influenzando profondamente anche i filosofi successivi. Con Kant, tuttavia, si registra una svolta: l'immaginazione assume un ruolo centrale, situandosi tra senso e intelletto. Per Kant, essa media tra i dati sensoriali rappresentabili e il concetto empirico, divenendo una funzione indispensabile per la conoscenza. Tuttavia, risulta essere Fichte il primo ad introdurre una prospettiva dialettica sull'immaginazione. Secondo il filosofo, essa è una funzione che opera nella relazione reciproca tra l'aspetto finito e quello infinito dell'io, generando il non-io, ovvero la cosa e la sua immagine, e superandolo attraverso l'autocoscienza. «L'immaginazione – scrive Fichte – produce la realtà, ma in essa non vi è realtà; solo dopo che è stata concepita e compresa nell'intelletto, il suo prodotto diventa alquanto di reale».

In ambito *psicologico*, Marucci (2006) afferma che l'immaginazione rappresenta un'attività cognitiva di ordine superiore, nella quale sono coinvolti processi centrali di elaborazione dell'informazione. Questa attività utilizza conoscenze, dati e informazioni che presentano caratteristiche analoghe a quelle associate agli oggetti e alle cose del mondo fisico. Il peso attribuito all'attività cognitiva centrale nella produzione dell'immagine costituisce la base delle diverse concezioni e definizioni relative al processo immaginativo. Nella psicologia contemporanea, l'immaginazione è generalmente considerata un prodotto dell'attività mentale. Quando tale prodotto si distingue per caratteristiche di creatività e originalità, si fa riferimento, in genere, a un fenomeno definito con il termine «fantasia» o «immaginazione». Anche Galimberti (2019) offre una definizione del termine immaginazione, descrivendola come la capacità di rappresentare un oggetto assente, un affetto, una funzione somatica o tendenza istintuale non attualmente presente. Messa a confronto con l'attività percettiva da un lato e con l'attività del pensiero razionale dall'altro, l'immaginazione appare associata a un livello più economico del funzionamento psichico, caratterizzato da un grado inferiore di organizzazione. In essa, infatti, si prescinde dalle strutture causali e temporali e dalla continuità critica, pur rimanendo influenzata dall'emotività. Questo rende l'immaginazione interpretabile sia come una forma di regressione infantile, sia come l'avvio di un

processo creativo capace di generare soluzioni innovative che sfuggono alle rigide logiche causali.

Nell'ambito *pedagogico*, Vygotskij (2011) definisce l'attività creativa come qualsiasi attività umana che produca qualcosa di nuovo, associandola frequentemente ai concetti di immaginazione e fantasia. Tali termini sono spesso intesi in relazione a significati come qualcosa di irreali o scollegato dalla realtà concreta, e quindi percepiti come privi di valore pratico. Tuttavia, Vygotskij sottolinea che l'immaginazione, quale fondamento di ogni forma di creatività, si manifesta in molteplici aspetti della vita quotidiana, rappresentando una condizione essenziale dell'esistenza umana e di tutto ciò che supera i limiti della routine. La complessità del meccanismo dell'immaginazione solleva dunque interrogativi fondamentali: da dove scaturisce e come si sviluppa? Secondo Vygotskij, l'immaginazione non si manifesta improvvisamente, ma si sviluppa gradualmente, assumendo forme specifiche in ogni fase dell'infanzia. Inoltre, essa non è isolata dal comportamento umano, ma è strettamente connessa ad altre attività, in particolare all'accumularsi delle esperienze. Per comprendere i meccanismi che governano l'immaginazione e l'attività creativa a essa associata, è essenziale analizzare il rapporto tra fantasia e realtà nel comportamento umano. Vygotskij (2011) identifica quattro leggi fondamentali che legano l'immaginazione alla realtà. La prima legge stabilisce che l'attività creatrice dell'immaginazione dipende direttamente dalla ricchezza e dalla varietà delle esperienze precedenti. La seconda considera l'immaginazione come un'estensione della realtà, ovvero la capacità di concepire e descrivere cose mai osservate nella realtà tangibile. La terza legge evidenzia il legame tra emozioni e immaginazione: le emozioni generano immagini che riflettono lo stato d'animo attuale, mentre l'immaginazione, a sua volta, influenza i sentimenti rendendoli reali. Infine, la quarta legge afferma che l'impiego dell'immaginazione può portare alla creazione di qualcosa di completamente nuovo, una «immaginazione cristallizzata» che non corrisponde a nessun oggetto preesistente. Comprendere l'immaginazione in questi termini aiuta a spiegare come i processi creativi si manifestino con forza fin dalla prima infanzia. Uno dei principali obiettivi della pedagogia, infatti, consiste nello sviluppo della creatività infantile e nella valorizzazione del suo ruolo nello sviluppo complessivo del bambino. Vygotskij, già nel 1987, aveva approfondito l'interesse per l'immaginazione nell'età evolutiva, definendola come un processo psichico nuovo e distintivo per il bambino, una forma specifica di attività cosciente che origina dall'azione e si concretizza nel gioco. Questo processo richiede particolare attenzione da parte dell'educazione, includendo l'ambiente in cui i bambini crescono e agiscono. È quindi necessario promuovere attività che stimolino la curiosità, la creatività e il pensiero critico, attraverso contesti di apprendimento ricchi di stimoli che favoriscano l'esplorazione e la sperimentazione. Solo così è possibile sviluppare appieno l'immaginazione e le competenze creative dei bambini, ponendo le basi per un apprendimento significativo e innovativo. A sostegno dell'importanza assunta dall'immaginazione all'interno dell'educazione, Giroux (2014) evidenzia i tratti distintivi della sua teoria pedagogica, lanciando un appello per una scuola che superi la mera somministrazione di test e l'applica-

zione di rigidi schemi valutativi, riscoprendo invece il valore della creatività e dell'immaginazione. L'autore critica l'orientamento verso una pedagogia dell'ignoranza e della repressione, basata su memorizzazione, conformismo e passività, sottolineando l'importanza di formare studenti autonomi, critici e valorizzando la loro capacità immaginativa. Secondo Giroux, la lotta per l'istruzione pubblica rappresenta una delle battaglie più rilevanti del Ventunesimo secolo, in quanto essa rimane uno spazio in cui è ancora possibile porre domande, sviluppare pedagogie innovative e alimentare il pensiero critico, il dissenso e l'alfabetizzazione civica. Tale spazio, sostiene Giroux, può fungere da terreno fertile per costruire movimenti sociali capaci di contrastare le forze antidemocratiche dei nostri tempi, riaccendendo l'immaginazione e come conseguenza, la speranza verso un futuro migliore.

Anche in ambito *letterario* emerge con forza l'importanza, in particolar modo nell'infanzia, ricoperta dall'immaginazione e dalla fantasia, elementi centrali per l'atto creativo. Calvino, uno degli scrittori che ha fatto della fantasia un pilastro del proprio lavoro, riflette su questi temi nella sua opera *'Lezioni Americane'*. In particolare, egli sottolinea il ruolo dell'immaginazione come strumento indispensabile per comprendere e interpretare il mondo. Calvino descrive una possibile «pedagogia dell'immaginazione,» capace di educare a controllare la propria visione del mondo senza reprimerla né lasciarla scivolare in un fantasticare disordinato, bensì cristallizzandola in forme definite e «icastiche» (Calvino, 1993, p. 95). L'immaginazione, per Calvino, non è un mezzo per evadere dalla realtà, ma rappresenta «il repertorio [...] dell'ipotetico, di ciò che non è stato né forse sarà ma avrebbe potuto essere»; dal suo punto di vista, «attingere a questo golfo della molteplicità potenziale è indispensabile per ogni forma di conoscenza» (Calvino, 1993, p. 92). Nella sua lezione sulla Visibilità, Calvino affronta il tema cruciale del «futuro dell'immaginazione individuale nella civiltà delle immagini,» interrogandosi sulla capacità dell'umanità di evocare immagini proprie in un'epoca sempre più sommersa da un «diluvio di immagini prefabbricate» (p. 92). Anche Gianni Rodari, con la sua opera *'Grammatica della fantasia'*, contribuisce a evidenziare il valore della fantasia in ambito creativo e letterario. Rodari racconta come il suo percorso di studio della fantasia ebbe inizio con un semplice «Quaderno di Fantastica,» in cui annotava non solo le storie che inventava, ma soprattutto i meccanismi e i trucchi attraverso i quali riusciva a mettere in movimento parole e immagini. Questo approccio, inizialmente dimenticato, riaffiorò negli anni '40 quando iniziò a scrivere per i bambini, trovando un nuovo senso e una nuova applicazione. La fantasia, da lui concepita come una metodologia sistematica, non era solo un gioco, ma uno strumento educativo e creativo per sviluppare pensiero e immaginazione.

3. Approcci didattici per sviluppare l'immaginazione: il modello di progettazione per sfondo integratore

Considerata l'importanza dell'immaginazione e la necessità di promuoverne lo sviluppo, il modello di progettazione «per sfondo integratore» rappresenta un approccio educativo particolarmente efficace, in quanto strettamente legato al fantastico e all'immaginazione. Questo metodo si basa su un contesto narrativo unificante che lega le attività educative a un tema o a una storia condivisa, rendendo l'apprendimento più coinvolgente, significativo e stimolando nei bambini la capacità di esplorare idee e concetti in modo creativo e integrato. Zanelli (2017) descrive lo sfondo integratore come uno «strumento organizzatore del contesto educativo utilizzato soprattutto per favorire i processi di integrazione nel gruppo classe» (p. 16). Inoltre, egli lo definisce come una prospettiva educativa che combina modalità di progettazione flessibili e rigorose, sostenute da una «regia educativa» attenta ai bisogni degli alunni. La «regia educativa», secondo Zanelli (1986), è una metafora che vede l'educatore come un regista, impegnato a predisporre spazi, tempi e materiali per facilitare le attività dei bambini, promuovendo al contempo un dialogo educativo costante tra adulti, bambini e ambiente. Questa interazione, come sottolinea Canevaro (1976), dà origine a una coevoluzione che coinvolge tutti gli attori del contesto educativo, in linea con la prospettiva sistemica di Bateson (1976). Un aspetto cruciale che collega il modello di sfondo integratore all'immaginazione e al fantastico è il suo potenziale per sviluppare le capacità creative e simboliche nei bambini. Zanelli (1986) evidenzia che il fantastico svolge un ruolo determinante in campo educativo, in quanto consente al bambino di sviluppare una personalità integrata. Attraverso il fantastico, il bambino acquisisce un'intelligenza flessibile e creativa che gli permette di entrare in contatto con il mondo simbolico e culturale. Durante il processo di oggettivazione di queste figure, il bambino non solo rielabora le proprie credenze interiori, ma partecipa attivamente a una storia che si offre attraverso simboli e significati culturali. Come sottolinea Zanelli, il materiale fantastico rappresenta una «struttura relazionale oggettiva di cui il bambino si avvale per regolare le relazioni [...]; essa orienta, promuove, trasforma l'attività infantile e impone rappresentazioni della realtà» (Zanelli, 1986, p. 68). Tale struttura costituisce un punto di incontro tra dimensione culturale e soggettiva, favorendo una dialettica storica che contribuisce a definire le coordinate dell'identità personale e relazionale.

Lo sfondo integratore assolve quindi una tripla funzione, configurandosi come uno strumento efficace per lo sviluppo dell'immaginazione. In primo luogo, permette ai bambini di immaginare una realtà futura, non ancora esistente, offrendo loro uno spazio per esplorare scenari e possibilità nuove. In secondo luogo, funge da strumento organizzatore, strutturando gli elementi del contesto educativo in modo coeso e funzionale. Infine, consente di percepire e rielaborare la realtà esistente attraverso una prospettiva creativa, stimolando una comprensione più profonda e flessibile del mondo.

4. Conclusione

Alla luce della crisi che caratterizza la società contemporanea, l'obiettivo del presente contributo era individuare strumenti e strategie capaci di contribuire a fronteggiare le sfide attuali. Tra questi, l'immaginazione, o fantasia, è stata identificata come uno strumento cruciale, in grado di favorire approcci creativi e trasformativi. Nel corso dell'analisi, l'importanza dell'immaginazione è emersa con chiarezza, portando alla necessità di identificare strumenti efficaci per incentivarla e svilupparla. Tra questi, il modello di progettazione «per sfondo integratore» si è rivelato un metodo educativo da adottare e approfondire, data la sua capacità di sostenere il pensiero creativo e innovativo. In chiusura, risulta significativo richiamare il pensiero di Greene (1995), che racchiude in sé l'essenza di quanto discusso. Secondo l'autore, l'immaginazione rappresenta la capacità di concepire le cose come se potessero essere diverse. Egli sostiene che, se gli individui riuscissero a trasformarsi al punto di diventare diversi rispetto a ciò che sono attualmente, una prospettiva così modificata permetterebbe loro di superare una visione rigida e unidimensionale, consentendo di osservare le cose sotto una luce nuova, come se anch'esse fossero in grado di cambiare. Questo invito a una visione dinamica e trasformativa sintetizza l'urgenza di educare attraverso l'immaginazione, non solo per comprendere il presente, ma anche per costruire un futuro più aperto, inclusivo e innovativo.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Calvino, I. (1993). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galimberti, U. (2019). *Nuovo dizionario di psicologia. Psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze*. Milano: Feltrinelli.
- Giroux, H. (2014). Quando le scuole diventano zone morte dell'immaginazione: un manifesto della Critical Pedagogy. *Formazione & Insegnamento*, 39-51.
- Greene, M. (1995). *Releasing Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Marucci, F. (2006). Immaginazione. In *Enciclopedia filosofica* (pp. 5539-5540). Milano: Bompiani.
- Moin, S. (2022). *Creativity in the Imagination Age: Theories, Practice and Application*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Prellezo, J., Malizia, G., & Nanni, C. (2008). *Dizionario di scienze dell'educazione*. Roma: LAS.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi Editore.
- Rossi, M., & Melchiorre, V. (2006). Immaginazione. In *Enciclopedia filosofica* (Vol.5, pp. 5530-5534). Milano: Bompiani.
- Vygotskij, L. (2011). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Zanelli, P. (1986). *Uno «sfondo» per integrare*. Bologna: Cappelli Editore.
- Zanelli, P. (2017). *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti*. Bergamo: Zeroseiup.

Settima Sezione

Esplorazione e Formazione Narrativa



Interventi

Diana Olivieri, Barbara Palleschi

Camilla Boschi

Elisabetta Faraoni, Federica Gualdaroni

Elisabetta Proietti

VII.1

Indagine sulle rappresentazioni di genere nelle fiabe inclusive contemporanee: quanto sono insidiosi gli stereotipi?*

Diana Olivieri

*Università Niccolò Cusano, Roma
Dipartimento di Scienze Economiche, Psicologiche, della Comunicazione,
della Formazione e Motorie
diana.olivieri@unicusano.it*

Barbara Palleschi

*Università Niccolò Cusano, Roma
Dipartimento di Scienze Economiche, Psicologiche, della Comunicazione,
della Formazione e Motorie
barbara.palleschi@unicusano.it*

Abstract

Progettare e realizzare fiabe didattiche è un potente strumento a disposizione di educatori e insegnanti per creare un micro-modello pedagogico, tuttavia spesso manca sufficiente consapevolezza professionale circa l'inserimento in esse di stereotipi di genere, con il rischio di contribuire a riprodurli. Riconoscerli per smantellarli, nel quadro della più ampia formazione sull'equità di genere, è dunque importante, poiché gli approcci ingenui adottati dai sistemi educativi nei confronti del genere diventano parte del curriculum nascosto, creando pervasive aspettative e percezioni distorte sulle norme di genere, già evidenti all'età di 5 anni. Considerato il manifesto programmatico del nostro Laboratorio di Pedagogia speciale, che prende le distanze da qualunque impronta abilista o genderista tramite la realizzazione di fiabe dichiaratamente inclusive, valuteremo l'eventuale presenza di stereotipi di genere nelle fiabe finora prodotte, approcciandoci all'analisi quantitativa del contenuto.

Parole chiave

Stereotipi di genere, Fiabe inclusive, Curriculum nascosto

* Attribuzione delle parti: Paragrafi 1-Introduzione e 4-Conclusioni (B. Palleschi), Paragrafi 2 e 3 (D. Olivieri).

1. Introduzione: impatto culturale della normativa sull'educazione all'eliminazione degli stereotipi di genere

Il concetto di “genere”, fortemente radicato all'interno delle norme socioculturali di ogni società, si riferisce alla costruzione del pensiero nel popolo che la costituisce. Ciò che si intende per “maschile/uomo” e per “femminile/donna” sono rappresentazioni condizionate dalla cultura, dagli stereotipi e dal pensiero religioso, oltre che rafforzate dalla scuola e, in modo particolare, dai materiali didattici in essa distribuiti.

La questione sul concetto di genderizzazione è stata ed è ancora affrontata e molto dibattuta anche in Italia. Purtroppo su tale argomento la normativa è rimasta alquanto desueta e pone le basi all'interno delle Linee Guida Nazionali del MIM-Ministero dell'Istruzione e del Merito (già MIUR) “Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione”, che si rifanno al comma 16 dell'articolo 1 della legge n. 107/2015, il quale prevede la promozione all'interno delle scuole di ogni ordine e grado dell'educazione alla parità dei sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, con lo scopo di sensibilizzare sia gli studenti che le loro famiglie, cosicché la scuola collabori con queste ultime in un'ottica di corresponsabilità educativa, rifacendosi altresì all'art. 3 della Costituzione Italiana, relativamente alla parificazione della dignità sociale tramite rimozione degli elementi ostacolanti al pieno sviluppo della persona all'interno della società.

A tal riguardo, il MIM ha approvato, con la nota del 27/10/2017, prot. n. 5515, il “Piano nazionale per l'educazione al rispetto”. In esso è previsto che le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado coinvolgano insegnanti, studenti e famiglie nella sensibilizzazione al rispetto delle differenze e al superamento dei pregiudizi ad esse collegate, al fine di promuovere l'educazione alle pari opportunità e la prevenzione di ogni forma di violenza e discriminazione, anche attraverso la predisposizione di materiali didattici e strumenti informativi ad hoc, puntualmente forniti dal Ministero in condivisione pubblica su apposita piattaforma.

Sebbene permangano i riferimenti normativi summenzionati all'interno della normativa, in Italia vi fu un cenno alla riduzione degli stereotipi negativi già nel 1978, con l'emanazione della legge 180 o Legge Basaglia, che prevedeva la chiusura dei manicomi, nella convinzione che le persone in essi internate avessero pari diritti di cittadinanza, per cui dovevano essere aiutate, curate e integrate all'interno della società.

Sebbene le cartelle cliniche e la ricerca storiografica d'epoca rimandino a disturbi mentali di varia entità, in riferimento agli internati nei manicomi, nel 1969 il giornalista Bruno Caruso entrò nel braccio femminile di un manicomio di Palermo a scopo d'indagine. Lì incontrò una sua vecchia amica di famiglia, internata perché definita stravagante, viziosa e dalla presunta condotta sessualmente sregolata. Per i medici la donna aderiva perfettamente al modello teorizzato dal sociologo Guglielmo Ferrero e dall'antropologo criminale Cesare Lombroso, secondo cui un comportamento di natura sessuale non castigato e non represso fosse espres-

sione di una forma di pazzia morale. In realtà le donne che ricevevano una diagnosi di questa tipologia per il fatto di non corrispondere ai dettami di un preciso schema culturale e stereotipato dell'epoca, si vedevano attribuita la colpa di avere dei desideri, di voler resistere al di là dei ruoli tradizionali loro assegnati, guaribile solo attraverso l'isolamento (Dalena, 2021). Delendati (2022) riporta come i pregiudizi verso la donna, tali da rappresentare motivo di reclusione, soprattutto in epoca fascista, fossero meschinamente legati ad una percezione di emancipazione e ribellione femminile contro i dettami patriarcali e i soprusi domestici da parte del coniuge.

Ciò che si evince dagli scritti citati in precedenza è l'utilizzo massiccio di stereotipi negativi e l'impiego di un linguaggio discriminatorio nei confronti di coloro che non erano conformi al modello precostituito dalla cultura e dalla società del tempo.

Nel 1995, successivamente alla Dichiarazione e Piattaforma d'Azione di Pechino, pubblicata dopo la Quarta Conferenza Mondiale sulle Donne, si assiste alla prima internazionalizzazione dell'obiettivo di abbattimento degli stereotipi, in cui viene raccomandato a tutti i Paesi aderenti lo sviluppo, in tutte le scuole di ogni ordine e grado, di curricoli scolastici, libri di testo e materiali didattici liberi da discriminazioni, soprattutto quelle inerenti al genere.

Paesi europei come la Svezia ed extraeuropei come il Québec (Canada), hanno definito come obiettivo cardine all'interno dei rispettivi curricoli nazionali l'eliminazione degli stereotipi e dei pregiudizi di genere all'interno delle scuole, l'una fornendo apposita formazione ai propri docenti (Skolverket, 2011), l'altro richiedendo che le scuole primarie coprano contenuti volti a riflettere sui ruoli e sugli stereotipi di genere per promuovere relazioni egualitarie. In particolare, il contenuto dovrebbe insegnare agli studenti di scuola primaria da un lato a identificare le rappresentazioni stereotipate della femminilità e della mascolinità nei loro ambienti personali e sociali e nei media, dall'altro a creare collegamenti tra gli stereotipi di genere e lo sviluppo della loro identità di genere.

Con il documento "Reimagining our futures together: a new social contract for education", l'UNESCO nel 2022 ha promosso l'uguaglianza di genere per le donne, in primis all'interno delle istituzioni scolastiche, poiché soltanto attraverso l'istruzione possono essere scardinate disuguaglianze così radicate all'interno della società.

Infine, l'ONU, con la diffusione dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, sottoscritta nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri, ha delineato un preciso programma d'azione al proprio interno, suddividendolo in 17 obiettivi comuni. In particolar modo, all'interno dell'obiettivo n. 5 vengono promossi i diritti alla parità di genere, soprattutto per quanto riguarda donne, ragazze e bambine, ancora vittime di discriminazioni e violenze. Tra i traguardi anti-discriminatori assegnati a tale obiettivo figurano:

- eliminare ogni forma di violenza e pratica abusiva, come il matrimonio combinato;

- riconoscere e valorizzare la cura e il lavoro domestico non retribuito, promuovendo responsabilità condivise all'interno delle famiglie;
- garantire piena ed effettiva partecipazione femminile e pari opportunità di leadership, ossia rappresentanza nei processi decisionali, politici ed economici;
- avviare riforme per garantire alle donne uguali diritti di accesso alle risorse economiche, così come alla titolarità e al controllo della terra e di altre forme di proprietà.

2. Rappresentazione degli stereotipi di genere nelle fiabe

Una cosa va subito chiarita: tutti noi tendiamo inconsciamente a difendere gli stereotipi, perché sono scorciatoie cognitive che rendono la negoziazione del mondo molto più rapida. E poiché riflettono fedelmente la cultura in cui il nostro cervello è immerso, tenderanno sempre ad auto-rinforzarsi.

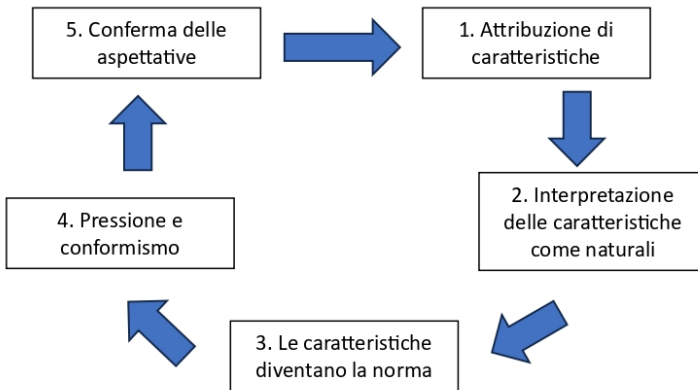


Fig 1. Rappresentazione del circolo vizioso degli stereotipi

Quando, poi, gli stereotipi sono collegati all'identità personale, come nel caso degli stereotipi di genere, essi diventano saldamente radicati nel funzionamento del cervello sociale, suggerendo persino che posseggano una propria riserva corticale separata (Quadflieg & Macrae, 2011). Ecco perché un loro attacco equivale ad aggredire la propria immagine di sé.

Le fiabe, nella loro forma tradizionale, si concentrano sugli obsoleti principi di un passato in cui ad essere promossa era una linea di demarcazione netta tra ruoli maschili e femminili.

L'impiego pedagogicamente acritico di queste letture, rigurgitanti vecchie ideologie, rappresenta una minaccia per una società coesa.

Esistono, a ben vedere, molti parallelismi tra i significati sociali attribuiti ai corpi femminili e quelli assegnati ai corpi disabili, «considerati devianti e inferiori

[...] esclusi dalla piena partecipazione alla vita pubblica ed economica» (Garland-Thomson, 2017, p. 19).

È evidente che molti stereotipi di genere siano abilmente nidificati nei racconti fiabeschi, tanto classici quanto contemporanei, che i bambini sono incoraggiati a leggere: entità magiche che intervengono per risolvere la situazione quando le protagoniste non possono farlo, racconti romantici di fanciulle che sposano bestie gentili come balsamo per la triste realtà dei matrimoni combinati “a scatola chiusa”.

Senza mai essere esplicite, le fiabe «confermano l'ordine dell'autorità coloniale, che era diventato un “ordine naturale”, con mariti e padri in ruoli dominanti e mogli e figli in ruoli sottomessi» (Paul, 1998, p. 24).

Se in *Mulan* il trionfo dell'eroina protagonista, che deve fingersi uomo per superare la percezione che gli altri hanno di lei come priva di valore, passa attraverso l'adattamento del suo corpo a un'idea costruita di cosa significhi essere *validi* nella società, ne *La Bella e la Bestia* è solo quando impara il valore della gentilezza e dell'umiltà che il principe viene riportato alla sua vera forma, al suo giusto equilibrio tra aspetto interiore ed esteriore.

E sebbene il numero di donne protagoniste delle storie sia aumentato nel tempo (Hamilton et al., 2006), gli stereotipi di genere continuano ad operare al loro interno secondo una rigida logica binaria, assegnando alle donne le qualità e i difetti negati agli uomini e viceversa: da un lato personaggi maschili avventurosi ma messi a dura prova, rigidamente bloccati in un insieme ristretto di attributi che devono sforzarsi di mantenere; dall'altro personaggi femminili passivi, accudenti, avventurosi solo in assenza di personaggi maschili. Nel racconto fiabesco moderno «si vede il giovane partire avventurosamente alla ricerca di una donna. Lui uccide il drago, combatte i giganti; lei è chiusa in una torre, in un palazzo, in un giardino, in una grotta; lei è incatenata a una roccia, prigioniera, profondamente addormentata: lei aspetta» (De Beauvoir, 1971, p. 271).

Il genere di appartenenza dei personaggi ne limita o ne agevola la partecipazione alle loro comunità immaginarie, come emerge quando si pongono i sei interrogativi che Paul (1998, p. 16) utilizza per evidenziare l'ordine coloniale, presente nei libri per bambini, ossia: «Di chi è questa storia? Chi si trova in cima? Chi agisce? Chi subisce l'azione? Chi viene punito? Chi parla? Chi viene messo a tacere? Chi guarda? Chi viene osservato?». Applicando le domande di Paul a *La Sirenetta* di Andersen, vediamo come la protagonista sia totalmente sottomessa, senza voce, costantemente umiliata dal principe che le preferisce un'altra e, alla fine, addirittura punita. La cosa interessante è che il principe non è raffigurato come insensibile; per un momento potremmo essere tentati di simpatizzare con lui, perché è ignaro dell'amore che la Sirenetta prova per lui. Ma ad una lettura più attenta, è evidente che il principe non fa alcuno sforzo per comprendere il linguaggio del corpo della Sirenetta. Quasi gli uomini fossero incapaci di decifrare le emozioni e la disposizione affettiva di una donna, attraverso canali alternativi alla verbalizzazione delle intenzioni, sebbene le neuroscienze oggi disconfermino lo stereotipo culturale della superiorità empatica femminile.

È la società che prepara le donne a dover apparire più premurose ed empatiche

degli uomini senza necessariamente esserlo, e gli uomini a pensare che le donne siano più comprensive ed emotive, rispetto a loro. Ma se si opta per l'implementazione di misure distanti da dichiarazioni autoriferite, ecco che la differenza tra uomini e donne tende a scomparire.

E quale modo migliore per veicolare l'idea neurosessista di fragilità e vulnerabilità femminile, se non attraverso la descrizione di eroine selvatiche e in preda alla follia, come Catherine Earnshaw in *Cime tempestose*, condannata dai suoi tentativi intenzionali di ribaltare l'ordine naturale delle cose?

In Giappone l'asimmetria di status che coinvolge l'inferiorità e la vulnerabilità femminile, collegata al patricentrismo, si manifesta nelle fiabe tramandate di generazione in generazione, sotto molteplici forme di ingiustizia sociale, come l'emarginazione (per cui la donna può partecipare alla sfera maschile solo in quanto surrogato del marito) e la subordinazione (per cui la donna è rappresentata solo nell'atto di pulire o cucinare e non intraprende alcuna conversazione, limitandosi a rispondere o a ribattere se interpellata dal marito che le si rivolge).

Ne è un chiaro esempio la fiaba tradizionale *Kaguyahime*, "Storia della principessa Kaguya", meglio nota come "Storia di un tagliatore di bambù" (con una non casuale scomparsa del riferimento diretto alla vera protagonista, a favore del personaggio maschile: Noviana, 2019).

Al di là delle rappresentazioni femminili dotate di potere interpretabili come un riflesso del matriarcato (veicolate, ad esempio, dalla figura di una matrigna crudele/ostacolante) e delle rare, primigenie versioni in cui *Aschenputtel* si dimostra ardita, intelligente e piena di inventiva, nella sua veste più comune *Cenerentola* è costruita come un paradigma di passività, per cui sottomessa e ricoperta di cenere accetta silenziosamente il suo status servile senza protestare.

Preparare gli insegnanti ad acquisire le conoscenze e le competenze necessarie ad affrontare gli stereotipi di genere rappresenta, oggi più che mai, un passo fondamentale nella loro formazione professionale. Ma per farlo devono acquisire piena consapevolezza del loro subdolo insinuarsi in aula, considerato che «le rappresentazioni stereotipate dei sessi e la sottorappresentazione dei personaggi femminili contribuiscono negativamente allo sviluppo infantile, limitano le aspirazioni di carriera, inquadrano gli atteggiamenti riguardo ai futuri ruoli di genitori e influenzano persino le caratteristiche di personalità» (Hamilton et al., 2006, p. 757).

La teoria del curriculum nascosto (Basow, 2004) ci aiuta a comprendere in che modo gli atteggiamenti stereotipati di genere degli insegnanti rischiano di essere riprodotti e alimentati nell'ambiente scolastico: ad essere insegnato in modalità *covert* è qualcosa che va oltre lo scopo del curriculum formale, e che viene implicitamente e insidiosamente trasmesso attraverso scelte educative e strumenti didattici.

3. Risultati preliminari dell'analisi quantitativa del contenuto delle fiabe prodotte al Laboratorio di Pedagogia speciale

In linea con il progetto transnazionale *Mind the Gap*, condotto tra il 2021 e il 2022 in Belgio, Italia, Portogallo e Spagna, che ha affrontato gli stereotipi di genere in ambito educativo attraverso un training rivolto a educatori e insegnanti sui pregiudizi di genere inconsci, si è scelto di indagare l'eventuale presenza di stereotipi di genere nidificati nelle 54 fiabe inclusive prodotte in occasione delle prime sei attivazioni del nuovo Laboratorio di Pedagogia speciale- Servizi per l'Infanzia del Corso di Studi in Scienze della Formazione dell' Università Niccolò Cusano, tenutosi a Roma tra novembre 2023 e luglio 2024, che ha coinvolto 284 studenti (F: 283, M: 1, età media: 28,03 anni).

La nostra indagine, di cui in questo breve contributo potremo esplorare una prima parte relativa agli aspetti quantitativi di contenuto genderizzato presente nelle fiabe, adotta la lente interpretativa della teoria dello schema di genere, secondo cui ogni società prescrive ruoli a uomini e donne, che a loro volta «anticipano questa assegnazione nel processo di socializzazione dei loro figli [...]. Lo schema di genere diventa così uno “standard o guida prescrittiva” su come comportarsi» (Bem, 1981, pp. 354-355).

Una volta registrate le occorrenze categoriali dei personaggi maschili e femminili nei ruoli di protagonista, antagonista e aiutante del protagonista, identificati da Propp (1928/1966), si è proceduto all'analisi statistica tramite test del Chi-quadrato, per verificare la presenza di differenze significative nelle suddette rappresentazioni nominali.

Una prima valutazione ha quindi riguardato l'indicazione numerica relativamente al livello di equità di genere presente nel nostro campione di fiabe. Nello specifico, si registra una prevalenza percentuale di personaggi di genere maschile in tutte le categorie considerate (Fig. 2).

Tabella frequenze: genere del protagonista

Genere del protagonista	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
F	20	37,0%	37,0%
F+M	3	5,6%	42,6%
M	28	51,9%	94,4%
M+F	3	5,6%	100,0%
Totale	54	100,0%	

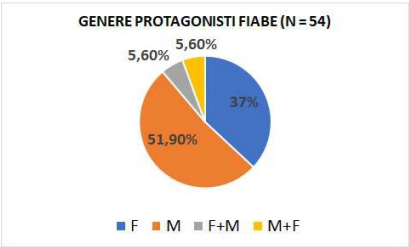


Tabella frequenze: genere dell'antagonista

Genere dell'antagonista	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
F	10	18,5%	18,5%
F+M	5	9,3%	27,8%
M	28	51,9%	79,6%
M+F	11	20,4%	100,0%
Totale	54	100,0%	

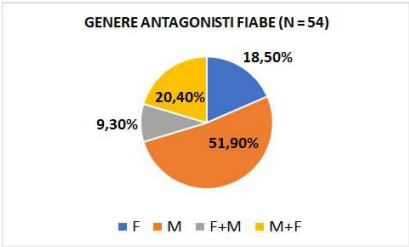


Tabella frequenze: genere dell'aiutante del protagonista

Genere aiutante del protagonista	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
Nessun aiut	9	16,7%	16,7%
F	17	31,5%	48,1%
F+M	2	3,7%	51,9%
M	24	44,4%	96,3%
M+F	2	3,7%	100,0%
Totale	54	100,0%	

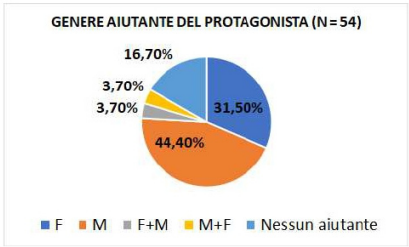


Fig. 2. Dati percentuali relativi al genere dei personaggi delle fiabe analizzate, distinti per ruolo

Gli stereotipi di genere sono stati identificati facendo riferimento sia alle indicazioni metodologiche della checklist analitica dell’UNESCO per valutare la rappresentazione dei ruoli maschili e femminili nei testi rivolti all’infanzia (Brugeilles & Cromer, 2009), sia alla principale domanda di ricerca posta dallo studio di Hamilton et al. (2006) sulle differenze di numerosità tra personaggi maschili e femminili all’interno del campione di storie analizzate, tramite valutazione comparativa.

Per quanto paradossale possa sembrare, le storie prodotte dal nostro campione universitario, a nettissima prevalenza femminile, sono state scritte secondo una prospettiva prevalentemente maschile, secondo lo schema della cosiddetta *male fiction*.

Per indagare le ragioni di tale tendenza, si è deciso di analizzare la composizione del nostro campione femminile (N = 283) in termini di provenienza geografica, considerato il peso del retaggio culturale che vorrebbe la passività femminile e l’aderenza ad un’etica della cura come caratterizzanti la “brava donna del sud”.

Il dato ricavato non consente, tuttavia, di confermare tale ipotesi, considerato il sostanziale equilibrio di provenienza tra nord, centro e sud Italia delle nostre corsiste (Fig. 3).

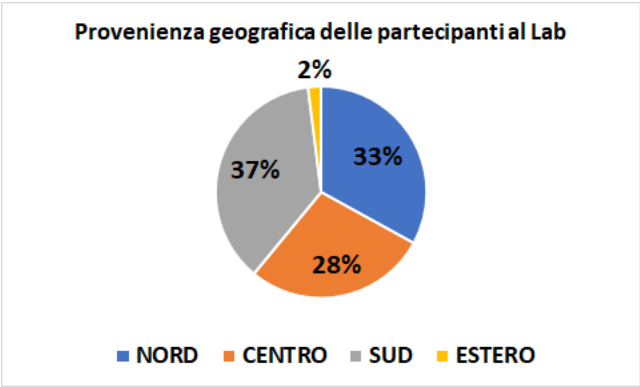


Fig. 3. Dati percentuali sulla provenienza geografica delle corsiste (N = 283)

Una spiegazione che risulta più convincente è quella offerta da Colette Dowling, che in *The Cinderella Complex* (1981) esplora la resistenza inconscia delle donne all’indipendenza, suggerendo che forse le ragazze (consideriamo che il nostro campione ha un’età media di circa 28 anni) provano ancora una certa paura di non riuscire davvero a prendersi cura di se stesse, da cui deriverebbe il sogno di essere salvate da un uomo potente che percepisca immediatamente quanto sono speciali, supportandole e proteggendole dalle difficoltà della vita.

Passando alla già accennata rilevazione di uno squilibrio di genere tra i personaggi delle nostre fiabe, la significatività statistica di tale dato è stata confermata dal test del Chi quadrato.

Nello specifico, ad emergere è una netta prevalenza di personaggi maschili nei ruoli principali di protagonista e antagonista, rispetto ai personaggi femminili (= 8.4048, gdl = 3, $p = 0.0383$).

Tabella di contingenza per test Chi-quadrato:
confronto tra genere attribuito ai ruoli di protagonista e antagonista

RUOLO	GENERE			
	M	F	M+F	F+M
Protagonista	28	20	3	3
Antagonista	28	10	11	5
TOTALE	56	30	14	8

Fig. 4. Statistica Chi quadrato per i confronti tra generi di protagonisti e antagonisti delle fiabe analizzate

La significatività della statistica applicata ha reso necessario il calcolo della statistica V di Cramer, per valutare la forza dell'associazione o dimensione dell'effetto: il valore pari a 0.3945 definisce un effetto di media entità, per cui è lecito supporre che esista una tendenza genderizzata nell'attribuzione dei ruoli principali di protagonista e antagonista all'interno delle fiabe per bambini, prodotte al nostro laboratorio inclusivo di Pedagogia speciale.

In considerazione dei risultati preliminari ottenuti in questa prima fase di ricerca, che evidenziano una significativa tendenza alla genderizzazione narrativa, in un prossimo contributo di approfondimento si procederà all'analisi qualitativa del contenuto, tramite comparazione delle caratteristiche attribuite ai personaggi maschili e femminili (protagonisti e antagonisti) del campione di fiabe oggetto dello studio, in termini di azione (verbi) e di personalità (aggettivi). A tal fine, l'uso del sistema Voyant permetterà di approcciarsi allo scalable reading, tramite aggiunta del close reading al distant reading, per combinarne i rispettivi pregi.

4. Conclusioni

Indipendentemente dal fatto che siano consapevoli o meno delle proprie convinzioni e dei propri pregiudizi sui ruoli di genere, gli insegnanti ne sono sempre e comunque "portatori", in quanto membri della società e utilizzatori di euristiche. Di conseguenza, la scuola persiste ad avallare un processo di collocazione di maschi e femmine all'interno di mondi sociali distinti, che trova conferma e realizzazione attraverso le proposte di lettura.

Ciò non significa che questa spirale perversa non possa essere spezzata. È possibile, ma richiede in primo luogo la consapevolezza dell'esistenza di questo meccanismo, e in secondo luogo la sua rivelazione, tramite definizione delle sue possibili conseguenze.

Non è un caso che il Consiglio d'Europa nel 2019 abbia raccomandato di valutare attentamente, ed eventualmente di revisionare in chiave promotrice di equità, libri di testo e materiali didattici, per quanto riguarda linguaggio sessista, illustrazioni e stereotipi di genere.

È dunque importante fornire ad insegnanti ed educatori le competenze e le risorse necessarie per riconoscere, prima, e correggere, poi, quei pregiudizi di genere che loro stessi possono contribuire a perpetrare.

La buona notizia è che, poiché le scuole fungono da istituzione dominante nella trasmissione di conoscenze e atteggiamenti sociali, possono anche facilitare il cambiamento sociale:

- esaminando il ruolo che svolgono nel perpetuare o sfidare gli stereotipi di genere;
- incoraggiando e affiancando gli studenti a esaminare criticamente i materiali di lettura, per individuare pregiudizi di genere dove siano presenti;

- proponendo e promuovendo modelli culturali adeguati, sia per le ragazze che per i ragazzi;
- lavorando sistematicamente alla decostruzione degli stereotipi ordinari, come “I ragazzi agiscono, le ragazze aspettano”.

Riferimenti bibliografici

- Basow, S. (2004). *The hidden curriculum: Gender in the classroom*. In M.A. Paludi (Ed.), *Praeger guide to the psychology of gender* (pp. 117-131). Westport, CT: Praeger.
- Bem, S. (1981). Gender schema theory. A cognitive account a sex-typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Brugelles, C., & Cromer, S. (2009). *Promoting gender equality through textbooks: A methodological guide*. Paris: UNESCO.
- Council of Europe (2019). Sex and gender, *Gender Matters*, <https://www.coe.int/en/web/gender-matters/sex-and-gender>
- Dalena, M. (28 luglio 2021). La “bonifica” della femminilità nei manicomi italiani. *Storica National Geographic*, https://www.storicang.it/a/bonifica-della-femminilita-nei-manicomi-italiani_15277
- de Beauvoir, S. (1971). *The Second Sex* [H.M. Parshley, trans.]. New York: Alfred A. Knopf.
- Delendati, S. (10 febbraio 2022). Internate in manicomio perché “non conformi”. *Superando*, <https://superando.it/2022/02/10/internate-in-manicomio-perche-non-conformi/>
- Dowling, C. (1981). *The Cinderella complex: Women's hidden fear of independence*. New York: Summit Books.
- Garland-Thomson, R. (2017). Building a world with disability in it. In A. Waldschmidt, H. Berressem & M. Ingwersen (Eds.), *Culture – Theory – Disability: Encounters between disability studies and cultural studies* (pp. 51-62). Bielefeld: Verlag.
- Hamilton, M., Anderson, D., Broadus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55(11-12), 757-765.
- Noviana, F. (2019). Japanese fairy tales and ideology: A case study on two fairy tales with female main character. In *Proceedings of the First International Conference on Culture, Education, Linguistics and Literature*, CELL, 5-6 August 2019, Purwokerto, Indonesia (EAI, 2019).
- Paul, L. (1998). *Reading Otherways*. Portland, ME: Calendar Islands.
- Propp, V. (1966). *Morfologia della fiaba* (a cura di G.L. Bravo). Torino: G. Einaudi [Orig. 1928].
- Quadflieg, S., & Macrae, C.N. (2011). Stereotypes and stereotyping: What's the brain got to do with it?. *European Review of Social Psychology*, 22(1): 215-273.
- Skolverket. (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age education*. Stockholm: Skolverket.

VII.2

La narrazione popolare nella letteratura per l'infanzia

Camilla Boschi

*Università degli di Ferrara
Dipartimento di Studi Umanistici
camilla.boschi@unife.it*

Abstract

La ricerca ha lo scopo di studiare come la letteratura orale, i racconti, i miti, i rituali appartenenti al folklore popolare possano veicolare una sorta di Pedagogia sociale, e quindi porsi come “voci” di una forma educativa fondamentale (Gramsci, 1952). Nella nostra ipotesi, questa “forma dell’educazione”, se agita con competenza epistemologica e sensibilità etnografica, può contrastare quella che Byung Chul Han identifica come “dittatura dell’Uguale”. Assumendo la narrazione come una forma organizzativa del pensiero (Bruner, 2003), cercheremo di dimostrare che l’utilizzo educativo delle filastrocche, delle nenie, delle cantilene e delle storie possa rappresentare l’occasione per allestire contesti educativi meta-cognitivi e meta-emozionali (Gramigna, 2020, 2022). I meravigliosi scenari e i misteriosi personaggi che popolano l’immaginario tradizionale, ci consentono di esplorare forme *differenti* di razionalità, avviando così processi di autoermenesi. La metodologia utilizzata è di carattere qualitativo e si avvale di un approccio ermeneutico.

Parole chiave

Pedagogia Sociale, Letteratura per l’infanzia, Folklore

1. Introduzione. Il futuro radicato

In un paese di circa duemila abitanti sito nelle campagne di Ravenna, in una vecchia parete della vecchia Villa Roncuzzi, è incastonata una grande palla di pietra che viene ancora indicata come contenente la testa recisa di un mostro. Il mostro in questo è il *Biscione*, un serpente o forse un drago che si racconta assalisse maiali, agnelli, vitelli e rapiva i bambini dalle culle. Era ghiotto di latte, era solito aggredire le mucche, ma anche le donne che allattavano. I Sanpacraziesi, disperati per questa situazione, si radunarono con forconi, rastrelli e bastoni per assalire e abbattere il drago: nulla da fare, il *Biscione* li scacciò con un paio di colpi di coda. Chiesero dunque aiuto al legato di Ravenna, che mandò in loro soccorso Ghilardo, un giovane accusato di brigantaggio e per questa ragione condannato a morte: se avesse abbattuto il drago avrebbe avuto come ricompensa la libertà e la salvezza. Armato di spada e in groppa al cavallo, Ghilardo colpì il biscione troncandogli la testa, liberando così il paese da questa presenza mostruosa (Baldini, 2014, pp. 141-142).

Il *Biscione* di Sanpancrazio è una figura iconica popola da secoli il folklore romagnolo insieme a tantissime altre figure straordinarie come il *Mazapégul*, la *Borda*, la *Balza*, attori di fatti spaventosi, spesso meravigliosi, disseminati in un terra che per lunghissimo tempo poco o per nulla antropizzata. Questi personaggi, sorti nelle paludi nebbiose, tra i campi di peschi lavorati faticosamente dai contadini, sui boschi delle colline che nelle notti gridano alla luna, hanno contribuito alla costruzione dell'immaginario collettivo romagnolo e rappresentano la cifra identitaria di una regione italiana, dunque la sua storia e lo spirito di coloro che l'hanno solcata nel corso dei secoli. Il racconto delle leggende antiche, dei miti, dei detti popolari trasmessi di generazione in generazione si fa testimone dello spirito di una comunità forse sommersa, ma che continua a vivere nei racconti e nella nostra memoria.

La ricerca proposta ha lo scopo di dimostrare l'importanza dei racconti della tradizione popolare per l'allestimento di contesti educativi dedicati alla primissima infanzia. La letteratura popolare, testimone di una pedagogia popolare che incide in maniera significativa nell'immaginario collettivo, contribuendo così alla formazione di quello spazio simbolico dal quale attingiamo per formulare il nostro giudizio sulla realtà e per costruire la nostra immagine del mondo. In qualche modo, recuperare il folklore classicamente espresso attraverso forme di trasmissione del sapere orale, rappresenta l'occasione per rivalutare e tenere in vita soggettività culturali che altrimenti si disperderebbero all'interno della scia omologante della cultura di massa. Come spiega Laura Marchetti (2021), fin dagli anni Sessanta, alcuni antropologi italiani tra i quali si ricorda De Martino, Cocchiara, Lombardi Satriani, Carpitella, si impegnarono per un grande lavoro di memoria che recuperasse la cultura popolare italiana, proprio perché espressione dell'*autenticità residuale* che lo stesso Antonio Gramsci cercò di spiegare loro. Secondo Gramsci, infatti, la letteratura popolare ha una funzione educativa fondamentale, senza la quale il popolo non sarebbe mai uscito dalla sua prigione di conformismo, qualunque sia ed effimero ribellismo (Gramsci, 1952). È l'autenticità residuale che il folklore ci permette di evocare, e per questo che è molto interessante dal punto di vista pedagogico, in modo particolare perché ci consente di accedere a una dimensione antica, alle nostre radici culturali, quando il vivere comunitario si identificava con un vivere rituale attraversato da un profondo sentimento di collettività e di *vicinanza primordiale* (Han, 2021). Ancora, ricercare mondi sommersi, rappresenta l'occasione per esplorare *forme di razionalità* lontane, che pur collocandosi alla base della nostra cultura sono spesso dimenticate, ma che sono vicine alle forme straordinarie che la mente bambina assume. Inoltre, confrontarsi con differenti razionalità, ci consente di iniziare un'indagine rispetto alla nostra stessa razionalità, rispetto quindi a come funziona il pensiero quando costruisce la conoscenza, avviando processi metacognitivi. Assumere la pedagogia, utilizzando le parole di Gramigna, come un processo "multidimensionale, multifattoriale e multidirezionale" (Gramigna, 2020) significa per noi, in primo luogo, radicarci nel passato per progettare e per immaginare il futuro; in altre parole, significa collocarci nella Storia come antidoto al livellamento culturale e alla progressiva omo-

geneizzazione delle masse. È a partire da ciò che pensiamo ad un futuro radicato, pensato, che permetta la fioritura del proprio talento, nell'incessante cammino vero la conoscenza di sé stessi.

2. Quadro teorico e metodologia: raccontare per pensare

L'ipotesi di partenza dell'indagine è che la narrazione sia il congegno cognitivo con il quale organizziamo il nostro pensiero, tessiamo le trame narrative del nostro discorso sul mondo. La narrazione è pertanto un *modo di pensare* che meglio ci aiuta ad organizzare i nostri pensieri, per delimitare i campi di conoscenza e ad individuare i punti di contatto tra questi. È a partire da questo presupposto epistemologico che Jerome Bruner individua nella metafora uno strumento fondamentale per la realizzazione di nuove connessioni di significato, per 'saltare' da una parola all'altra, come stampelle utili a scalare la montagna dell'astrazione (2008). Ancora, la metafora apre la strada ai 'margini della differenza' (Derrida, 1997), è dinamica, è creativa ed è il frutto dell'azione che interpreta il mondo.

Alla luce di questo quadro epistemico, pensiamo a prassi educative che invitino la mente a giocare, a osservarsi nella costruzione dei pensieri, delle immagini e delle fantasie. Ecco che, nel contesto appena delineato, le ninna-nanne, le filastrocche, le leggende, gli antichi racconti che vengono tramandati di generazione in generazione e che rappresentano un fondamentale patrimonio culturale (Gramsci, 1975), acquisiscono per noi un valore epistemologico, poiché ci suggeriscono come si è radicata la nostra identità, ma divengono anche laboratori attraverso i quali poter allenare le capacità metacognitive e meta-emozionali. Si tratta, pertanto, di un lavoro che si muove parallelamente su due piani che sono, a loro volta, in relazione: da un lato giocare con le storie, quindi con i significati e con le parole permette di allenare la mente a pensare il 'non ancora pensato' (Gramigna, 2022), a osservarsi nel proprio farsi conoscenza; dall'altro, riprendere, nel nostro giocare, antichi canti e nenie appartenenti al nostro bacino storico e culturale, ci consente di far tornare in vita personaggi meravigliosi e straordinari che ci accompagnano in scenari lontani, vicini all'impossibile, ma che ci guidano nel lungo cammino della Storia e ci aiutano a non disperdere la nostra dimensione comunitaria.

La metodologia, in linea con il quadro teorico sopra delineato, è di carattere qualitativo e si identifica come una Ermeneutica applicata. Gli strumenti euristici utilizzati sono quelli tipici della Pedagogia Narrativa: il racconto raccontato, inventato e co-costruito allena la facoltà interpretativa, quindi la capacità ad azzardare nuove relazioni di significato, a far uso di nuove metafore e a prendere coscienza delle proprie abitudini e dei costrutti cognitivi che siamo soliti usare per costruire la nostra immagine del mondo. Attraverso questo processo di coscientizzazione cognitiva, che passa anche per una coscientizzazione emozionale, aumenta lo spazio dell'immaginazione e, con essa, la propria *sensibilità relazionale* (Bateson, 1976), uno sguardo rivolto all'intercettazione di connessioni inedite,

fuori dal proprio paradigma di riferimento. Si può accedere, in questo modo, a quella che Rodari chiama *Grammatica della Fantasia* (1973).

In un simile contesto l'ermeneutica applicata diviene per noi una tecnologia metodologica che ci permette di avviare, attraverso il gioco-racconto, processi di auto-ermeneusi. Come afferma De Conti (2018, p. 132), l'ermeneutica è una “metodologia impiegata per mediare tra la dimensione storica e quella soggettiva, tra l'individualità e l'universalità” e “individua nella storicità dell'esserci, ossia dell'esistenza umana, esperienze di verità che sarebbero precluse attenendosi al metodo scientifico positivista”. L'approccio ermeneutico consente quindi di decodificare il discorso, di esperire che cosa ci sia oltre la formulazione di giudizio, raggiungere la base fondante i processi di costruzione della realtà. In questo senso, l'ermeneutica è una tecnica coerente alla prospettiva pedagogica entro la quale si sviluppa questa ricerca. E infatti in linea con una postura conoscitiva curiosa, in costante apprendimento, che si evolve nel tempo e che viene messa in scena durante il racconto e la co-fabbricazione delle storie, delle leggende, delle filastrocche, delle poesie.

Il quadro teorico, coerente con l'approccio metodologico e gli strumenti scelti, risponde all'esigenza preliminare sulla quale si fonda la proposta educativa: conoscere la conoscenza. Citando Gramigna “per conoscere sia il mondo che noi stessi, dobbiamo conoscere la conoscenza stessa. Il nostro tentativo, qui, è di portare in superficie il canovaccio speculativo che può costruire un sapere di qualsiasi tipo. [...] la conoscenza, infatti, richiede una sorta di autoermeneusi critica costante che è la ragione della sua stessa euristica” (Gramigna, 2015, p. 29). Come ci insegna Bateson (1976), non c'è nulla di più concreto dell'epistemologia, uno studio che ci permette di far emergere i nostri impliciti, di rivelare i nodi cognitivi che guidano la costruzione della nostra immagine del mondo: è così, forse, che possiamo allenare quello che Edgar Morin definisce “pensiero complesso” (2019), fondamentale per orientarci in trame sempre più ingarbugliate. I racconti, le storie, il fantastico, l'immaginazione, sono quindi strumenti fondamentali per condurre percorsi consapevoli all'interno di una realtà sempre più densa e intricata.

3. Su *logos* e *pathos*

Quando il pensiero si allena a giocare, si serve di immagini per imitare il reale e, così facendo, avvia processi di mentalizzazione e quindi di simbolizzazione. Nel ludico, la conoscenza “gioca” con emozioni e sentimenti che caricano di *pathos* le strutture logiche alla base della formulazione delle narrazioni. In modo particolare, giocando con le antiche narrazione popolari, che sono dense di elementi fantastici, è possibile ampliare lo spazio del possibile, allenando il proprio sguardo a cogliere lo *Straordinario*, il *Meraviglioso*, le ‘eccezioni alle regole’ che la realtà, se guardata con attenzione, ci suggerisce (Gramigna, 2014). Capita spesso infatti che di reagire in modo automatico e istintivo a situazioni di emergenza, quasi come se non avessimo il controllo pieno di ciò di cui siamo artefici. Solo in un secondo momento

ricostruiamo una spiegazione della nostra reazione secondo il principio causale, individuando il rischio che abbiamo percepito e che ha determinato il carico emotivo del nostro agire. Ecco che ciò su cui la ricerca proposta vuole porre l'accento, è l'*humus affettivo* (Gramigna, 2014, p. 29) posto all'origine delle nostre motivazioni, delle relazioni, della vita interiore e che sfugge dalle norme di un'intellettualizzazione che si pone come oggettiva e formalizzata a cui fa riferimento il paradigma educativo della nostra cultura da millenni. Al contrario, il ruolo determinante assegnato alla narrazione per l'allestimento di contesti educativi, offre un approccio di tipo ermeneutico alla conoscenza che tende a coniugare razionale e sentimentale, *logos* e *pathos*. Il fine è proprio quello di superare la scissione, la lacerazione interna che attraversa non solo il soggetto, ma che è espresso anche dall'organizzazione e dalla strutturazione dei *dispositivi* educativi. "La logica narrativa dell'educazione fa leva sull'emozione, la bellezza, l'avventura, ma, nello stesso tempo, la sua semantica profonda è metaformativa nel senso che favorisce lo sviluppo delle personalità e costruisce prassi di autoermeneusi" (Gramigna, 2014, p. 40), aiutando, per così dire, il soggetto a conoscersi meglio. Lo scopo è quello di mettere in scena un'avventura educativa strana, *eretica*, volta alla messa in discussione i saperi formalizzati della scuola che rischiano di produrre un'immagine frammentata della realtà, che non tiene conto della necessaria interrelazione tra le sue parti in una *sacra unità*.

Ecco che l'incanto, la magia, l'intuizione, la fantasia, la meraviglia, lontane dall'essere elementi estranei alla realizzazione di un pensiero razionale, si identificano come parti integranti del processo di costruzione della conoscenza, che accomuna tutti i discorsi sul mondo. Di più, i sentimenti dello straordinario e del meraviglioso rappresentano la guida per poter apprendere cogliere l'*oltre*, quindi lo scarto tra ciò che riteniamo *possibile* e l'*impossibile*, identificandosi come la forza *trasformatrice* della realtà.

Alla luce di quando detto sino ad ora, la nostra ricerca si propone di:

- (1) Esplorare l'immaginario popolare per promuovere la consapevolezza delle proprie radici, del proprio *carico* storico, per definire meglio la propria *destinaltà*, il proprio progetto di vita. Valorizzare la Narrazione Popolare come una Pedagogia Popolare che deve abitare le prassi educative, permette di allargare il proprio immaginario di simboli antichi e specifici di ogni cultura. Questo lavoro permette inoltre di valorizzare la specificità di ogni gruppo comunitario, utile antidoto a quella che Byung Chul Han definisce la "dittatura dell'Uguale" (2015). Solo nell'incontro con la differenza abbiamo la possibilità di ri-conoscere noi stessi, di ri-nascere, di comprendere la nostra unica e irripetibile identità. Per questa ragione, le antiche memorie possiedono in sé un enorme potenziale educativo di radicamento, ma anche di incontro con contesti epistemicamente caratterizzati da una forte densità epistemica;
- (2) Giocare con le *relazioni* di significato, azzardarne di nuove, per favorire una postura cognitiva plastica, pronta al cambiamento e alla *trasformazione* (Gramigna, 2020). Ad esempio, la gioco-filastrocca, oltre ad essere una poesia in

rima che invita l'invenzione e lo stravolgimento dei significati, rappresenta l'occasione per giocare anche con la musica e con il ritmo, allenando la mente a sonorità inedite e insolite;

- (3) Favorire processi di metacognizione, quindi di coscientizzazione rispetto alle proprie posture cognitive e alle credenze implicite che influenzano la formulazione dei propri giudizi sul mondo;
- (4) Stimolare percorsi di coscientizzazione emozionale a partire dalla componente emotiva caratterizzante la dimensione ludica;
- (5) Proporre un'ermeneutica educativa incantatoria, dissacrante, un po' eretica (Gramigna, 2020) rispetto all'ordine del discorso (Foucault, 1971) che usa una semantica diversa, quindi un ordine alternativo, che favorisca l'accesso allo spazio non ancora pensato, ma possibile.

Riferimenti bibliografici

- Baldini, E. (2021). *Romagna arcana: i folletti, le fate, la Borda, i draghi e altri esseri fantastici ed entità misteriose*. Cesena: Società Editrice "Il Ponte Vecchio".
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bruner, J. (2003). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- De Conti, M. (2018). Il paradigma critico-pedagogico e sue metodologie di ricerca. In M. De Conti (Ed.), *Principi e metodologie della ricerca qualitativa in pedagogia* (pp. 125-142). Rovigo: Volta La Carta.
- Derrida, J. (1997). *Margini della filosofia*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1971). *L'ordine del discorso e altri interventi*. Torino: Einaudi.
- Gramigna, A. (2014). *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di Pedagogia Narrativa*. Roma: Aracne.
- Gramigna, A. (2015). *Dinamiche della conoscenza. Epistemologia e prassi della formazione*. Roma: Aracne.
- Gramigna, A. (2019). Il pensiero ribelle. Riflessioni di epistemologia del gioco. In A. Bonafin (Ed.), *Giocando s'impara. Per una pedagogia del gioco* (pp. 15-31). Rovigo: Volta La Carta.
- Gramigna, A. (2020). *Come nascono le storie. Pedagogia narrativa per i più piccoli*. Milano: Unicopli.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Han, B. C. (2015). *La salvezza del bello*. Roma: Nottetempo.
- Marchetti, L. (2021). La tutela del paesaggio culturale e degli archivi delle comunità come presupposto dell'educazione civica. *Pedagogia oggi*, 19(2), 92-98. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-12>
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.

VII.3

Raccontare per imparare: l'importanza della narrazione nell'educazione dei bambini in ospedale

Elisabetta Faraoni

Università "Niccolò Cusano", Roma

*Dipartimento di Scienze Economiche, Psicologiche, della Comunicazione,
della Formazione e Motorie
elisabetta.faraoni@unicusano.it*

Federica Gualdaroni

Università "Niccolò Cusano", Roma

*Dipartimento di Scienze Economiche, Psicologiche, della Comunicazione,
della Formazione e Motorie
federica.gualdaroni@unicusano.it*

Abstract

I bambini ricoverati in ospedale affrontano numerose sfide emotive e psicologiche, tra cui ansia, stress e isolamento sociale. In questo contesto, la narrazione emerge come un principio fondamentale per fornire un sostegno mirato al loro benessere emotivo, essenziale per facilitare il processo di guarigione e migliorare la qualità della vita durante il ricovero. Attraverso la narrazione, i piccoli pazienti hanno l'opportunità di esplorare le proprie emozioni, condividere esperienze e sentirsi parte di una comunità, promuovendo così dialogo e connessione con educatori e professionisti sanitari. Questo articolo analizza il ruolo educativo della narrazione da una prospettiva storica e sociale, evidenziandone l'evoluzione e l'impatto nei contesti formativi, con particolare attenzione ai luoghi di fragilità come gli ospedali. Si dimostra come la narrazione, oltre a essere una pratica antica, rappresenti oggi un potente strumento pedagogico per affrontare le complessità del presente, unendo la sua funzione terapeutica a una valenza educativa.

Parole chiave

Narrazione, Scuola in ospedale, Cura

1. Introduzione¹

Il rapporto tra pedagogia e medicina, in particolare nei contesti ospedalieri, è essenziale per supportare i bambini durante le lunghe degenze. Questa relazione si

1 Il contributo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori: Elisabetta Faraoni ha scritto l'introduzione, il paragrafo 3 e la conclusione; Federica Gualdaroni l'introduzione, il paragrafo 2 e la conclusione.

è evoluta nel tempo, riflettendo i cambiamenti nei paradigmi storico-culturali e nelle scienze educative (Kuhn, 1962). In un panorama scientifico sempre più interdisciplinare, emerge oggi la necessità di pratiche educative che rispondano alle esigenze dei soggetti più fragili, integrando adeguatamente gli approcci pedagogici con quelli terapeutici. In questo contesto, la narrazione si configura come uno strumento educativo di grande valore storico e di attualità. Sin dai tempi antichi, la condivisione di storie ha avuto un ruolo cruciale nell'educazione e nella costruzione dell'identità comunitaria. Questa pratica, evolutasi attraverso i secoli in risposta alle diverse dinamiche culturali e sociali, trova oggi applicazione anche in ambiti ospedalieri, dove le storie possono alleviare l'isolamento e le difficoltà emotive dei bambini.

Nei luoghi di cura, i piccoli pazienti affrontano spesso sentimenti di solitudine e ansia. La narrazione, con la sua capacità di creare connessioni umane, rappresenta un ponte tra l'ambiente ospedaliero e il mondo esterno, favorendo il benessere emotivo e cognitivo. Attraverso la narrazione, è possibile costruire un ecosistema educativo che non solo intrattiene, ma contribuisce a rafforzare la resilienza, sviluppare competenze emotive e promuovere un senso di appartenenza a un gruppo (Batini, 2019).

Storicamente, la narrazione ha avuto sempre un'importante dimensione performativa e comunitaria. Oggi, essa mantiene la sua forza educativa e relazionale, dimostrando un notevole potenziale nei contesti ospedalieri, dove il bisogno di relazioni significative si unisce alla necessità di apprendere in modo diverso. La narrazione, infatti, supera la tradizionale separazione tra istruzione e terapia, invitando a considerare il bambino non come un destinatario passivo di cure, ma come un coprotagonista del proprio processo di guarigione e apprendimento.

Le modalità con cui le storie vengono narrate, la scelta dei testi e l'atto stesso di narrare insieme si configurano come veicoli per stimolare l'immaginazione, elaborare emozioni e favorire il dialogo. Questo approccio valorizza l'unicità del bambino e il suo diritto a un'educazione inclusiva anche in condizioni di fragilità.

In definitiva, l'utilizzo della narrazione nei contesti di cura rappresenta una sfida e una responsabilità etica, che unisce il valore pedagogico della parola condivisa alla cura della persona nella sua interezza. Questo approccio, ispirato ai principi di ascolto, inclusione e rispetto per l'individualità, offre un modello educativo capace di rispondere non solo alla trasmissione del sapere, ma anche alla costruzione di legami e alla promozione del benessere. Ripercorrere le radici storiche e pedagogiche della narrazione significa valorizzare il passato e aprire nuove prospettive per una didattica inclusiva, in grado di rispondere alle esigenze dei bambini in contesti di fragilità.

2. La forza della narrazione: strumento educativo e terapeutico tra tradizione e innovazione

Da oltre trent'anni, la narrazione è al centro di un vivace dibattito nelle scienze umane e sociali, integrandosi nelle riflessioni epistemologiche di discipline quali antropologia, etnografia, storiografia, sociologia e psicologia. Riconosciuta come elemento fondativo nella pratica scientifica, rappresenta uno strumento cruciale per costruire e comunicare conoscenze. L'interesse verso la narrazione è stato ulteriormente alimentato dalle arti e dai media: mentre nel Novecento il concetto è stato problematizzato dalla letteratura, oggi nuove agenzie narrative – come televisione, cinema, teatro e social network – hanno preso il posto di quelle tradizionali, offrendo una fonte inesauribile di storie e confermandosi una modalità privilegiata per intrattenere e comunicare (Fiorentino et al., 2016).

Nel corso della storia, la narrazione non si è limitata a veicolare conoscenze, ma ha permesso a bambini e adulti di comprendere il mondo, confrontarsi con realtà diverse e attribuire significato alle proprie esperienze. Le sue radici affondano nelle origini stesse dell'umanità, quando la narrazione, attraversando epoche e culture, non solo tramandava valori e tradizioni all'interno delle comunità, ma contribuiva anche a forgiare identità individuali e collettive (Geertz, 1973; Bruner, 1990). In ambito educativo, l'interesse per la narrazione, intesa sia come lettura sia come scrittura di storie e autobiografie, ha trovato una sistematizzazione fondamentale nelle opere di Jerome Bruner. Egli definisce la narrazione come un dispositivo interpretativo che consente agli esseri umani di organizzare le esperienze in forme comprensibili e significative, sottolineando il suo ruolo cruciale nel conferire senso alla realtà (Bruner, 1992). Bruner attribuisce alla narrazione anche una funzione epistemica: essa consente di elaborare, interpretare e comprendere gli eventi, individuando i rapporti causa-effetto e costruendo conoscenze utili per orientarsi nei contesti socio-culturali. Questo processo inizia già nell'infanzia, quando la narrazione diventa uno strumento fondamentale per codificare le esperienze e spiegare il mondo circostante (Fiorentino et al., 2016). Il dispositivo narrativo permette dunque di rielaborare esperienze e azioni, attribuendo loro un senso e individuando prospettive di sviluppo. Questo processo porta alla scoperta di intenzioni, motivazioni e valori impliciti, collocati in una rete di significati condivisi, conferendo unità e continuità all'esperienza (Connelly & Clandinin, 2006).

La narrazione è uno strumento efficace anche per favorire l'apprendimento, coinvolgendo simultaneamente le dimensioni cognitive, emotive e sociali, questo perché le storie permettono di trasmettere conoscenze complesse in modo accessibile, trasformando nozioni astratte in esperienze concrete e memorabili. Tale aspetto stimola l'interesse, la curiosità e la creatività nei bambini (Spencer, 1987) e favorisce lo sviluppo cognitivo, poiché il linguaggio narrativo contribuisce non solo all'interiorizzazione di concetti, ma anche all'apprendimento sociale e collaborativo (Vygotskij, 1966).

In quest'ottica, la narrazione non è solo un mezzo espressivo, ma un elemento fondamentale per costruire significati, affrontare le sfide della complessità con-

temporanea e promuovere un apprendimento profondo e consapevole. Le storie diventano una risposta alla frammentazione culturale, riscoprendo il valore dell'esperienza umana (Batini & Giusti 2010).

La narrazione ha trovato applicazione pratica in contesti di fragilità, come gli ospedali, dove si rivela uno strumento educativo e terapeutico straordinariamente efficace. Le storie, infatti, offrono uno spazio sicuro in cui bambini e adulti possono affrontare paure, elaborare emozioni e immaginare realtà alternative. Alcuni studi hanno dimostrato come la narrazione possa migliorare non solo la relazione medico-paziente, promuovendo l'empatia e una comunicazione più efficace, ma rappresentare anche uno strumento per costruire e dare significato alle esperienze difficili, aiutando i bambini a sviluppare resilienza e a superare traumi (Charon, 2006). Nel contesto pediatrico, attività come la lettura ad alta voce o il racconto di fiabe sono state utilizzate con successo per alleviare l'ansia e creare un ambiente più familiare e rassicurante evidenziando come la combinazione di disegni e narrazione aiuti i bambini a esprimere paure profonde e a comunicare bisogni che altrimenti rimarrebbero inespressi (Driessnack, 2006). La narrazione, nei contesti di fragilità, non è semplicemente un mezzo di evasione dalla realtà, ma un potente strumento educativo e terapeutico in grado di offrire conforto, stimolare il pensiero critico e favorire la costruzione della resilienza. Si presenta come un elemento centrale nell'educazione e nella crescita personale, fungendo da ponte tra emozioni e conoscenze, nonché da mezzo per costruire legami significativi e affrontare le sfide della vita.

La narrazione, in conclusione, ha dimostrato di essere non soltanto una pratica antica, ma una risorsa attuale, capace di unire tradizione e innovazione: rispondendo alle esigenze di apprendimento, cura e supporto dell'essere umano in contesti e tempi diversi. Guardando al futuro, emerge con forza la necessità di integrarla in modo sistematico all'interno dei percorsi educativi e terapeutici. Attraverso la formazione di educatori e professionisti della cura, e valorizzandone l'uso nei contesti scolastici, ospedalieri e comunitari, le storie possono continuare a rappresentare un pilastro fondamentale per costruire un mondo più umano e inclusivo.

3. Narrazione e cura come strumenti educativi nelle scuole in ospedale

In questo contesto, la narrazione emerge come uno strumento cruciale di inclusione nelle scuole in ospedale per giovani pazienti ricoverati nei reparti di lunga degenza. L'educazione alla complessità e alla diversità si rivela fondamentale per analizzare criticamente gli approcci educativo-didattici in questi istituti, garantendo un ambiente inclusivo e democratico che consenta a tutti gli studenti di sentirsi accolti e valorizzati.

È fondamentale che questi istituti affrontino con competenza le differenze individuali, offrendo un ambiente inclusivo e democratico che consenta a tutti gli studenti, anche in condizioni di lunga degenza, di sentirsi accolti e valorizzati. Ciò

implica sviluppare azioni progettuali che si estendano oltre l'aula e garantiscano la piena partecipazione ai processi di socializzazione, apprendimento e relazione.

In un contesto di ospedalizzazione, dove le complessità dei bisogni formativi possono aggravarsi, l'approccio educativo deve essere innovativo e altamente inclusivo. È essenziale modificare le pratiche didattiche per sviluppare le potenzialità di ogni studente, senza escludere nessuno (Ianes & Demo, 2020). L'eterogeneità delle classi ospedaliere, caratterizzate dalla presenza di giovani con diverse patologie e bisogni, richiede l'adozione di strumenti pedagogici che mettano l'alunno al centro del processo educativo. L'uso di metodologie dialogiche e supportive diventa cruciale per affrontare l'apprendimento in modo personalizzato, rispettando le risorse e le motivazioni di ciascun studente.

In tale contesto, la narrazione emerge come un potente strumento educativo, in grado di apportare benefici terapeutici e formativi (Pignotti et al., 2020). Attraverso laboratori autobiografici e percorsi narrativi-ludico-biografici (Demo, 2015), gli studenti con disabilità o in lunga degenza possono esprimere la propria diversità e mostrare il loro valore esistenziale. Raccontarsi diventa un mezzo fondamentale per rielaborare le esperienze, consentendo ai bambini di ridefinire la propria esistenza e di ricercare nuovi significati, anche alla luce delle loro sfide (De Anna et al., 2018).

La narrazione, concepita come un racconto che si intreccia con gli eventi e i contesti sociali, si colloca nel quadro della pedagogia dell'inclusione (Bocci, 2021). Questo approccio, basato sul riconoscimento della complessità, si contrappone a letture riduzioniste spesso influenzate da logiche medicalizzanti (Zappella, 2021). Mentre i paradigmi clinici rischiano di favorire categorizzazioni e stigmatizzazioni (Gaspari, 2017), i processi inclusivi basati sulla narrazione si concentrano sulle specificità delle relazioni umane e sull'unicità delle esperienze.

Questa pratica si presenta come un meccanismo multidimensionale, in grado di soddisfare i bisogni specifici dei giovani pazienti, riconoscendo le molteplici intelligenze e potenzialità educative. Consente di rappresentare storie di vita che attivano processi affettivi e relazionali, contribuendo a ricostruire e rivisitare il racconto esistenziale dei ragazzi (Demetrio, 2018). In un'ottica di vera inclusione, l'approccio narrativo gioca un ruolo chiave nel valorizzare le varie modalità di funzionamento umano, garantendo il successo educativo di tutti gli alunni.

Attraverso la narrazione di sé, gli studenti in ospedale sono sostenuti nel difficile processo di ri-significazione della propria esistenza, superando isolamenti e sentimenti di inadeguatezza. Tale processo promuove la costruzione di nuove relazioni con il mondo circostante, alimentando fiducia e offerte di riscatto esistenziale. In questo contesto, la cura degli alunni vulnerabili richiede pratiche inclusive che incoraggino la partecipazione e l'adattamento sostenibile. Raccontare e poter raccontarsi facilita lo sviluppo di relazioni significative con educatori e professionisti sanitari (insegnanti, educatori, psicologi, ecc.).

L'approccio narrativo, con la sua natura dinamica e flessibile, è progettato per valorizzare l'unicità di ogni studente. Consente la scoperta e l'espressione della

propria identità, permettendo agli alunni di costruire una nuova storia di sé, al di là delle limitazioni legate alla malattia o al ricovero (Canevaro, 1999).

È essenziale sviluppare percorsi didattici individualizzati e differenziati, affinché possano rispondere efficacemente alla varietà e complessità dei bisogni degli alunni in lungo ricovero. È necessario promuovere diversificazione e differenziazione in tutti gli aspetti dell'insegnamento, dalle metodologie e contenuti didattici alle interazioni tra compagni e ai linguaggi utilizzati (narrativo, artistico, tecnologico, ecc.) (Gaspari & Sandri, 2010). In questo modo, l'inclusione si identifica con la personalizzazione, favorendo percorsi educativi che integrino risorse specifiche con pratiche interattive efficaci (Rossi & Giaconi, 2015).

La narrazione e la cura, integrate nei percorsi educativi, rappresentano un valido alleato nel supporto ai giovani pazienti in lunga degenza. Grazie a storie, esperienze condivise e pratiche inclusive, non solo è possibile educare, ma anche curare. Questo approccio sostiene i bambini e i ragazzi nel loro cammino verso la resilienza, contribuendo al miglioramento della loro qualità di vita.

La valorizzazione delle capacità narrative emerge come una strategia innovativa, in grado di rispondere efficacemente alle esigenze scolastiche e relazionali di questi studenti. Inoltre, favorisce la creazione di un ambiente più umano e inclusivo, dove ogni giovane paziente può sentirsi accolto e valorizzato.

4. Conclusione

La narrazione, considerata una preziosa fonte di motivazione e interesse (Bocci & Franceschelli, 2014), riveste un ruolo fondamentale nell'intervento educativo nei contesti ospedalieri. L'impiego delle potenzialità comunicative di diverse modalità espressive permette di creare percorsi educativi inclusivi, accessibili a tutti gli alunni (Buccolo et al., 2021).

Valorizzando e potenziando la narrazione, si possono progettare esperienze formative che migliorano non solo la qualità delle relazioni educative, ma anche il coinvolgimento dei bambini nelle storie raccontate, contribuendo così al loro benessere emotivo e alla loro esperienza di apprendimento. Inoltre, la narrazione favorisce l'esplorazione delle emozioni e lo sviluppo del pensiero metaforico-simbolico, affrontando i processi psico-affettivi in contesti significativi. Tali approcci sono progettati tenendo conto delle caratteristiche e delle esigenze formative degli alunni, come stili di apprendimento, interessi, preferenze, autonomia e autodefinizione (Ianes, 2006).

La narrazione svolge un ruolo cruciale anche nella creazione di una comunità inclusiva (Mura et al., 2015) all'interno della scuola in ospedale, dove ogni sapere e ogni esperienza assumono pari dignità e possono rivelarsi utili per l'apprendimento di tutti. Questo orientamento verso l'equità e la giustizia sociale valorizza ogni singola esperienza del bambino. Come affermano Canevaro e Malaguti, «l'inclusione sposta l'accento sui contesti e richiama il principio di responsabilità collettiva nella definizione di polis (contesti, ambienti di apprendimento e di vita)

integrati, pensati per creare spazi equi, giusti, legali, solidali, per tutti e per ciascuno» (Canevaro & Malaguti 2014 p. 102).

In sintesi, la narrazione si configura come un dispositivo pedagogico e terapeutico essenziale nei contesti ospedalieri, poiché sostiene il benessere emotivo dei bambini e migliora la loro esperienza di apprendimento. L'implementazione di pratiche narrative efficaci non solo consente ai piccoli pazienti di esplorare le proprie emozioni, ma promuove anche una connessione significativa con il mondo esterno, contribuendo al loro processo di guarigione e alla costruzione di un ambiente scolastico inclusivo.

Guardando al futuro, è cruciale continuare a integrare la narrazione nei percorsi educativi per i bambini in ospedale, assicurando che ogni storia raccontata possa diventare un passo verso un'esperienza educativa trasformativa e rigenerativa.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., & Giusti, S. (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva: Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Bocci, F., & Franceschelli, F. (2014). Raccontarsi nella scuola dell'infanzia: Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 145-163.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buccolo, M., Pilotti, F., & Travaglini, A. (2021). *Una scuola su misura: Progettare azioni di didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: Sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97-108.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale: La riduzione dell'handicap*. Milano: Pearson Italia Spa.
- Charon, R. (2006). *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195166750.001.0001>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874769>
- Demetrio, D. (2018). *La vita si cerca dentro di sé: Lessico autobiografico*. Milano: Mimesis.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze: Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- De Anna, L., Rossi, C., & Mazzer, M. (2018). *Inclusione, narrazione e disturbi dello spettro autistico: Ricerche e prospettive della pedagogia speciale*. Bologna: Cafagna.
- Driessnack, M. (2006). Draw-and-tell conversations with children about fear. *Qualitative Health Research*, 16(10), 1414-1435. <https://doi.org/10.1177/1049732306294127>
- Fiorentino, G., et al. (2016). Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 7(2), 51-70. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/6804>

- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione: Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative* (pp. 1-240). Roma: Editoriale Anicia Srl.
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione* (Vol. 1, pp. 5-222). Milano: Guerini Scientifica.
- Gaspari, P., & Sandri, P. (2010). *Inclusione e diversità: Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale* (pp. 5-236). Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D., & Demo, H. (Eds). (2020). *Non uno di meno: Didattica e inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Edizioni Erickson.
- Mura, A., De Anna, L., & Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di Formazione per la professione* (pp. 1-201). Milano: FrancoAngeli.
- Pignotti, C., Marfoglia, A., Giaconi, C., & Capellini, S. A. (2020). La narrazione come strumento euristico: Riflessioni e prospettive di pedagogia speciale. In *Sistemi formativi integrati e persone con disabilità: Sfide, progetti e storie per studenti in formazione* (Vol. 1, pp. 111-131). Edizioni Accademiche Italiane.
- Rossi, P. G., & Giaconi, C. (2015). L'inclusione: Tra nuove frontiere semantiche e nuovi territori. *Scuola Italiana Moderna*, 2, 76-78.
- Spencer, M. M. (1987). Verità fuggitive. *English in Education*, 21(3), 3-9. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1987.tb00948.x>
- Staccioli, G. (2010). *Ludobiografia: Raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci Faber.
- Vygotskij, L. S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Barbera.
- Zappella, M. (2021). *Bambini con l'etichetta: Dislessici, autistici e iperattivi: Cattive diagnosi ed esclusione*. Milano: Feltrinelli Editore.

VII.4

Leggere (con gioia) per scrivere il futuro. Una questione di presenza

Elisabetta Proietti

*Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della formazione
e.proietti@masterpedagogiadellespressione.org*

Abstract

Di fronte alla crisi della presenza che attraversiamo e al rischio che la “grande distrazione” si imponga fino a diventare caratteristica strutturale dell’umano che depotenzia attenzione e sensi e affievolisce progressivamente la capacità di incidere sulla realtà e di “vedere” e quindi costruire futuri possibili e possibilmente migliori – e che arrivi a configurarsi come pericolo per la stessa sopravvivenza dell’umano –, è necessario individuare e strade che svolgano la funzione concreta di richiamo alla presenza piena, a quell’esserci che, dunque, sa anche costruire qualità nella relazione con ogni alterità. Il contributo propone la lettura ad alta voce e l’approccio al testo basato sulla ricerca *paideia mimesis* come una delle strade praticabili, utilizzando il linguaggio artistico come sfida educativa e incentivando l’apertura alla creatività. C’è una fame di bellezza e di presenza consapevole che ci abita e che non possiamo continuare ad ignorare, se vogliamo costruire un mondo più bello, più buono, più giusto. Il contributo dà conto di alcuni progetti.

Parole chiave

Grande Distrazione, Lettura Espressiva, Presenza

1. Leggere ad alta voce: pratica civica ed esercizio di presenza nel tempo della grande distrazione

C’è una responsabilità della parola che va educata e monitorata. La parola espressione di cultura di chi la emette è al contempo non solo messaggera ma creatrice: genera immaginari, può costruire stereotipi e stigma così come può abbatterli, entra in un vissuto psichico, emotivo, corporeo, culturale – sia individuale sia collettivo – e li lavora, trasforma, edifica o deturpa e corrompe.

In Grammatica della fantasia Gianni Rodari ha usato immagini efficaci: “Un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati alla vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra di loro. Altri mo-

vimenti invisibili si propagano in profondità, in tutte le direzioni, mentre il sasso precipita smovendo alghe, spaventando pesci, causando sempre nuove agitazioni molecolari. Quando poi tocca il fondo, sommuove la fanghiglia, urta gli oggetti che vi giacevano dimenticati, alcuni dei quali ora vengono dissepoliti, altri ricoperti a turno dalla sabbia. Innumerevoli eventi o microeventi si succedono in un tempo brevissimo. Forse nemmeno ad aver tempo e voglia si potrebbero registrare tutti senza omissioni.

Non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente per accettare e respingere, collegare, e censurare, costruire e distruggere". (Rodari, 1973, p.7).

Un grande pericolo che stiamo attraversando perché tenta di imporsi come nuovo paradigma, e da cui rischiamo di non uscire indenni come specie, è quello della "grande distrazione". Si tratta qui di considerare questa definizione non tanto e non solo come uno dei contrari della concentrazione, ma come una categoria pervasiva che, nelle condizioni attuali, tenta di imporsi come nuovo paradigma: si vuole intendere la grande distrazione come un continuo essere indotti a spostare lo sguardo i sensi la cognizione l'attenzione altrove, un essere distolti con una certa assiduità da sé nel momento presente, atteggiamento e consuetudine da cui deriva la difficoltà di mettere a fuoco, l'incapacità crescente di cogliere il contesto sotto traccia: decresce la capacità di distinguere, l'abilità a decodificare quel "rumore di sottofondo" dei contesti in cui viviamo e delle informazioni che riceviamo, e facciamo fatica a capire in che direzione stiamo andando.

Anche a livello relazionale la grande distrazione potrebbe essere equiparata a uno scorrimento (simile allo scroll che facciamo sui social) che si contrappone all'incontro profondo. La perdita del rapporto con il mondo interiore e con il mistero che ci abita può essere il viatico di regressioni a cui, lo si può dire senza tema di esagerare, stiamo assistendo. Infine, la proiezione continua sull'altrove, l'essere sempre spostati altrove rispetto all'*hic et nunc*, porta alla costruzione di identità ripiegate su se stesse, solipsistiche, con grave danno in un mondo che ha estremo bisogno dell'intelligenza dei gruppi per poter imprimere un'azione decisiva davanti ai cambiamenti in atto, per progettare futuri sostenibili per tutti. Viene ostacolata, potremmo dire, la costruzione di una responsabilità pubblica.

L'antropologo Ernesto De Martino ha parlato della crisi della presenza (De Martino, 1975, p. 12): essa si verifica a causa di un trauma storico profondo - epidemia, guerra, crisi economica, catastrofe ecologica -, quando l'ordine simbolico con cui abitualmente riusciamo a orientarci viene a essere sospeso, diventa irricognoscibile e ci lascia esposti al caos politico-relazionale e psichico. Si verifica una "apocalisse culturale" e ci sentiamo spaesati.

L'impegno sul fronte educativo, allora, deve essere quello di favorire la presenza per agire nel contesto in cui mi trovo: sentirsi e volersi presenti in un contesto do-

tato di senso. Se la grande distrazione rappresenta un paradigma rischioso che chiunque si pre-occupi dell'educativo non deve sottovalutare, quali sono i modi e le forme per arginarla?

Certamente non possiamo rispondere in modo esaustivo. Quello che qui si intende e si può fare è dare conto di una esperienza di educazione poetica (che coltiva e valorizza, cioè, la capacità mimesica e la partecipazione estetica alla realtà) come via per intensificare la presenza e poter arrivare così a dire la propria parola nel mondo. Una proposta di antidoto alla grande distrazione.

Al centro dell'esperienza che si vuol riportare c'è l'incontro con la letteratura, con gli autori, con la pagina scritta e con la pagina letta ad alta voce e condivisa. Lettura ad alta voce che consideriamo via per l'educazione alla assertività, al piacere e alla bellezza, pratica civica e di educazione poetica pubblica. Non si tratta, come alcuni sostengono, solo di "esporre alla lettura" i bambini e i ragazzi ma, dai 6 anni in poi e cioè da quando si sono acquisite le chiavi della lettura personale, esperire le potenzialità multiple della lettura espressiva ad alta (la propria, non solo quella altrui) voce. È necessario che si considerino approcci differenziati per fasce di età affinché l'esperienza di lettura sia liberante, scoperta di bellezza e fonte di piacere.

In Italia sono conosciute e negli ultimi anni sempre più praticate esperienze di lettura ad alta voce e di pari passo è aumentato il numero delle biblioteche scolastiche. È del 1999 l'avvio di Nati per leggere, su modello del Book Start del mondo anglosassone, e ora è conoscenza diffusa che una buona predisposizione in famiglia è chiave fondamentale perché bambini e giovani acquisiscano buone competenze di lettura; negli ultimi anni si sono moltiplicate le esperienze di lettura a scuola e in altri contesti della società anche grazie all'azione di sostegno a enti e associazioni del braccio dedicato del ministero della Cultura, il Cepell, che fino ad oggi ha finanziato tramite bandi progetti meritevoli diffusi sui territori italiani.

Il MimesisLab del Dipartimento di Scienze della formazione dell'università di Roma Tre, laboratorio di ricerca coordinato dal professor Gilberto Scaramuzzo, da oltre vent'anni sperimenta attraverso la base teoretica della filosofia dell'educazione e la ricerca *Paideia mimesis* (Scaramuzzo, 2010) una pedagogia dell'espressione che incontra l'umano e il suo modo di apprendere nei suoi dinamismi più profondi e connaturati. Dalla riconsiderazione del ruolo della connaturata modalità di apprendere dell'umano, quella legata alla *mimesis*, al farsi simile nel gesto e nella voce alle cose che vuol conoscere, la pedagogia dell'espressione è via privilegiata per incontrare gli *auctores* e penetrare il testo, per esperire presenza piena, bellezza e piacere attraverso la lettura espressiva ad alta voce. Un conseguimento duraturo fonte di inesauribili scoperte. Riteniamo che la pratica della mimesis sia chiave di volta per penetrare nel testo e per guadagnare una originalità, fruendo di un'esperienza estetica che arriva in profondità e a cui lo studente/la studente può attingere lungo tutto l'arco della vita.

2. Una sperimentazione: mimesis e lettura espressiva ad alta voce

Sulla base dei temi che da anni sono al centro delle mie ricerche e sperimentazioni, ho ideato e mi sono fatta promotrice - presso insegnanti, enti locali, biblioteche comunali, scuole, realtà del terzo settore, fondazioni, poli museali - di progettualità incentrate sulla lettura ad alta voce e in particolare sull'approccio al testo e sull'esperienza di lettura basati sulla ricerca *Paideia Mimesis*, utilizzando diversi testi letterari e in qualche caso mettendo in relazione diversi linguaggi espressivi. Costante è l'attenzione al paradigma poetico e al protagonismo attivo degli studenti, in percorsi che intendono incentivare la loro "visione" e facoltà progettuale e far loro sperimentare la possibilità di incidere, con la qualità della presenza di ciascuno, in un preciso contesto o comunità. Si dà conto, in sintesi, di alcuni percorsi di pedagogia dell'espressione, progetti educativi incentrati sulla lettura espressiva ad alta voce. Una condivisione di pratiche di cui riferiamo qui di seguito gli aspetti caratterizzanti:

- l'approccio si rifa alla ricerca *Paideia mimesis*: tocca ciò che è connaturato nell'essere umano e per questo permette di contattare le profondità di sé e della relazione, è umanante (Scaramuzza, 2010, 2013);
- si cerca di de-strutturare gli stereotipi, ci si prefigge quindi di accompagnare la persona / il gruppo in un momentaneo disorientamento per potersi poi riorganizzare allo scopo di dare forma: doverci riorganizzare dopo esserci perduti è impossessarci delle leve della nostra evoluzione (Barba, 1993, p. 25);
- poggia sull'istinto mimesico (Costa, 2022, p. 49) e sul coinvolgimento di tutta la persona, cercando di riportare a una unità corpo-mente (Sini, 2002, p. 39), per arrivare a penetrare il testo;
- pone attenzione al valore sia di significato sia estetico del testo, testo da assimilare con tutti i sensi, a cui farsi simile, a cui dare voce e intenzione affinché giunga vivo agli altri così come è vivo in noi;
- porta alla scoperta della voce come strumento drammaturgico, non solo come trasmettitore di informazioni;
- potenzia il gruppo, fa affiorare e rafforza le capacità collaborative, può fornire strumenti per affrontare il conflitto e decodificarlo;
- introduce lo strumento del reading davanti a un pubblico come un rito e una forma d'arte, permettendo ai ragazzi e a chi li ascolta di fare un'esperienza sociale e anche estetica, di arrivare a un compimento e di dare forma (Dewey, 1934, p. 45);
- agevola, da parte della persona e del gruppo, la comprensione di quanto e di come l'ambiente fisico possa essere rilevante e condizionare la percezione di sé, della relazione con gli altri e infine l'apprendere; accresce consapevolezza;
- le parole degli autori sono il filtro per dire il proprio sé e le proprie intenzioni in una comunità, si sceglie quali parole dire, perché dirle, come dirle, in una pratica che può educare all'assertività (Iser, 1991/1993, p. 6).

Si può veder sbocciare un nuovo rapporto con l'oralità e il piacere di essere artefici di un'arte del dire e, auspicabilmente, del *dire ciò che si è e dell'essere ciò che si dice*, per costruire presente e futuri migliori.

2.1. Progetto 1. *Il sasso nello stagno I. In movimento tra parole e storie*

Il progetto deriva il titolo dalla metafora che Gianni Rodari utilizza nel secondo capitolo di *Grammatica della fantasia*. Le attività sono state sviluppate nel 2019 fino a inizio 2020, in concomitanza con il centenario della nascita di Gianni Rodari (23 ottobre 1920) e sono state articolate in quattro step: formazione per gli studenti di liceo basato sulla pedagogia dell'espressione e della comprensione, con attività afferenti all'ambito della pedagogia teatrale basate sulla ricerca Paideia mimesis che incontra i conseguimenti e gli insegnamenti del grande pedagogo teatrale e maestro di teatro Orazio Costa e la filosofia dell'educazione di Edda Ducci; incontri dei liceali con bambini della scuola dell'infanzia: dopo il training, i ragazzi sono stati invitati a progettare, per gruppi, un progetto di intervento per bambine e bambini di una scuola dell'infanzia; in ultimo, i ragazzi hanno progettato, curato il setting, invitato le famiglie e animato un incontro pubblico in biblioteca in occasione della "Giornata delle famiglie in biblioteca".

Con il quarto step si è arrivati nel tempo della pandemia, cosa che ha portato a svolgere il lavoro essenzialmente a distanza: si è proseguito a distanza con il laboratorio sulla voce e le sue potenzialità e la dizione, quindi con la registrazione di filastrocche di Gianni Rodari, la costruzione di una micro-sceneggiatura, la realizzazione di immagini e il montaggio di un prodotto finale audiovideo. Queste clip sono state messe a disposizione dei bambini e di tutti attraverso i canali della biblioteca comunale.

Soggetti coinvolti

MimesisLab

Associazione Centro di Pedagogia dell'espressione L'Arca nel bosco

Biblioteca comunale

Scuole secondarie superiori di II grado (liceo scienze umane), scuole dell'infanzia

Finanziamento: bando Cepell, Centro per il libro e la lettura

Link

<https://sites.google.com/masterpedagogiadellespressione.org/mimesislab>

Contatti

e.proietti@masterpedagogiadellespressione.org.

2.2. Progetto 2. *Il sasso nello stagno II. Strategie e metodi di promozione della lettura ad alta voce*

I ragazzi hanno lavorato su *Le città invisibili* di Italo Calvino, sulla poesia *La città di Kavafis* e sulla Costituzione italiana.

I testi scelti hanno presentato margini di difficoltà per gli studenti, tra tutti il testo calviniano. Dalla parola scritta e dalla lettura guadagnata attraverso il percorso di pedagogia dell'espressione (vedi sopra), con cura e delicatezza siamo poi arrivati ai vissuti degli studenti: si sono ricercate le connessioni tra le parole dell'autore e la propria esperienza (i due testi scelti ci hanno condotto al rapporto con la città e alla consapevolezza dei diritti-doveri); si è dato spazio alla elaborazione cooperativa e alla progettazione degli eventi pubblici da parte degli stessi studenti. Dal testo letto per sé e per il piccolo gruppo-classe si è passati al testo letto per la comunità allargata. Sentirsi parte di una comunità ha significato anche riflettere su cosa significhi essere cittadini consapevoli e a pieno titolo. Con una classe in particolare si è tentata una sfida ulteriore: dall'arte del leggere è stato meno complicato passare all'arte del dire la propria parola, preparando e gestendo un'intervista con uno scrittore e, cosa di non poco conto, aprendosi anche all'imprevisto e affrancandosi dal giudizio rischiando la non-perfezione: la neuroscienziata e studiosa del cervello che legge Maryanne Wolf osserva che "ciò che è perfetto non è in grado di comunicare mancanza e quindi creare qualcosa di nuovo" (Wolf, 2018).

Con la Carta costituzionale si è sperimentata la lettura corale, preziosa occasione di viverci come gruppo e collaborare a un obiettivo comune. Come i diversi suoni di un'orchestra, si è modulata una forma che ha voluto restituire, attraverso la lettura ad alta voce nella fase del reading pubblico, gli ideali espressi dai padri costituenti.

Soggetti coinvolti

MimesisLab

Associazione Centro di Pedagogia dell'espressione L'Arca nel bosco

Biblioteca comunale

Scuole secondarie superiori di II grado (liceo scientifico, istituto alberghiero, liceo scienze umane)

Con il sostegno del Cepell tramite bando

Link

<https://sites.google.com/masterpedagogiadellespressione.org/mimesislab>

Contatti

e.proietti@masterpedagogiadellespressione.org.

2.3. Progetto 3. *Capaci di futuro*

A trent'anni dalla strage mafiosa di Capaci, il progetto ha scelto il reading pubblico per riportare le parole e le riflessioni di Giovanni Falcone in 'Cose di cosa nostra'. Si è condivisa con i ragazzi una sceneggiatura per ricreare un contesto che richiamasse l'intervista, contenuta nel libro, di Marcelle Padovani a Falcone. Con l'amichevole partecipazione di Claudio Trionfi, attore professionista, nei panni di Falcone e il coinvolgimento di uno studente come intervistatore, si è ricreata l'intervista. Un'intervista destinata però a interrompersi, perché alle 17.58 il tritolo è esploso. Le letture che si sono succedute hanno raccontato il dolore, riferito i nomi di tutte le vittime, riportato una analisi di chi si affacciava in quel momento all'età adulta e vedeva le speranze abbattute, per poi riprendere vigore e sollevare la testa con la lettura di brani di Antonino Caponnetto e Paolo Borsellino e la fiducia che il male non debba per forza prevalere. "Non li avete uccisi! Le loro idee camminano sulle nostre gambe". A sottolineare momenti decisivi del reading dei tanti studenti partecipanti sono state le note di *Stabat Mater dolorosa* dallo *Stabat Mater* di Pergolesi e *Soave sia il vento* da *Così fan tutte* di Mozart, arie cantate dai giovani cantanti lirici del Teatro Lirico Sperimentale Adriano Belli vincitori di concorso europeo. Ancora un esempio di come la lettura ad alta voce può trasformarsi in una esperienza viva e toccante, e di come gli studenti possano affrontare con efficacia e profondo coinvolgimento attraverso un processo creativo e con il linguaggio dell'arte anche argomenti più di frequente trattati con la freddezza dei dati e della cronaca.

Soggetti coinvolti

MimesisLab

Libera. Associazioni, nomi, numeri contro le mafie

Scuole secondarie superiori di II grado (istituto alberghiero, liceo artistico)

Giovani cantanti lirici del Teatro Lirico Sperimentale Adriano Belli

Biblioteca comunale

Con la partecipazione di Claudio Trionfi, attore professionista, nella lettura delle parole di Giovanni Falcone

Link

<https://sites.google.com/masterpedagogiadellespressione.org/mimesislab>

Contatti

e.proietti@masterpedagogiadellespressione.org.

2.4. Progetto 4. *Le parole per stare insieme*

Il progetto è destinato a bambine e bambini della scuola primaria e della scuola dell'infanzia. Ancora a partire dai fondamenti della pedagogia dell'espressione, propone un lavoro sulla parola e sul suo ruolo nella nostra convivenza, e lo fa utilizzando il testo di Libera e Giunti Progetti Educativi dal titolo "Le parole per stare insieme". A ogni lettera corrisponde una parola e una storia, tutte compon-

gono il nostro modo di stare insieme. Ci sono parole che ci fanno stare insieme e rispettano ogni persona e altre che erigono muri: se dovessimo lasciare in dono le nostre parole ai bambini e alle bambine del futuro, quali faremmo loro arrivare e quali no?

Soggetti coinvolti

MimesisLab

Libera. Associazioni, nomi, numeri contro le mafie

Cooperativa sociale

Scuole primarie e scuole dell'infanzia

Finanziamenti da bando pubblico prevenzione disagio giovanile

Link

<https://sites.google.com/masterpedagogiadellespressione.org/mimesislab>

Contatti

e.proietti@masterpedagogiadellespressione.org.

2.5. Progetto 5. *Che presenza tu mi chiedi?*

C'è una modalità di fare l'appello che implica la risposta 'presente'. Ma che presenza si chiede agli studenti? A quale accensione sono chiamati, a quale avventura li invitiamo, ogni mattina, quando diciamo a voce alta il loro nome? Da un focus group con bambine e bambini di una scuola primaria nascono commenti, condivisioni di stati d'animo e riflessioni sullo stare a scuola, emerge la necessità improrogabile di volersi sentire tutti interi davanti alla grande avventura dell'apprendere, il desiderio che vi siano coinvolte tutte le dimensioni del proprio essere, corpo incluso. "Che presenza tu mi chiedi, solo di non stare in piedi?", "La presenza che mi chiedi ha la colla sotto ai piedi...".

A partire dalle immagini riferite dai bambini, desideri e episodi realmente accaduti a scuola, è nato un poetico cortometraggio dal titolo "Presente" (testo di Elisabetta Proietti, musica di Mauro Presazzi, animazione di Pietro Elisei con disegni in acrilico su carta e tecnica rotoscopia, voce di Caterina Pesci).

Il progetto intende utilizzare il cortometraggio come punto di avvio e strumento per la formazione di docenti e studenti – e cittadini tutti - sul tema della presenza piena nell'apprendimento, nell'insegnamento e nella cittadinanza responsabile, tema di cruciale rilevanza oggi più che mai. Una mostra immersiva, attività laboratoriali e conversazioni pubbliche con esperti ne sono i cardini. Per ribadire, ancora, le necessità di un richiamo alla presenza piena davanti a una crisi della presenza e al rischio della grande distrazione come paradigma. Il progetto resta aperto a ulteriori collaborazioni e sinergie sui diversi territori.

Soggetti coinvolti sui diversi territori

MimesisLab

Fondazione bancaria

Associazione culturale

Cooperativa sociale

Scuole secondarie di secondo grado

Link

<https://sites.google.com/masterpedagogiadellespressione.org/mimesislab>

Contatti

e.proietti@masterpedagogiadellespressione.org.

2.6. Progetto 6. *Non spingere, non tirare. Un laboratorio di educazione sentimentale*

Si tratta di un progetto di sensibilizzazione, comunicazione, informazione nei contesti di apprendimento per contribuire a sostenere la prevenzione e il contrasto della violenza di genere. L'obiettivo è favorire la de-costruire di stereotipi e tentare di accrescere qualità nelle relazioni.

Soggetti coinvolti

MimesisLab

Cav, Centro antiviolenza territoriale

Scuole secondarie di II grado (istituto tecnico industriale e istituto commerciale)

Finanziamenti regionali

Link

<https://sites.google.com/masterpedagogiadellespressione.org/mimesislab>

Contatti

e.proietti@masterpedagogiadellespressione.org.

Riferimenti bibliografici

Barba, E. (1993). *La canoa di carta*. Bologna: Il Mulino.

Costa, O. (2022). *Parlando del metodo mimico* (A. Niccolini, a cura di). Roma: Dino Audino Editore.

De Martino, E. (1975). *Morte e pianto rituale*. Torino: Universale Scientifica Boringhieri.

Dewey, J. (1934). *Arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.

Iser, W. (1993). *The fictive and the imaginary*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.

Scaramuzzo, G. (2010). *Paideia mimesis: Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*. Roma: Anicia.

Scaramuzzo, G. (2013). *Educazione poetica: Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*. Roma: Anicia.

Sini, C. (2002). *La scrittura e il debito*. Milano: Jaca Book.

Wolf, M. (2018). *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero.

Ottava Sezione

Metacognizione e progettazione del futuro



Interventi

Paola Bastianoni

Daniel Boccacci

Francesca Bratti

Claudia Cirella, Mariella Di Lallo

Matteo Di Pietrantonio

Rachele Discosti

Alba Mussini

Gerardo Pistillo

Rosaria Poi

Maria Ricciardi

VIII.1

A volte succede che ... Pratiche di partecipazione attiva di bambini e adolescenti nei percorsi di tutela

Paola Bastianoni

*Università degli studi di Ferrara
Dipartimento di Studi Umanistici
paola.bastianoni@unife.it*

Abstract

“A volte succede che...ti racconto spazio neutro” è un testo illustrato a fumetti che descrive lo Spazio Neutro quel luogo che permette a genitori e figli che non possono coabitare a causa di esperienze di genitorialità problematica che è incorsa in forme di maltrattamento e trascuratezza, di incontrarsi in situazioni protette, rispettando il diritto di visita dei genitori e il diritto dei figli a relazionarsi con i propri genitori in un luogo protettivo e attento ai loro bisogni. Il testo realizzato assieme a ragazzi/e e bambini/e che hanno vissuto le esperienze di separazione e accoglienza extrafamiliare e che hanno frequentato lo Spazio Neutro è destinato a chi incorre in queste realtà dolorose e a chi ha il diritto di accompagnarli con una corretta, accurata e sensibile informazione. Il progetto che ha portato alla realizzazione di questo potente strumento narrativo nasce dalla forte volontà del team di So-stare dell'Asp di Cesena Valle Savio di mettere al centro la persona (le tante persone di minor età accolte nello Spazio neutro So-stare) facendo della sua volontà di rinascita un'autentica occasione di confronto attivo, di un'*advocacy* che vuole partire non da strumenti precostituiti, ma da possibili percorsi che nascono nella creatività, nella capacità di rimettere in circolo vecchi e nuovi modelli, operando adeguati rilanci nei confronti del futuro. È un'epistemologia della metacognizione quella che si dipana lungo le figure, le parole, lo spazio ed il tempo che si evincono dalle immagini di questo testo illustrato. Quella metacognizione che si sviluppa saldamente ogni volta che ciascuno viene coinvolto in maniera autentica nel processo di ricostruzione della propria vita. Le strutture e sovrastrutture cognitive non appartengono solo ai minori in tutela: i percorsi virtuosi che si determinano a partire dalle narrazioni autentiche sono in grado di sostenere anche la metacognizione e l'autodeterminazione degli operatori che ogni giorno scelgono di svolgere con professionalità il loro lavoro.

Parole chiave

Spazio Neutro, Tutela minorile, Partecipazione attiva, Metacognizione, Advocacy educativa

1. Introduzione

I percorsi di tutela impongono, prima di ogni altra cosa, un percorso di riconoscimento. E il riconoscimento comporta la capacità di vedere ed accogliere il dolore che deriva dalla deprivazione. E' questo, infatti, il sentimento forte ed impattante che accompagna i bambini e gli adolescenti che vengono inseriti nei percorsi di protezione. Non si tratta solo di persone che hanno vissuto sulla loro pelle il pericolo, l'abuso, l'abbandono. Esse hanno attraversato la solitudine autentica, l'impotenza di chi ha dovuto accettare inerme l'inadeguatezza di chi avrebbe dovuto prendersi cura di loro. Questa esperienza irreversibile, dal punto di vista materiale ed emotivo, scompagina i vissuti, ma soprattutto le strutture metacognitive che sorreggono la costruzione dell'identità, dell'autonomia, dell'autodeterminazione nell'affrontare ciò che resta della vita.

Partire da questo presupposto consente agli operatori di affrontare con maggiore consapevolezza i percorsi di tutela: non solo dal punto di vista educativo e professionale, ma anche, e soprattutto, a partire dalle narrazioni che ciascun adulto deve essere in grado di fare delle motivazioni che lo hanno portato a scegliere una professione tanto essenziale quanto difficile.

Per sostenere i processi cognitivi e metacognitivi che, nel futuro, permetteranno ai bambini ed agli adolescenti di costruire sovrastrutture funzionali e narrazioni positive, pur a partire da una situazione di iniziale deprivazione, è necessario costruire processi di partecipazione attiva nei percorsi di tutela. Bambine e bambini, ragazze e ragazzi vanno coinvolti in quelli che sono i percorsi di protezione, i processi decisionali, perché non siano i meri destinatari di interventi i cui obiettivi sono stati già definiti in altra sede, ma perché dare voce ad i loro pensieri possa essere parte autentica di una metodologia nuova di intervento, che sa mettere al centro la persona prima del risultato (Polini, 2020).

La prossimità empatica è lo strumento attraverso il quale si esercita la prerogativa di accogliere l'altro; è la prassi che trasforma un'epistemologia olistica in un'azione concreta di ancoraggio al qui ed ora delle emozioni, anche quelle più difficili da accettare e da elaborare.

Occorre interrogarsi su cosa sia la tutela, su come possa essere costruita ed interpretata.

Le persone minori di età spesso vengono, erroneamente, identificate in qualcuno che necessita di un adulto che parli al posto loro; il termine *advocacy* viene così bistrattato e considerato alla stregua di una mera sostituzione. Esso, invece, è interpretazione pura. E l'interpretazione è l'esito autentico della metacognizione, quando essa diviene processo di dialogo, di conoscenza che permette di assumere il punto di vista dell'altro, di indossare le sue prerogative, di incorporare i suoi talenti (Liverano, 2022). In questa accezione difendere i diritti dei minori diviene un'arte quanto mai concreta, imperniata di volontà di restituire un futuro dignitoso a bambini ed adolescenti considerati a pieno titolo cittadini del mondo e della nostra società.

2. A volte succede che... ti racconto spazio neutro

Occorre rivalutare il termine bisogno. E, se occorre, anche il termine tutela. Nella prassi quotidiana, malgrado sia ormai noto che il bisogno è qualcosa che giunge dall'osservazione empatica dell'altro da sé, i bisogni vengono piuttosto indotti. Non è questa una volontà di mistificare il mestiere della relazione di aiuto. E' la frenesia di individuare soluzioni a tutti i costi, di accontentarsi di fare ciò che si può con ciò che si ha immediatamente a disposizione. La creatività, nel lavoro sociale, è ancora qualcosa che costa molta fatica e, talvolta, viene percepita con sfiducia, soprattutto dagli operatori che sono chiamati a confrontarsi con la fatica, con il dolore e con il rischio presente e costante di fallimento. L'analisi dei bisogni viene spesso identificata come un processo unidirezionale, dall'esterno all'interno. Ciò che manca, talvolta, è la capacità di stare un passo indietro, non ostinarsi a voler tenere saldo il filo che unisce le esperienze di tutela. Come operatori è forte la tentazione di orientare le scelte, cambiare il corso degli eventi. Quale, dunque, può essere il ruolo della pedagogia metacognitiva? Se la metacognizione riguarda la capacità di riflessione sui processi cognitivi e sull'autodeterminazione che noi stessi possiamo attivare, allora è chiaro che dobbiamo partire dai minori stessi. Sono loro che, meglio di chiunque altro, possono divenire in grado di riconoscere e di attivare i processi di tutela nei quali sono coinvolti. Il dolore può essere l'inizio, ma può essere anche lo strumento. Tenere davanti il proprio dolore può aiutare i minori stessi ad orientare il proprio processo di cambiamento (Pandolfi, 2019).

Come realizzare tutto questo? Ancora una volta, grazie ad un processo metacognitivo, forse il più potente di tutti.

Se vogliamo che bambini ed adolescenti diventino protagonisti attivi dei loro percorsi di tutela, è necessario abbandonare modelli precostituiti di messa in protezione e battere la strada di una personalizzazione epistemica che fondi le sue basi su strumenti di dialogo innovativi.

Le narrazioni sono mezzi potenti, capaci di mettere cognizione ed emozione al servizio di un progetto di vita. Quando poi le narrazioni si associano alle immagini, ecco che ne deriva un prodotto impattante, che parla di sé e del proprio potenziale e che colloca la propria storia non più solo in un passato ingiusto da rielaborare, ma in un futuro visivamente possibile.

"A volte succede che... Ti racconto spazio neutro" è un testo illustrato che racconta in maniera autentica e rispettosa ciò che può capitare nella vita di un/una figlio/a quando la realtà quotidiana diventa una continua espressione di timore, paura e preoccupazione per l'incolumità fisica e psicologica della propria madre e di se stessi, quando la violenza è la forma prevalente e pervasiva della comunicazione familiare.

I fumetti contengono immagini. Le immagini evocano dialoghi. I dialoghi suscitano emozioni. Le emozioni vengono elaborate e contestualizzate all'interno di una cornice di significato. La narrazione è il punto di partenza ed il punto di arrivo. Al termine di essa non si può più essere gli stessi di prima.

3. Risultati

Lo spazio neutro è il contesto deputato ad accogliere la ricostruzione di relazioni interrotte. Quelle tra genitori e figli. Quelle tra persone che hanno attraversato il dolore. Lo spazio neutro è anche, simbolicamente, lo spazio della crescita, della rielaborazione personale. È lo spazio della frustrazione e del senso di ingiustizia. È il luogo-non luogo in cui si prende contatto con sé stessi, prima di riprendere il cammino. Lo spazio è neutro dai vissuti pregressi, dalle aspettative, dagli obiettivi preventivamente concordati, dalle destinazioni predeterminate. È neutro all'inizio del percorso. Ma non alla conclusione. Alla fine della narrazione, delle narrazioni, è uno spazio connotato da sentimenti ed emozioni ben presenti, da relazioni che hanno confini più nitidi, da una resilienza che è nata da un ascolto e da un'accoglienza autentici (Malagutti, 2023).

Il concetto di *advocacy* raggiunge nello spazio neutro la sua più grande potenzialità. Non solo vengono messi al centro i minori, ma divengono leve fondamentali il loro potenziale, la loro resilienza, la loro fiducia nei confronti del futuro, pure a partire da un'esperienza di sofferenza impattante.

Le narrazioni hanno un potere catartico. Il fumetto esprime con immagini e parole ciò che i minori hanno vissuto e vivono nelle loro storie disfunzionali: l'istinto di protezione nei confronti del genitore che percepiscono come più fragile, l'angoscia di tornare in una casa che rappresenta la solitudine ed il pericolo, la paura di abitare uno spazio neutro, esente da connotazioni negative, il quale necessita di essere riorganizzato per rispondere alle nuove esigenze di protezione, di condivisione e di ricostruzione (Scarlatti, 2020).

Qual è dunque il valore di questo tipo di narrazione? Innanzitutto, la possibilità di rendere visibile, e quindi presentificabile, una storia di dolore. È da questo punto di partenza che comincia la rinascita. Le persone assumono corpo e voce e divengono altro da sé, in uno spazio-tempo in cui tutto diviene possibile: anche riattraversare il dolore; anche rivivere la paura di non poterlo superare; contemplare la forza che deriva dall'affidarsi a chi può accogliere la propria storia a qualsiasi punto di disperazione essa si trovi; ricominciare da un nuovo inizio costruito da sé.

4. Conclusioni

Quando pensiamo alla tutela pensiamo ad uno spazio costruito da uomini e da donne. Esso è finalizzato alla protezione di persone minorenni. L'intento, onorevole sotto ogni punto di vista, troppo spesso si scontra con i vincoli della burocrazia, delle finanze, delle professioni, della società. La tutela si dimentica di tutelare, quando non mette al centro i soggetti di cui è chiamata a farsi carico. Essa contiene ma non sostiene. Incoraggia ma non investe. *Ti racconto spazio neutro* narra storie di coraggio. A volte, contempla anche il fallimento. Ma a fallire non è la tutela. A fallire è la presunzione di conoscere le storie perché riusciamo ad incasellarle in

questa o in quell'altra casistica. A fallire è la conoscenza che non si basa sui processi metacognitivi, che non li prevede, insegue, analizza.

Troppo spesso, come operatori, ci accontentiamo di soluzioni preconfezionate. Accettiamo, così, di effettuare una ragionevole approssimazione alla tutela, senza restituirle l'autentico costruito che le appartiene: quello di rappresentare una via originale e significativa alla riparazione, alla ridefinizione di un percorso di vita che tenga conto delle capacità, delle aspirazioni, della volontà dei minori stessi (Silva et al., 2022).

Restituire la voce ai minori viene talvolta frainteso con la costruzione di una voce posticcia, che interpreti in qualche modo prerogative altrui a seconda degli strumenti e delle soluzioni che sono già disponibili o che sono già state percorse in situazioni simili. Questa non rappresenta la via autentica alla rinascita. Questa non è l'*advocacy* alla quale i minori hanno diritto. Bambini, bambine e adolescenti non hanno bisogno di adulti che interpretino i loro pensieri e la loro volizione (Zonca, 2023). Essi necessitano di essere riconosciute come persone in carne ed ossa, a qualsiasi età, in grado di stare di fronte alle loro preoccupazioni e alle loro narrazioni, per quanto impattanti. Occorre la pazienza di raccogliere e tenere saldo il filo, più o meno logico, delle loro paure ma anche del loro desiderio di riscatto. Di saperlo tendere quando diviene sdrucito e sfuggevole, di guidare la loro mano nel saperlo riprendere saldamente ogniquale volta la paura del passato si riaffaccia e, di conseguenza, la perdita di speranza nei confronti del futuro.

Raccontare le storie significa rivivere la tutela. Significa ripercorrere i pensieri e le emozioni che ci hanno dato il coraggio di seguire un'intuizione, di affidarci al sentire dell'altro. E, così facendo, l'abbiamo protetto non perché lo abbiamo salvato, ma perché lo abbiamo rimesso al centro della sua vita.

Riferimenti bibliografici

- Bastianoni, P., d'Alessandro, M., & Bagnolini Piancastelli, C. (2024). *A volte succede che... Ti racconto Spazio neutro*. Molfetta: La Meridiana.
- Borghi, B. (2014). Educare alla cittadinanza attiva: Una sfida per la scuola dell'infanzia, tra formazione e buone pratiche. *Infanzia*, luglio-ottobre, 5-10. http://www.rivistainfanzia.it/archivio/4_5_14/Borghi.html
- Liverano, G. (2022). Esplorare il potenziale non cognitivo in contesti caratterizzati da dispersione scolastica attraverso pratiche di cittadinanza democratica e di educazione alla pace. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 1(1), 51-64. <https://ojs.uniba.it/index.php/personae/article/view/1704>
- Malagutti, E. (2023). Quasi Adatti? Equità, Diversità, Inclusione e Resilienza: Approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(1), 5-32. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-22-n-1/quasi-adatti-equita-diversita-inclusione-e-resilienza/>
- Pandolfi, L. (2019). Vivere l'età adulta dopo l'esperienza della comunità per minori: L'as-

- sozialismo tra care leavers come educazione permanente. *Pedagogia oggi*, 17(2), 126-139. <https://doi.org/10.7346/PO-022019-08>
- Polini, B. (2020). IV piano nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva: Alcune osservazioni sulla strategia del sostegno alla genitorialità. *Rassegna italiana di sociologia*, 61(1), 177-189. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/Piano-di-azione/Documents/IV-Piano-%20Azione-infanzia.pdf>
- Scarlatti, G. (2020). Il contributo di bambini e adolescenti alla tutela e alla valorizzazione dei luoghi. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, 1, 41-50. <https://doi.org/10.7346/SE-012020-04>
- Schenetti, M., & Guerra, E. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigación en la Escuela*, 95, 15-29. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R95/R95-2>
- Sciolla, L. (2013). Il ruolo dell'istruzione formale nella formazione dei valori e dei comportamenti di cittadinanza attiva. *Scuola democratica*, 4(3), 839-848. <https://doi.org/10.12828/75721>
- Silva, C., Caterina, S., & Bruno, R. (2022). Promuovere il benessere di bambini e famiglie esposte alla marginalità: L'esperienza del Progetto "Ali per il futuro". *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20, 5-15. <https://www.grupposocietadolce.it/wp-content/uploads/2022/07/782-339-PB.pdf>
- Zonca, P. (2023). Il rispetto della voce dei bambini come primo passo per un'educazione alla cittadinanza. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 132-139. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-18>.

VIII.2

Oasi di dialogo: riflessioni metacognitive sulle relazioni tra insegnanti

Daniel Boccacci

*Università degli Studi di Ferrara
Dipartimento di Studi Umanistici
daniel.boccacci@unife.it*

Abstract

Il presente articolo analizza un percorso di interviste rivolte a insegnanti della scuola dell'infanzia e del I ciclo d'istruzione, incentrate sulle relazioni tra colleghi. L'approccio ermeneutico, sviluppato attraverso il dialogo tra ricercatori e intervistati, ha valorizzato la costruzione di senso sulle interiorizzazioni e sulle pratiche relazionali. L'esperienza, dopo aver evidenziato il rapporto delle interazioni tra i docenti stessi con le loro differenze generazionali, culturali e valoriali, ha fatto emergere i fenomeni dell'erosione del tempo e della burocratizzazione professionale. Le pratiche delle interviste si sono poste come un'oasi in cui vivificare il desiderio di raccontarsi e di praticare percorsi formativi a favore della collegialità e della condivisione tra docenti.

Parole chiave

Pedagogia Ermeneutica, Metacognizione, Relazione Educativa, Formazione Docente

1. Introduzione

La formazione docente è considerata da parte di studi e istituzioni internazionali un'attività strategica per l'insegnamento e per il sistema scolastico, in sintonia con le attese e le sfide della complessa società odierna (Clandinin & Hsu, 2017; European Commission, 2018; Baldacci et. al, 2020; OECD, 2021). Numerosissime ricerche teorizzano percorsi formativi che di volta in volta si focalizzano su qualità specifiche (personali, sociali, etiche, psicologiche, disciplinari e didattiche) degli insegnanti (Fullan, 2003; Vaillant & Marcelo, 2015).

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), il programma strategico in corso che l'Italia ha approvato nel 2021 per affrontare le conseguenze economiche e sociali della pandemia di COVID-19, sta incentivando un'intensa stagione formativa per la professionalità docente. Il presente lavoro intende riflettere sull'importanza della formazione olistica, in particolare sulla cura della relazione tra insegnanti. Questo aspetto, che configura profondamente l'essere docente e il suo *modus operandi*, è approfondito attraverso l'analisi di un percorso di interviste

compiute all'interno del progetto *Incontri*, in corso di realizzazione negli anni 2024 e 2025. Frutto della collaborazione tra EURESIS (Laboratorio di Epistemologia della Formazione dell'Università di Ferrara) e l'Istituto Comprensivo "Franco Maria Ricci" di Fontanellato in provincia di Parma, *Incontri* è caratterizzato da esperienze conviviali e di confronto sul valore del bene stare delle comunità educanti. In questo contesto le interviste, che il sottoscritto e la dott.ssa Rosaria Poi hanno pensato e rivolto a quindici docenti, insegnanti nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e in quella secondaria di primo grado, sono state concepite all'interno di un momento dialogico sul proprio vissuto professionale in un'ottica ermeneutica. L'attività è stata guidata dalla domanda su come i docenti interiorizzino e pratichino il valore della relazione tra i colleghi e come concepiscono la formazione in rapporto ad essa (Gallagher 1992; Loro, 2016). Coerentemente a questo approccio, le interviste non sono state né rigidamente strutturate né considerate come strumento puramente esplorativo, ma pensate come componente di un incontro con finalità metacognitiva, in cui potessero esplicitarsi convinzioni, sentimenti e volontà, in gran parte rimasti impliciti tra le pratiche e i riti quotidiani della professione docente (Gramigna 2021).

2. Formare attraverso interviste narrative

A partire dalla teoria filosofica di Hans Gadamer sulle dinamiche delle precomprensioni, sul *Weltansicht* e sul circolo ermeneutico, concetti che hanno sviluppato una pedagogia sensibile al significato dell'educare e alle categorie educative (Gallagher 1992; Loro, 2016), diversi studi nazionali e internazionali hanno abbracciato la prospettiva ermeneutica nell'ambito della formazione docente (Kim 2013; Carnevale, 2016). La finalità metacognitiva di questo approccio orienta il ricercatore e i partecipanti a co-esplorare e a sviluppare la comprensione del fenomeno studiato (Gadamer, 2000; Gramigna 2021). In linea con questa prospettiva, sono state condotte interviste individuali con domande semi-strutturate, rivolte agli insegnanti per stimolare lo sviluppo di racconti sui vissuti dell'insegnamento, esperienza sempre densa di significati impliciti e avvolta da desideri, schemi e culture. La narrazione, la funzione formativa e i contenuti di conoscenza della vita professionale trovano una concretizzazione tecnica attraverso l'intervista dialogata, che mira alla comprensione del sistema di significati, di regole, di norme e valori che sottendono spesso in modo inconsapevole l'esistenza quotidiana degli insegnanti (Diana & Montesperelli, 2005).

Il numero degli intervistati non è stato elevato proprio perché, al contrario di un interesse quantitativo tipico dell'indagine statistica, l'intervista ermeneutica si prefigge di entrare nel profondo del soggetto e di scandagliare il suo orizzonte di significati. Lo stimolo a sviluppare storie ha comportato l'adozione di un approccio interattivo, flessibile e di immedesimazione empatica durante le interviste.

La partecipazione in prima persona ha contraddistinto sia l'intervistato, libero di affermare tante interpretazioni, che l'intervistatore nell'aggiungere il proprio

punto di vista, commentare e, in fase di rielaborazione, selezionare, riassumere, comparare, contestualizzare.

Per questi obiettivi le domande non sono state volutamente strutturate, ma aperte su grandi temi (significatività personale, valori, relazionalità, aspettative, criticità) per far raccontare ed entrare nella comprensione della complessità narrativa delle trame. Rispetto ad altri formati come il *think-aloud*, che verbalizza pensieri e ragionamenti mentre vengono svolti dei compiti (ad esempio la pianificazione di una lezione), o il *simulated recall*, che esplora emozioni e processi decisionali delle persone mentre rivivono e ricordano un'esperienza, l'intervista a domande semi-strutturate non solo supporta i partecipanti a pensare i contenuti come si presentano secondo la loro soggettività, ma permette di compiere una conversazione più dinamica. In questa dinamica l'intervistatore riveste un ruolo "costruttivo" di senso, adattando le domande in base alle risposte dell'intervistato, approfondendo aspetti rilevanti o emergenti; inoltre questa tecnica permette di esplorare argomenti più ampi e meno vincolati a un contesto immediato (Charters, 2003; Diana & Montesperelli, 2005).

La relazione, il cuore epistemologico del principio formativo promosso, è stata quindi la qualità che ha contraddistinto la stessa tecnica d'indagine, l'asse cioè che ha condotto il racconto delle interviste. La prassi dialogica, se è capace di entrare nella riflessione e nella coscienza, diventa luogo di affermazione di contenuti di valore formativo. Solo così gli obiettivi del formare e del formarsi diventano inscindibili in un percorso di senso. Questo processo metacognitivo ha attivato una doppia relazione incrociata, quella tra i due dialoganti, il pensiero che emerge e la riflessione su di esso.

Senza interruzioni frequenti, gli intervistati hanno accettato con piacere di raccontare le diverse esperienze personali, conferendo ad esse un significato. L'intervistatore ha rivestito il ruolo di aiutante nell'esplorazione e comprensione dei vissuti. In ogni singola intervista, come riferimento generale, egli ha seguito questo schema di domande, non preoccupandosi di riproporlo automaticamente né rigidamente nella stessa sequenza:

- a) La relazione:
 1. Pensi che in generale esista un nodo o un problema irrisolto nella relazione tra colleghi?
 2. Hai mai vissuto casi di difficoltà di comunicazione o di incomprensione tra colleghi?
- b) La formazione:
 3. Puoi raccontare i momenti di formazione personalmente significativi nel tuo cammino di formazione professionale?
 4. Che spazio ha avuto in questo percorso la formazione sulla relazione tra colleghi?
 5. Nel panorama della formazione docente attuale (*in itinere*), c'è qualcosa che potrebbe essere migliorato o addirittura mancante (attività, tipologie, strumenti, risorse)?

c) Il racconto:

6. I vissuti professionali dell'insegnante hanno bisogno di essere raccontati? Perché?
7. La riflessione sui racconti di relazione tra colleghi merita di essere un campo della formazione?

Non sono state prese in considerazione le specificità, in parte emerse, proprie degli insegnanti dei diversi ordini di scuola, in quanto questa riflessione mira ad approfondire principi generali sulla relazione tra i colleghi.

3. Un percorso di coscientizzazione

Dall'analisi introspettiva condotta attraverso le interviste è emerso il tema della differenza. C'è stata, per esempio la testimonianza di Mirella (nome di fantasia, allo stesso modo di quello degli insegnanti successivi), che ha sottolineato come le diversità di età, di visioni, di formazione «non» abbiano «mai significato una divisione, uno scontro fra colleghe, perché sostanzialmente si sono risolti i problemi parlandone e cercando, dove era possibile, una soluzione intermedia, un compromesso fra diversi modi di vedere lo stesso insegnamento». Tuttavia, tra gli intervistati hanno prevalso voci come quella di Elena, che ha affermato: «ho avuto delle difficoltà con alcuni colleghi». Ci sono voci anche più radicali, come quella di Antonia che afferma: «Mi sono sentita anche deridere per le attività fatte, perché per alcuni colleghi non avevano nessun significato, mentre per me erano fondamentali. Non sono stata capita» (Progetto Incontri, 2024).

In prima istanza, come emerge dalle affermazioni precedenti, gli insegnanti non hanno considerato la differenza come un'opportunità. La percezione dei divari generazionali è stata molto frequente, in primo luogo attraverso testimonianze che hanno enfatizzato la maggiore dimestichezza dei docenti giovani nell'uso delle tecnologie digitali. La loro appropriazione permette sia di sfruttare efficacemente i nuovi ritrovati sul piano didattico sia di renderli un ponte strategico nella relazione con gli alunni, sviluppando stili, significati e orizzonti di senso più vicini ai loro.

Al di là delle pratiche e delle forme di accomodamento tecnologico, gli intervistati riconoscono un mondo vissuto e pensato diversamente, che si ripercuote in una differente prospettiva educativa. Come afferma Elena: «Non abbiamo lo stesso lessico, lo stesso linguaggio e lo stesso bagaglio di esperienze. I colleghi più giovani hanno un'idea di scuola diversa un po' influenzati, secondo me, da ciò che è trasmesso dai mezzi di comunicazione». Il dialogo con l'intervistatore ha aiutato a riconoscere la risorsa dei docenti giovani, che riflettono una società cambiata e in evoluzione, anche se rimangono incerti i modi con cui impostare il dialogo e valorizzare le differenze tra insegnanti, se lasciati alla spontaneità. È per questo che, prosegue Elena, tendo a «trovare conferme e relazionarmi maggiormente con i colleghi coetanei, con cui ho una comunicazione più immediata, più vera e anche più confidenziale.»

Nel prosieguo delle interviste è emerso frequentemente e in modo radicato anche la convinzione che le differenze di idee educative e di approcci d'insegnamento siano la principale fonte di incomprensione. A tal proposito sono state numerose le testimonianze riportate su malintesi e conflittualità generate nei momenti valutativi, in cui gli insegnanti appaiono divisi per visioni disciplinari diverse o per polarizzazioni tra concezioni sommative da una parte e formative dall'altra. Paola, a tal proposito, rappresenta un caso significativo:

Se io correggo un compito con lo scopo di valorizzare quello che c'è, oppure lo correggo per trovare l'errore, è chiaro che l'approccio è diverso. Nel primo caso riesco a comunicare più facilmente all'alunno ciò che ha fatto di buono, quello che eventualmente può fare per migliorarsi e quindi posso essere incoraggiante; nel secondo caso, invece, sottolineo solo "quello che è sbagliato" e [all'alunno] rimarrà impresso l'aspetto non accettabile in quella prova. (Progetto Incontri, 2024)

Ci sono stati anche racconti di incomprensione, collegati a diversi modi con cui gli insegnanti sono attenti alla gradualità degli apprendimenti, allo sviluppo personale degli alunni e alle esperienze che essi vivono, attenzioni differenti che solcano vie diverse con cui configurare la relazione tra docente e discente e, in generale, la costruzione della comunità educante.

Il dialogo sviluppato nelle interviste, però, è stata un'occasione per sottoporre a critica queste convinzioni che legano la differenza a esperienze di difficoltà e di incomprensione tra colleghi. Pian piano gli intervistati hanno avvertito che si può pensare a un'altra strada relazionale, che valorizza la ricchezza e la forza generativa della diversità. In linea con quest'ultima prospettiva il dialogo intervistatore-intervistato ha portato a una maggiore presa di coscienza sui fattori contestuali, in particolare sulla generale erosione del tempo e l'assorbimento delle attività professionali entro richieste e aspettative burocratiche e prestazionali, fenomeni che ostacolano in modo formidabile uno sguardo sereno e costruttivo sui tanti punti divisi degli insegnanti e sulle possibili forme di dialogo o di convergenza. Tra le voci degli intervistati sono quindi emerse testimonianze: sull'eccessivo carico extra-didattico tra certificazioni, incontri, note, comunicazioni *online*; sulla complessità delle attività educative, prese nelle maglie di una rete formata da giovani molto spesso estremamente fragili e da contesti sociali problematici; sulla difficile conciliazione tra professione e vita extra-docente altrettanto frenetica tra famiglia e conduzione del quotidiano; su generali attese sociali. Tutti questi fattori mettono a dura prova la tenuta psicofisica della persona del docente e gli ideali di sacrificio, pazienza, dedizione e amore per l'insegnamento.

Il tempo risicato compromette disponibilità e qualità d'impegno nei confronti della stessa formazione, al di là della volontà e dell'offerta presenti. Le interviste, infatti, hanno fatto emergere anche la fretteolosità e la partecipazione distratta che rendono opaci e poco consistenti esperienze e percorsi di crescita, che necessitano il giusto tempo di riflessione e sedimentazione. Così, come ha sostenuto Elena, di

settimana in settimana, l'anno scolastico sfugge tra mille rivoli di richieste e impegni, togliendo lo spazio che merita alla formazione dello stesso insegnante.

Il dialogo dell'intervista ha portato a credere che è quindi importante rallentare i ritmi e l'ansia alle risposte a continui stimoli, ed ancor di più ha evidenziato la necessità di cambiare atteggiamento, accordando priorità alle esperienze di condivisione.

La sala insegnanti è stata vista un po' uno specchio di questi tempi frenetici, eppure, come sostiene Roberta, potrebbe essere molto utile sia da un punto di vista informale e formale, strutturare dialoghi a partire da quel luogo, in cui gli insegnanti possono confrontarsi sulle proprie fatiche e difficoltà, senza cadere nel quotidiano e infecondo rituale di lamentele e di frustrazioni. Anche gli sportelli d'ascolto con gli esperti psicologi, come sostiene Elena, solitamente presenti negli istituti per percorsi rivolti agli alunni e alle loro famiglie, sono risorse che potrebbero essere maggiormente valorizzate nelle relazioni intra-docenti.

Il mutato ruolo strutturale del dirigente scolastico è un altrettanta testimonianza dei tempi cambiati, meno empatici, come sottolinea Antonia: «Quando, decenni fa, insegnavo a Cortina d'Ampezzo, dove in inverno le strade sono spesso ghiacciate, il preside si portava alla porta della scuola e, quasi come un papà, mi aspettava e si ritirava solo dopo avermi visto arrivare» (Progetto Incontri, 2024).

Le criticità emerse nelle interviste hanno suscitato quasi unanimemente una consapevolezza da parte degli intervistati non solo sull'importanza delle buone relazioni tra colleghi come processo centrale per tutta la vita docente, ma anche sulla meno scontata convinzione che i legami costruttivi e sereni tra professionisti dell'educazione siano un bene da perseguire e curare, non una premessa naturale o esistente *a priori*. In questa prospettiva gli insegnanti hanno in buona parte maturato la convinzione che il racconto e le attività formative di tipo narrativo siano una via privilegiata per creare consapevolezza e sviluppare la cura delle relazioni.

A tal proposito alcune insegnanti, come Valentina, sottolineano la necessità di «arrivare sempre a parlare, a confrontarsi altrimenti, dovendo lavorare comunque sempre in *team*, è difficile poi far sì che i processi e i risultati siano condivisi». Altri come Roberta ritengono che le incomprensioni siano frutto della fatica della comunicazione, che rivela incertezze esistenziali e relazionali di parte del corpo docente, impreparato sotto questo aspetto: «vedo molte fragilità in alcuni colleghi e ritengo che un percorso personale individuale possa arrivare ad avere professionisti più "completi", partendo da come si è, dal proprio modo di essere con gli altri». Per questo la stessa insegnante sostiene la necessità di creare degli ambiti di confronto formale e informale per supportare «uno scambio soprattutto sulle proprie fatiche e ostacoli», perché, afferma, «vedo che si tende sempre a rilevare la difficoltà incontrata, facendo ricadere su altro da noi, in particolare sui ragazzi che sono cambiati, che non stanno più attenti, che non studiano.» Il racconto deve esprimere l'esistenza dell'insegnante, «a confronto con le proprie fatiche come persona, che porta in classe il proprio vissuto, la propria storia, lo studente che è stato, gli insegnanti che ha incontrato, l'insegnante che è diventato» (Progetto Incontri, 2024).

C'è chi come Federica, oltre a sostenere la necessità di corsi di formazione relazionale, che aiuterebbero gli insegnanti, troppo spesso fermi «sulle proprie posizioni», sottolinea anche il pregiudizio negativo verso approcci che non danno risultati visibili immediatamente.

A volte tra insegnanti si è un po' prevenuti. Quando vengono proposti corsi legati alle relazioni tra colleghi, al clima sereno in classe o nel plesso, effettivamente questi spesso vengono considerati in modo un po' negativo, come se chi avesse esperienza d'insegnamento non dovesse imparare sugli aspetti dell'essere e dello stare con gli altri oppure come se questi percorsi non fossero in grado di cambiare niente, cosa che secondo me non è vero, perché vedere la visuale da un punto di vista di qualcun altro, sia di esperti che sono al di fuori del plesso sia dei colleghi, è di aiuto. (Progetto Incontri, 2024)

I racconti degli intervistati tengono ben presente le attività formative che li hanno aiutati a pensarsi in modo più connesso con i colleghi. C'è chi, ad esempio, ha voluto soffermarsi sulle attività teatrali vissute in prima persona, come quella intitolata *Dentro la scena* e svolta nel 2024, oppure chi ha raccontato di attività compiute più indietro nel tempo, basate sulle simulazioni e sul *role playing*, compiute insieme ai colleghi e che li avevano aiutati a riflettere sui fondamenti dell'essere insegnante.

Nel panorama attuale delle numerose e diversificate proposte, gli intervistati hanno manifestato idee piuttosto divergenti, che si sono mantenute anche alla fine del percorso. Per alcuni il PNRR rappresenta «una vera rivoluzione che serve a modificare la situazione attuale delle scuole per portarle ad un livello adeguato alla società tecnologica e innovativa contemporanea.» Per altri, come Roberta, il Piano dovrebbe «orientare i fondi verso una formazione più completa della persona docente, aperta a tutte le relazioni», anziché privilegiare attività «eccessivamente specifiche o tecniche». Tuttavia è unanime la convinzione che raccontarsi sia un atto formativo fondamentale, in quanto, come sostiene Antonia, «mettersi a nudo può veramente servire. Comunicare agli altri quello che sono in tuoi insuccessi o quello che avverti essere delle conquiste per sé e per gli altri, dà un senso di condivisione e un'apertura mentale che entusiasma» (Progetto Incontri, 2024).

4. Conclusioni

Le sollecitazioni e le grandi attese suscitate dal contesto del PNRR per l'educazione non deve far dimenticare che i suoi professionisti hanno bisogno di riflessione per tenere sempre viva la fiamma della consapevolezza sulla natura relazionale della propria arte. Le interviste hanno permesso di scavare in profondità il vissuto dei docenti e li hanno supportati a individuare temi chiave dentro la complessità relazionale tra colleghi. Lungi dall'essere un'indagine puramente sociologica, l'espe-

rienza vissuta attraverso lo strumento delle domande semistruzzurate si è posta come via di formazione attraverso il racconto. Gli insegnanti intervistati hanno potuto rivisitare le esperienze professionali, supportati entro il dialogo con l'intervistatore, gettando luce sulla complessità dell'educare e sulle numerose forze che oggi investono la professione docente. Si sono soffermati a riflettere sui temi della differenza generazionale, culturale, valoriale tra colleghi, ma anche sull'erosione del tempo, sulla fretta crescente e la burocratizzazione come ostacoli alla cura delle buone relazioni, vivificando, invece, il desiderio di raccontarsi e rinnovando l'importanza di percorsi formativi e di docenza che possano rafforzare la costruzione di esperienze collegiali e di condivisione.

Lontano da pretese trasformative immediate il progetto ha collocato gli intervistati nelle condizioni di elaborare personali significati e di prendere coscienza sulle interdipendenze e sulla necessità della comprensione e della valorizzazione degli altri docenti. Contro prospettive efficientiste, dialogare in modo ermeneutico è stato metaforicamente un'oasi, uno spazio di resilienza e speranza in un contesto non semplice e scontato. L'intervista in profondità ha spostato gli schemi ordinari verso una riconsiderazione relazionale degli altri e di sé come insegnanti, prendendo le distanze da proposte riduttive o tecniciste, così presenti nel contesto odierno della formazione docente. La pura operatività e l'assolutizzazione della tecnicità non sono state viste come prioritarie. Il racconto delle interviste compiute, invece, ha sviluppato una proposta pedagogica ponte tra la teoria e la prassi, come modo di riflessione che ricade nell'azione della professionalità docente.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., Riva, M. G., & Nigris, E. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Carnevale, C. (2017). La possibilità della formazione degli insegnanti in didattica ermeneutico-esistenziale: un rafforzamento del profilo docente di fronte alle fragilità giovanili esposte alle radicalizzazioni religiose violente. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 113–126.
- Charters, E. (2003). The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research: An Introduction to Think-aloud Methods. *Brock Education Journal*, 12(2), 68–82. <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.38>
- Clandinin, D.J., & Husu, J. (2017). *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Sage.
- Diana, P., & Montesperelli, P. (2005). *Analizzare le interviste ermeneutiche*. Roma: Carrocci.
- European Commission (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London-New York: Routledge Falmer.
- Gadamer, H. G. (2000). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani. [Orig. 1968]
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany, NY: SUNY Press.

- Gramigna, A. (2021). *La fabbrica delle idee: A proposito di educazione e intelligenza*. Milano: Biblion.
- Progetto Incontri (2024, giugno-ottobre). *Interviste* [Raccolta non pubblicata]. Fontanelato: Istituto Comprensivo Franco Maria Ricci.
- Kim, J. H. (2013). Teacher action research as Bildung: An application of Gadamer's philosophical hermeneutics to teacher professional development. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 379–393. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.702224>
- Loro, D. (2016). *Interpretare l'educazione: Introduzione all'ermeneutica pedagogica*. Verona: Edizioni Libreria Cortina.
- OECD (2021). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*. Paris: OECD Publishing.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea Ediciones.

VIII.3

La cura delle relazioni nei servizi educativi per l'infanzia

Francesca Bratti

Università degli Studi di Ferrara

Master in "Tutela, Diritti e Protezione dei Minori"

francesca.bratti@edu.unife.it

Abstract

La relazione è un focus a cui prestare attenzione fin dai primi contesti educativi istituzionali, per la sua capacità di incidere in modo significativo nello sviluppo affettivo degli individui, a partire dalle interazioni quotidiane tra bambini e figure di accudimento. Educatori ed insegnanti di scuola d'infanzia hanno un ruolo istituzionale di prioritaria importanza e responsabilità che, in un'ottica ecologica, è influenzato da relazioni interpersonali ad altri livelli (tra insegnanti; tra insegnanti e genitori; tra insegnanti e superiori - coordinatori, dirigenti, figure politiche). La formazione permanente nella cura delle relazioni interpersonali costituisce una manutenzione del *saper essere*.

Parole Chiave

Relazioni nei Servizi Educativi, Formazione Permanente, Autoconsapevolezza

1. Introduzione

Negli ultimi anni sono emersi con maggiore frequenza e intensità episodi di violenza tra preadolescenti e adolescenti (bullismo, cyberbullismo, violenza di genere...) e questo fenomeno ha indotto a ritenere necessario introdurre nei rispettivi ordini scolastici progetti di educazione all'affettività.

Da educatrice di nido e di servizi integrativi, mi pongo allora alcune domande: questi giovani e giovanissimi che bambini sono stati? Li abbiamo incontrati nei nostri servizi educativi in quei loro primi mille giorni di vita che le neuroscienze reputano così importanti per lo sviluppo successivo? Cosa abbiamo fatto e cosa facciamo in questo ambito educativo?

Fin dai primi contesti educativi istituzionali, la relazione è un focus a cui prestare attenzione per la sua capacità di incidere in modo significativo nello sviluppo affettivo degli individui.

Adottando il paradigma costruttivista della teoria dell'attaccamento, infatti, possiamo affermare che le rappresentazioni delle relazioni interpersonali (modelli operativi interni) si costruiscono a partire dalle interazioni quotidiane tra bambini e figure di accudimento.

Educatori ed insegnanti dei servizi educativi hanno dunque un ruolo istitu-

zionale di prioritaria importanza nel saper gestire la relazione con i bambini e tra bambini, specie nelle situazioni di conflitto.

Ma in un'ottica ecologica, le relazioni interpersonali sono altrettanto importanti ad altri livelli: tra insegnanti; tra insegnanti e genitori; tra insegnanti e superiori (coordinatori, dirigenti, figure politiche).

Oltre al *sapere* e al *saper fare*, è dunque necessario un *saper essere* nelle relazioni interpersonali.

I bambini ci osservano ed apprendono attraverso l'esempio che offriamo loro, interiorizzando i modelli di comportamento che mettiamo in atto.

2. Rivista letteratura

La qualità delle relazioni tra bambini e tra adulti e bambini è considerata una componente irrinunciabile del nido (Becchi et al., 2000, p. 163); sono stati individuati degli indicatori per valutarla, a partire dalla Scala SVANI (Harms et al., 1992, pp. 70-74; Becchi et al., 2000, pp. 70-74, 2002, pp. 145-146), fino a divenire parte del Progetto Pedagogico e oggetto di valutazione ai fini dell'accreditamento nella Regione Emilia Romagna (Regione Emilia-Romagna, 2012, pp. 25-27; Regione Emilia Romagna, 2019, p. 16).

Le recenti normative nazionali (*Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, 2021; *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, 2021) sottolineano l'importanza dei vari livelli di relazioni interpersonali nei contesti di cura educativa (lavorare con i bambini, lavorare tra adulti – genitori, gruppo di lavoro), facendo proprie molte delle riflessioni maturate nei servizi della Regione Emilia Romagna.

Il malessere emotivo che bambini e bambine manifestano nei servizi - che Nicolodi (2008) chiama "disagio educativo" - mette spesso in difficoltà il personale docente, che a sua volta sta male, se non è in grado di decodificare i messaggi insiti nei comportamenti infantili, elaborarli attraverso il pensiero e dare loro risposte adeguate.

Secondo Novara (2017) molte di queste situazioni vengono medicalizzate, ma sono invece da attribuire ad un difetto nell'educazione.

Lucangeli (2019) ci ricorda che la qualità delle relazioni sperimentate dai bambini e dalle bambine è alla base dell'apprendimento, che avviene sempre all'interno di una relazione significativa

L'ascolto attivo per uscire dalla cornice delle premesse implicite, l'autoconsapevolezza emozionale¹ e la capacità di gestire i conflitti (Sclavi, 2000) nelle molteplici relazioni che impegnano chi opera nei servizi educativi possono essere un punto di partenza per un cambiamento.

1 "[...] le emozioni sono strumenti preziosi e fondamentali per la conoscenza del mondo sociale e culturale di cui siamo parte" (Sclavi, 2000, p. 121).

3. Metodologia

Mi sono proposta di capire se le metodologie osservative, la riflessione sulla comunicazione, il lavoro su di sé e sul contesto che offrono agli adulti/educatori la possibilità di distanziarsi, auto-osservare e riflettere sui propri stati mentali (metacognizione) per favorire lo sviluppo dei bambini, le relazioni con le famiglie e tra colleghi siano ancora focus prioritario negli ambiti formativi e se abbiano ricadute nella vita dei servizi educativi che ne testimonino l'efficacia.

Ho dunque condotto una indagine qualitativa intervistando un testimone privilegiato: la dottoressa Donatella Mauro, che nella sua carriera lavorativa ha ricoperto diversi ruoli nei servizi educativi del Comune di Ferrara.

1. Insegnante di scuola d'infanzia;
2. Coordinatrice pedagogico/amministrativa di servizi educativi (nidi e scuole d'infanzia)
3. Responsabile del Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT)
4. Dirigente pedagogica dei Servizi Educativi Scolastici e Familiari e amministrativo/gestionale dell'Istituzione.

A diversi livelli, dunque, la dottoressa Mauro si è occupata di relazioni nei contesti educativi.

Alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, a partire da una ricerca nell'ambito di un più ampio progetto UE, in Emilia Romagna si avviarono piani di formazione per coordinatori ed educatori dei servizi per la prima infanzia che portarono ad approfondire il tema delle interconnessioni relazionali tra gli attori coinvolti a vario titolo nei contesti educativi (bambini, educatori, famiglie, coordinatori, consulenti, supervisori, altri Servizi ed Enti) a cui Donatella Mauro partecipò attivamente e che portarono alla pubblicazione del testo "Adulti in relazione nei contesti educativi (Matteini et al., 2003).

Inoltre ha partecipato al lungo percorso di riflessione, intrapreso sempre in Emilia Romagna, sulla qualità dei servizi educativi, sulla stesura del Progetto Pedagogico e sulla relativa valutazione che ha trovato una formalizzazione a livello nazionale nell'approvazione del Decreto Ministeriale n. 334/2021 (*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, 2021).

4. Risultati

Nel testo sopra citato (Matteini et al., 2003), Donatella Mauro e Cristina Fabbri² affermavano che "[...] per muoversi professionalmente in questo ambito [relazio-

- 2 Coordinatrice pedagogico/amministrativa di servizi educativi (nidi e scuole d'infanzia) nel Comune di Ferrara in quegli anni.

nale] occorre imparare a farlo” (p. 23) e che “<porsi in relazione> non è una scelta. [...] mantenersi in relazione in maniera efficace [...] diventa un dovere professionale.» (p. 68)

Negli ultimi quindici anni, nei servizi pubblici alcuni vincoli normativi (patto di stabilità con conseguente impossibilità o grande limitazione nell’assunzione di personale) hanno creato una cornice di oggettiva difficoltà nel creare gruppi di lavoro stabili (emorragie di figure educative legate a pensionamenti, turnover di figure dirigenziali; difficoltà nelle sostituzioni/supplenze; esternalizzazioni di plessi) con difficoltà nel “passaggio” generazionale delle consegne.

Ho dunque ipotizzato che nei servizi educativi il lavoro degli operatori su di sé in relazione con gli altri possa aver incontrato degli ostacoli.

Nell’intervista, è emerso che i punti di forza del percorso formativo condotto in Emilia Romagna e documentato nel testo furono:

1. la formazione “a tappeto” su tutti gli educatori di tutti i servizi;
2. l’allenamento a decentrarsi nell’ascolto degli altri, a legittimare altri punti di vista, all’autoriflessione;
3. l’osservazione del bambino nella relazione;
4. la relazione tra adulti nel gruppo di lavoro.

Un gruppo di lavoro che funziona bene dal punto di vista relazionale è tuttora considerato una grande risorsa, sia per gli educatori stessi che per i bambini e per i genitori: un atteggiamento non giudicante e di fiducia reciproca è di grande supporto.

Adesso come allora, è fondamentale la possibilità di discutere delle situazioni che destano preoccupazione all’interno del gruppo di lavoro, sotto la guida di un coordinatore pedagogico e con la possibilità di ricevere la consulenza di un formatore esterno (allora si trattava di Massimo Matteini).

Nel percorso formativo citato, molte richieste di consulenza riguardarono proprio le difficoltà di relazione all’interno dei gruppi di lavoro: questi erano spesso numerosi (grande gruppo) e caratterizzati da elevato ricambio di personale (incarichi annuali su posti vacanti) con un monte ore inferiore rispetto al personale di ruolo; inoltre la presenza di problemi organizzativi toglieva spazio al confronto sul piano pedagogico e allo scambio sui contenuti degli aggiornamenti. Di qui l’importanza di riservarsi il tempo per una formazione autoriflessiva e di usare gli strumenti che consentissero di rendere efficaci ed efficienti le riunioni del gruppo di lavoro (preparare un ordine del giorno, avere ruoli distinti – conduttore, verbalizzatore – in modo che tutti possano avere uno spazio di parola).

Di recente anche Nicolodi (2008) ha affermato l’importanza di introdurre un processo di pensiero (che lui chiama lo “scudo di Atena”) per imparare ad usare professionalmente le proprie emozioni divenendone consapevoli, per entrare in risonanza emotiva con l’altro, e offrire al bambino contenimento e sostegno emotivo mettendo in atto strategie pedagogiche.

Donatella Mauro sottolinea più volte (al di là della fondamentale formazione

universitaria di base), l'importanza di una formazione permanente, in itinere, per affrontare in modo consapevole non solo i continui cambiamenti socio-culturali, ma anche la gestione delle relazioni all'interno del gruppo di lavoro; quest'ultimo costituisce una grande risorsa, ma ha bisogno di essere accompagnato e sostenuto dalla supervisione del coordinatore pedagogico, figura "interna" ed "esterna" il cui ruolo e preparazione sono fondamentali e che a sua volta deve poter usufruire di una supervisione. Il ricambio generazionale del personale richiede di rimettere continuamente in discussione il funzionamento del gruppo di lavoro, tra innovazione e tradizione. Il lavoro sulle relazioni richiede un allenamento costante e non va trascurato. È inoltre fondamentale che coinvolga l'intero gruppo di lavoro. Se fatta singolarmente, la formazione rischia di non essere condivisa con i colleghi e di non avere ricadute nel lavoro del plesso. Questo richiede un investimento importante (anche economicamente), ma non si può trascurare la cura di chi cura i bambini.

L'elaborazione del Progetto Pedagogico e la relativa valutazione formativa (non "ispettiva") all'interno del gruppo di lavoro sono importanti occasioni di confronto che si collocano in questa prospettiva. Nella grande attenzione al linguaggio (alle singole parole utilizzate) si trasferisce il senso dell'agire educativo, che non può essere solamente una dichiarazione di intenti, ma richiede una corrispondenza tra il dichiarato e l'agito.

Nella ricerca citata (Matteini et al., 2003, p. 17), Laura Fruggeri parlava dell'uso della "lente" del "bambino nel contesto" per descrivere il concetto che "il bambino è sempre un soggetto collocato all'incrocio di innumerevoli contesti di interazione" che sono tra loro interconnessi; anche la "scuola nel contesto" è inserita in un intreccio di rapporti istituzionali e interpersonali.

Si può quindi ribadire che la buona relazione tra educatori ha delle importanti ricadute sullo sviluppo affettivo del bambino: nell'intervista si afferma che i bambini imparano da ciò che ci vedono fare, più che da ciò che diciamo loro di fare e che tutto il nostro comportamento, diviene per loro un modello. Assume pertanto particolare importanza il modo in cui si compiono le piccole azioni quotidiane (il cambio, un abbraccio, il soffiare il naso...), che trasmettono al bambino la cura della relazione. L'educazione emotiva si fa nella quotidianità.

Con Ianes (2007, p. 64) si potrebbe parlare di educazione affettiva informale nelle prassi quotidiane: tutt'altro che estemporanea, essa richiede competenza nel conoscere, comprendere, esprimere emozioni, sentimenti e stati d'animo e nell'attivare processi di pensiero e negoziazione.

Nell'intervista si ricordano le relazioni esistenti in passato nella realtà comunale di questo territorio, tra servizi educativi ed altre istituzioni (servizi di psicologia, la neuropsichiatria infantile, la pediatria di comunità), che nel tempo purtroppo si sono indebolite: consentivano di avere consulenze (in anonimato) su situazioni che preoccupavano le insegnanti, aiutando a trovare strategie educative per farvi fronte, senza medicalizzarle. Donatella Mauro auspica che queste esperienze passate possano essere una scommessa per il futuro.

5. Conclusioni

L'alfabetizzazione emotiva delle nuove generazioni si costruisce attraverso la relazione con figure adulte di riferimento che sappiano gestire con maggiore consapevolezza i propri vissuti e le proprie modalità comunicative e relazionali; una diffusa educazione all'ascolto rivolta al personale educativo, in grado di creare un clima favorevole di accettazione e fiducia reciproca attraverso una comunicazione efficace, potrebbe avere ricadute importanti in termini di prevenzione primaria e secondaria sull'affettività dei bambini.

Inoltre, il benessere affettivo e relazionale mette i bambini nella condizione di desiderare di esplorare, favorendo i processi di apprendimento. Lucangeli (2019) parla di *warm cognition*; riporta una favola Cherokee in cui un anziano, ferito dai conflitti interni alla tribù, racconta al nipote che dentro ognuno di noi ci sono due lupi: uno buono (che vorrebbe superare le difficoltà per il bene di tutti) ed uno cattivo (che vorrebbe farlo predominando sugli altri). Tra di loro, avrà la meglio quello che ciascuno di noi saprà nutrire con più pazienza e al meglio. Questa storia è una metafora del nostro lavoro come genitori, insegnanti, educatori:

“dobbiamo come prima cosa assumerci la responsabilità educativa di *nutrire il lupo buono*, [...] portare i piccoli da un processo di etero-regolazione a uno di auto-regolazione emozionale, in cui ansia, paura, rabbia, stress non siano le emozioni in cui stanno costantemente, ma siano quantomeno compensate da altre risorse positive: la condivisione, il conforto, la consolazione, la compagnia, il piacere, l'interesse, la curiosità, la sfida positiva con se stessi, la passione per le esperienze nuove” (Lucangeli, 2019, pp. 75–76)

“cresce ciò che semini. Quindi un insegnante [...] se vuol far crescere il benessere, deve seminare il benessere; se vuol far nascere la fiducia, deve seminare la fiducia. [...] Se noi vogliamo far crescere nei nostri ragazzi ciò in cui crediamo, dobbiamo per primi saperlo *agire*.” (Lucangeli, 2019, pp. 78–79)

Vent'anni fa si sottolineava la responsabilità politica nella scelta di investire nella qualità dei servizi sia a livello regionale che a livello locale.

“La qualità è intesa come trasformazione, che deve appartenere a tutti coloro che lavorano sia all'interno dei servizi educativi per l'infanzia, che all'esterno: le famiglie, i responsabili politici, ‘i tecnici’ pedagogisti chiamati a svolgere il ruolo dei consulenti o di osservatori. [...] il procedere intenzionale e reticolare del progetto di qualificazione dei servizi per l'infanzia è sostenuto senza dubbio dalla professionalità e dall'opera quotidiana degli operatori e dei pedagogisti, dalla disponibilità dei genitori e dalla sapiente (e paziente!) guida dei nostri esperti, ma anche dalle scelte politiche che gli amministratori locali continuano convintamente a sostenere.” (dalla Introduzione di Loredana Bondi, allora dirigente del Servizio Istruzione e Formazione del Comune di Ferrara) (Matteini et al., 2003, p. 16)

Anche in seguito, Nicolodi sottolinea che la buona prassi riflessiva e operativa deve divenire strutturale all'agire degli operatori e che:

“L'impegno e lo sforzo di chi è in prima linea nel diretto contatto con i bambini deve sentire forte e costante il supporto tecnico, organizzativo e istituzionale di tutte le componenti, soprattutto nelle loro funzioni politiche, gestionali e manageriali, perché un impegno di tale portata non può basarsi unicamente su energie individuali, volontarie o spontaneistiche staccate da una progettualità che coinvolga le istituzioni educative della prima infanzia in tutte le loro componenti istituzionali.” (Nicolodi, 2008, p. 201)

Ed il mio auspicio è che questa visione ci guidi e si concretizzi nel progettare futuri possibili.

Riferimenti bibliografici

- Becchi, E., Bondioli, A., Centazzo, R., Ferrari, M., Gariboldi, A., & Ghedini, P. O. (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia-Romagna* (A. Bondioli & P. O. Ghedini, a cura di). Bergamo: Edizioni Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (2002). *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione* (A. Bondioli, a cura di). Bergamo: Edizioni Junior.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1992). *Scala per la valutazione dell'asilo nido* (M. Ferrari & P. Livraghi, a cura di). Milano: Franco Angeli.
- Ianes, D. (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erickson.
- Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (No. decreto ministeriale n. 334). (2021). <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%-2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Matteini, M., Fabbri, C., & Mauro, D. (a cura di). (2003). *Adulti in relazione nei contesti educativi. Formazione sistemica per insegnanti di nido, scuole dell'infanzia e per l'integrazione*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Nicolodi, G. (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola d'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Novara, D. (2017). *Non è colpa dei bambini. Perché la scuola sta rinunciando a educare i nostri figli e come dobbiamo rimediare*. Milano: BUR Rizzoli.
- Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (No. Decreto Ministeriale n. 43). (2021). <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-43-del-24-febbraio-2021-pdf>
- Regione Emilia-Romagna. (2012). *Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia* (No. Deliberazione di Giunta Regionale n.1089). <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza/temi/politiche-educative/servizi-educativi-2/documenti-allegati-a-servizi-educativi> <https://www.comune.imola.bo.it/servizi/educazione-e-formazione/servizi-educativi-per-la-prima-infanzia-accreditamento/allegati/linee-guida-stesura-progetto-pedagogico.pdf/@download/file>

Regione Emilia-Romagna. (2019). *Accreditamento dei nidi d'infanzia in attuazione della L.R. n. 19/2016* (No. Deliberazione di Giunta Regionale n. 704). <https://www.indicenormativa.it/norma/urn%3Anir%3Aregione.emilia.romagna%3Bgiunta.regionale%3Adeliberazione%3A2019-05-13%3B704>

Sclavi, M. (2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano-Torino: Pearson.

VIII.4

Plant for the future.

Responsabilità educativa e alfabetizzazione scientifica per un'educazione alla cittadinanza globale

Claudia Cirella

Docente MIM- Ministero dell'Istruzione e del Merito
claudiacirella98@gmail.com

Mariella Di Lallo

Docente MIM- Ministero dell'Istruzione e del Merito
marielladilallo@yahoo.it

Abstract

Oggi si riscontra la necessità di un rinnovamento ecologico globale. All'interno degli ambiti educativi, ci si chiede come sia possibile accompagnare le nuove generazioni ad affrontare i rapidi cambiamenti geopolitici, economici e sociali. Emerge il bisogno di un dialogo costruttivo tra l'approccio filosofico-pedagogico e quello scientifico per una presa di consapevolezza dei mutevoli scenari che possa permettere di affrontare con atteggiamento critico le trasformazioni in atto. Per un'educazione alla cittadinanza globale, vi è la necessità di un ripensamento dell'insegnamento, delle metodologie e delle strategie didattiche, nonché degli strumenti e dei contenuti. L'unione tra il *modus operandi* della pedagogia dell'interruzione (Biesta, 2023) e quello della cittadinanza scientifica (Levinson, 2018), attraverso l'utilizzo di storie reali in prima persona raccontate con le TIC, come quella di Felix Finkbeiner, può formare cittadini globali, consapevoli e responsabili.

Parole-chiave

Cittadinanza scientifica, Diritti, Relazioni

1. Il bisogno emergente¹

Nonostante l'orientamento legislativo e normativo, nazionale e internazionale, sia sempre più specializzato nell'affrontare le sfide umanitarie globali, è ancora evidente e manifesto lo squilibrio dettato da una *vision* politico-economica strettamente consumistica. In un mondo in continuo divenire, ove il consumismo

1 Le autrici condividono l'impianto complessivo dell'articolo. L'introduzione (paragrafo 1) e la conclusione (paragrafo 6) sono a cura di Claudia Cirella e Mariella Di Lallo. I paragrafi 2 e 4 sono di Claudia Cirella; i paragrafi 3 e 5 sono di Mariella Di Lallo.

fagocita il progresso per la promozione del cieco sviluppo, la crisi ambientale, climatica e sociale esige un cammino educativo che formi ad una cittadinanza planetaria. Urge «prendere coscienza della responsabilità che ogni cittadino ha nella costruzione della cittadinanza solidale» (Bornatici, 2020, p. 23).

Si riscontra la necessità di un rinnovamento ecologico globale per il quale risuona una *quaestio* sempre più imperativa all'interno degli ambiti educativi: come accompagnare le nuove generazioni ad affrontare i rapidi cambiamenti geopolitici, economici e sociali che caratterizzano il XXI secolo.

Per una cittadinanza attiva, o meglio *attivistica*, occorre una responsabilità consapevole, dunque formata, anche grazie a conoscenze e competenze, ma soprattutto esperienze comunitarie, e libera, da preconcetti, da pregiudizi, da stereotipi, da idee consumistiche, da logiche di sviluppo. Occorre educare sin dalla tenera età a una differente percezione del mondo e della natura, che superi l'idea di natura come giacimento utile all'essere umano. Occorre generare attraverso il dialogo un'azione trasformativa, affinché l'uomo possa essere chiamato a rispondere in prima persona al bisogno emergente del mondo e impegnarsi per produrre cambiamenti che possano oltrepassare il livello locale per influenzare il globale. Occorre un nuovo paradigma educativo di *tras-formazione*, in un dialogo costruttivo in cui l'approccio filosofico-pedagogico possa essere in dialogo sinergico con le scienze, affinché l'educazione alla cittadinanza possa contribuire alla soggettivazione.

Emerge il bisogno di una presa di consapevolezza dei mutevoli scenari e delle dinamiche di interdipendenza locali e globali per affrontare con atteggiamento critico e responsabile le trasformazioni in atto, che hanno sempre più a che fare con la scienza e con le inevitabili implicazioni tecnologiche. Occorre, quindi, avviare un dialogo costruttivo tra l'approccio filosofico-pedagogico e quello scientifico, per costruire una educazione scientifica umanistica (Dos Santos, 2007) e formare tutti coloro che si occupano dell'educativo, affinché sin dall'infanzia si possa *insegnare ad essere in relazione con il mondo*, sociale e naturale, grazie alla domanda radicalmente aperta della pedagogia dell'interruzione (Biesta, 2023) e di una alfabetizzazione scientifica orientata alla *Bildung* (Kilg et al., 2024).

2. Essere in stato di dialogo *nel e con il mondo*

Nella corsa verso il progresso tecnologico, la società del profitto e l'esaltazione del benessere economico, ci si allontana dalla categoria dell'*essere* per tendere verso la scelta dell'*avere*: l'insegnamento assume sempre più un approccio *egologico*, che ha per scopo il rafforzamento dell'Io assoggettato ai propri desideri, e l'apprendimento diviene un processo di *comprensione*, un gesto ermeneutico nel quale si riduce il mondo ad un *oggetto per sé*. La stessa etimologia del verbo *comprendere*, costituito dai vocaboli latini *hendera* e *cum*, mostra emblematicamente come l'uomo si appropri del mondo sino a soffocarlo (Biesta, 2022, p. 44): così come l'edera ricopre interamente un edificio, stritolandolo, reprimendolo e distruggendolo, l'*Ego* umano soggioga e sfrutta l'*alter*, l'uomo, la natura, il mondo.

L'educazione alla cittadinanza dovrebbe andare oltre le conoscenze e le competenze alle quali si fa riferimento nei documenti programmatici e d'orientamento, oltre la *learnification* (Ibi), e proporre non un'educazione ad uno sviluppo economico sostenibile, bensì un'educazione alla sostenibilità di ogni scelta, tanto individuale quanto collettiva. Affinché l'educazione alla cittadinanza possa essere ecologica ed emancipatrice, si riscontra la necessità di un nuovo paradigma educativo che permetta di *ripensare l'insegnamento* lasciando la domanda sull'esistenza umana radicalmente aperta (Ibi). La costruzione di una relazione intersoggettiva con il mondo naturale, sociale, delle cose e della natura, necessita di un dialogo che richiede tempo, energia, attenzione e impegno: l'io deve sentirsi chiamato e poter rispondere responsabilmente nella sua peculiare singolarità.

Ciò è possibile unicamente grazie a una pedagogia dell'interruzione, quindi della responsabilità, che insegna ad essere, favorendo la risposta agli emergenti problemi dell'educativo nella sfida alla complessità. Questa pedagogia critica non solo esorta alla responsabilizzazione, ma spinge tutti coloro che si occupano dell'educativo a domandarsi per quale motivo una persona non potrebbe diventare il nuovo Ghandi, oppure perché mai qualcun altro non potrebbe essere una personalità rivoluzionaria come Madre Teresa o Nelson Mandela (Id., 2023).

Soggettivizzazione, o oggettivizzazione dell'altro? Apprendimento trasformativo, oppure trasmissivo?

Insegnare ad essere vuol dire creare le condizioni affinché la persona possa essere in uno *stato di dialogo*, nel e con il mondo naturale, sociale, delle cose e degli esseri viventi, (Id., 2022). L'io può rispondere nella singolarità del suo essere, se si crea un connubio tra la teoresi e la prassi, grazie alla *fiducia senza fondamento*, ossia un agire che lascia aperta la domanda sull'educativo, alla *violenza trascendentale*, quindi la creazione e la predisposizione di spazi fisici, ma soprattutto emotivi, accoglienti per ogni esperienza e per tutte le possibili risposte del soggetto, alla *responsabilità senza conoscenza*, la quale consta nel saper porre interrogativi difficili e scomodi, privi di una soluzione definitiva, del tipo "Tu cosa ne pensi? Come risponderai?" (Id., 2023).

La risposta dell'io è personale e intersoggettiva, responsabilizzante: l'uomo non è educato ad essere il dominatore della Terra, bensì ad essere in relazione con il mondo.

3. L'alfabetizzazione scientifica

I rapidi cambiamenti determinati dalle attività antropiche portate avanti sul nostro pianeta con la conseguente alterazione dei cicli del carbonio, dell'azoto, del fosforo e di altri elementi, del clima e dei biosistemi, implicano un profondo rinnovamento anche all'interno della scuola che deve essere in grado di misurarsi con le sfide reali del mondo in cui si vive. La sfida epocale lanciata dall'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite (2015) richiede non soltanto un aggiornamento dei programmi di insegnamento, ma un ripensamento profondo dei modelli didattici e

dei principi pedagogici per privilegiare un approccio olistico ai problemi, superando il rigido disciplinarismo su cui è incarnata storicamente la scuola italiana.

In tal senso l'insegnamento scientifico gioca un ruolo importante nel formare futuri cittadini, scientificamente alfabetizzati, ossia con un adeguato bagaglio di conoscenze scientifiche ma soprattutto con la consapevolezza che occorre cambiare gli stili di vita verso modelli meno consumistici, eticamente responsabili e rispettosi dei diritti umani e del pianeta (Eisenstein, 2018).

Per rispondere alle sfide globali del presente e del futuro vi è la necessità per le nuove generazioni di promuovere una alfabetizzazione scientifica sin dalla prima infanzia, affinché la formazione dei giovani si assuma il compito di aiutarli a: riflettere criticamente e consapevolmente sulle caratteristiche, sui limiti e sulle conseguenze della scienza; ascoltare l'altro ed esprimere il proprio punto di vista; confrontarsi con le pluralità e le differenze in modo costruttivo e rispettoso; comprendere le cause prime e profonde dei conflitti e delle violazioni dei diritti umani, connesse ad esempio alla scarsità dell'acqua, alla crisi climatica, al cibo e alla salute; coinvolgere attivamente le famiglie, la comunità educante e territoriale, nell'adozione di comportamenti orientati allo sviluppo sostenibile, al consumo responsabile e alla tutela dell'ambiente.

La formazione scientifica, in tal senso, deve partire dalla scuola primaria dove l'insegnamento scientifico tende a procedere ancora in maniera trasmissiva per arricchimento e accumulazione di nozioni scientifiche, che poco si interfacciano con la realtà del quotidiano, per costruire un sapere sistemico dove tutto è connesso (Tonon, et al. 2022).

L'alfabetizzazione scientifica assume, quindi, una natura dinamica, orientata alla *Bildung* (Kilag et al., 2024), che va oltre il sapere scientifico in quanto i contenuti della scienza non sono neutri ma hanno sempre delle implicazioni etiche, sociali, culturali. Naturalmente questo approccio didattico e pedagogico non può limitarsi ad una trattazione teorica ma richiede una adeguata formazione del personale docente, avviando attività didattiche sperimentali di accompagnamento da raccogliere e documentare come buone prassi.

4. Plant for the future

La Legge italiana n. 92 del 20 agosto 2019 *Introduzione all'insegnamento scolastico dell'educazione civica* definisce questo insegnamento *trasversale*, giacché deve essere occasione per chiedere a ciascuno studente di prendere posizione rispetto alle grandi sfide da affrontare personalmente e collaborativamente, attraverso processi di interconnessione tra i saperi.

Nella scuola primaria è possibile coinvolgere *attivamente*, grazie alla progettazione di unità di apprendimento inclusive per competenze, sia interdisciplinari che transdisciplinari, individuando contenuti scientifici corretti e avanzati, attraverso *input* che possano favorire processi di *problem solving* e *problem posing*. Il connubio dell'approccio filosofico-pedagogico della pedagogia dell'interruzione

e del sapere scientifico trasformativo può promuovere l'educazione civica in chiave *ecopedagogica*. L'alfabetizzazione scientifica intesa come strumento di coscientizzazione (Freire, 1970), emancipazione civile e politica, è un'educazione esperienziale, non per il suo essere sensoriale o laboratoriale, ma in quanto oggetto di riflessione critica. Questo approccio ai problemi di carattere olistico e multidisciplinare può dare all'insegnamento dell'educazione civica un supporto essenziale per sviluppare il senso della responsabilità e fornire gli strumenti indispensabili per vivere da protagonisti la complessità dei problemi con i quali la nostra società deve fronteggiare.

A tal proposito, lo stesso Kailash Satyarthi, Premio Nobel per la Pace 2014 insieme a Malala Yousafzai, si chiede: la «ricerca del sapere comincia dalle domande o dalle risposte?». Se il «viaggio di ognuno nella vita comincia con le domande», allora la sfida consta nel «condividere sapere generatore di cambiamento, capace di trasformazione» (2003, p. 87).

L'innovazione digitale, insieme alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), consentono di declinare la responsabilità educativa e la cittadinanza scientifica con la creazione di ipertesti inclusivi, motivanti e accattivanti. Se si sceglie accuratamente il contenuto da presentare e lo si rende quanto più possibile interattivo grazie ai media digitali e alle loro potenzialità, si possono suscitare in bambini e ragazzi, nonché adulti, domande di senso e significato. In particolar modo, utilizzare storie reali di personaggi vicini all'età degli studenti è un ottimo espediente, poiché per loro è facile immedesimarsi. La narrazione influenza la percezione del mondo e apre a nuove interpretazioni. È al contempo contenuto e strumento dal quale partire per chiedere di immedesimarsi e dare una personale *risposta* alla problematica presentata. Per di più, il racconto autobiografico si presta ad essere affrontato in modo interdisciplinare (storia, geografia, scienze, letteratura...), consente un apprendimento trasversale, in termini di competenze, obiettivi e contenuti, ma soprattutto un apprendimento *trasformativo* che oltrepassa il soggetto per approdare alla comunità, perché raccontato con entusiasmo e partecipazione. Il coinvolgimento emotivo che suscita nella persona è talmente forte da essere “contagioso” pure per i familiari, gli amici e i conoscenti.

Per un cammino educativo di responsabilizzazione e alfabetizzazione scientifica, un emblematico esempio da cui partire è la storia di Felix Finkbeiner². Ispirato dalla vincitrice del Nobel per la Pace, Wangari Maathai, la cosiddetta “donna degli alberi”, scienziata e attivista keniota, Felix ha deciso di compiere un piccolo gesto: piantare un albero in un giardino. Seguendo il suo esempio, dopo un anno, ragazzi e ragazze, famiglie e istituti scolastici hanno piantato centocinquanta alberi in tutta la Germania. A soli nove anni, Felix ha così dato origine ad un movimento

2 Cirella, C. (2024). *Felix, Plant for the Planet*, https://read.bookcreator.com/PVhKTDZMbscbZUmOfWHjj3VICPJ3/loAbm4YwR3Gc_cc-T5BMN_A/4c9bx_x9TLyR8OUDIwykxg.



mondiale per contrastare il riscaldamento globale e gli effetti dannosi dovuti all'anidride carbonica: *Plant for the future*.

Narrata in prima persona e declinata in forma multimediale, grazie a *Book-Creator*, l'avventura di Felix può essere un esempio da cui partire per porre domande, per chiedere "E tu cosa ne pensi?". Si mostra con una *historia vitae* cosa vuol dire essere *attivista* per i diritti umani, cosa significa salvaguardare i bisogni dell'ambiente e dell'intero ecosistema, della flora, della fauna e dell'uomo. Si rende manifesto che ogni creatura è in stretta correlazione e relazione con l'altra, che tutte insieme sono in relazione con l'ambiente. Consente di interrogarsi, di guardare al di là dell'io in modo differente e di *rispondere* alla chiamata da parte dell'*alter*, quindi si scegliere liberamente e *consapevolmente* di essere in relazione con il mondo.

5. Le piante come maestre

La storia in prima persona di Felix Finkbeiner può aprire ad esplorazioni dirette sul territorio, alla scoperta delle diverse specie della flora, della sua capacità di raccontare, attraverso l'archeobotanica, storie di interazione tra uomo e ambiente che possono rafforzare e sollecitare la curiosità dei bambini e a superare il *plant blindness*.

La formazione orientata ad una cittadinanza globale è rafforzata anche grazie ad una rinnovata alfabetizzazione scientifica che, attenta anche alla dimensione sociale e politica delle questioni ambientali, promuove una formazione ecologica fin dalla scuola primaria.

L'osservazione delle piante, delle loro interazioni e delle loro importanti funzioni (regolazione dei livelli dell'acqua negli ecosistemi insieme ai venti, produzione di ossigeno, riduzione dei livelli di anidride carbonica, organizzazione del carbonio) espone in maniera molto semplificata, consente di restituire alle piante il loro ruolo di motore della vita, di comunità che si autogoverna, senza gerarchie e con spirito democratico, diffuso e decentralizzato.

Lo studio del mondo vegetale promuove, quindi, un insegnamento orientato alla solidarietà e alla cooperazione tra gli uomini. Con forza si può mostrare, infatti, che gli esseri umani, la flora, la fauna e il pianeta tutto sono tra loro interdipendenti e connessi, proprio come le varie specie vegetali: convivono insieme, si supportano e si fanno forza l'un l'altra (Mancuso, 2019), sebbene diverse e provenienti da differenti parti del pianeta.

6. Ripensare e riscoprire l'insegnamento

Alla luce della descrizione della pedagogia dell'interruzione e dell'alfabetizzazione scientifica, quale sapere trasformativo che promuove una consapevolezza critica rispetto alle sfide globali, si evince la necessità di un'educazione alla cittadinanza

che possa favorire l'*agency* politica, ossia permettere un cambiamento trasformativo che dall'impegno solidale e comunitario locale possa influenzare il globale.

Perché si possa *insegnare ad essere in stato di dialogo nel e con il mondo*, la sinergia tra l'approccio filosofico-pedagogico e quello scientifico può orientare il *modus agendi* di chi si occupa dell'educativo. Supportata da un sapere scientifico trasformativo (O'Sullivan, 2003), la pedagogia della responsabilità può sopperire alla riduzione nozionistica dell'apprendimento scientifico per un avvaloramento dell'insegnamento, critico e solidale, e raccogliere la sfida di preparare le nuove generazioni ad affrontare i grandi temi ambientali con senso di responsabilità, partecipazione attiva e consapevolezza, così da favorire la formazione integrale di cittadini ecologicamente impegnati.

In conclusione, occorre ripensare, ma anche *riscoprire* l'insegnamento (Biesta, 2022) nell'unione tra il *modus operandi* della pedagogia dell'interruzione e quello della cittadinanza scientifica (Levinson, 2018), affinché l'uomo possa consapevolmente e responsabilmente essere in stato di dialogo con il mondo, aver cura dell'altro e progettare il futuro.

Riferimenti bibliografici

- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento* (tr. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Biesta, G. J. J. (2023). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future* (tr. it.). Milano: FrancoAngeli.
- Bornatici, S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bramante, R. (2020). Impariamo dalla Costituzione delle Piante. *Education 2.0*. <https://www.educationduepuntozero.it/citta-educativa/impariamo-dalla-constituzione-delle-piante.shtml?print=print>
- Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo, CNCS. (2018). *Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale*.
- Dos Santos, W. L. P. (2009). Scientific literacy: A Freirean perspective as a radical view of humanistic science education. *Science Education*, 93, 361-382. <https://doi.org/10.1002/sce.20301>
- Eisenstein, C. (2018). *Clima. Una nuova storia*. Berkeley: North Atlantic Books. <https://camminardomandando.com/wp-content/uploads/2023/09/clima-una-nuova-storia.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Kilag, O. K., Lisao, C., Lastimoso, J., Villa, F. L., & Miñiza, C. A. (2024). Bildung-Oriented Science Education: A Critical Review of Different Visions of Scientific Literacy. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence (IMJRISE)*, 1(2), 313-320. <https://risejournals.org/index.php/imjrise/article/view/349>
- Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, n.195 del 21.08.2019 (19G00105).

- Levinson, R. (2018). Introducing socio-scientific inquiry-based learning (SSIBL). *Science and Society*, 100(371), 31-35.
- Mancuso, S. (2019). *La nazione delle piante*. Bari: Laterza.
- O'Sullivan, E. (2003). Bringing a perspective of transformative learning to globalized consumption. *International Journal of Consumer Studies*, 27(4), 326-330.
- Satyarthi, K. (2003). Con quali domande educiamo? In A. Surian (a cura di), *Un'altra educazione in costruzione* (pp. 87-97). Pisa: ETS.
- Tonon, M. D., Gribaudo, A., & Caretto, A. (2022). L'educazione ecologica alla scuola dell'infanzia: Un nuovo approccio filosofico e pedagogico. In E. Ardissino & F. Bosc (a cura di), *Curiosare, sperimentare, dire. Lessico e conoscenze scientifiche nella scuola dell'infanzia* (pp. 109-124). Firenze: Franco Cesati.

VIII.5

Immaginare, progettare e costruire il futuro: Il progetto “Officina Urbana”, quando scuola e territorio collaborano per trasformare le comunità in luoghi più sostenibili e inclusivi per tutti

Matteo Di Pietrantonio

Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'Educazione G. M. Bertin

matte.dipietrantonio2@unibo.it

Abstract

Le principali istituzioni e organizzazioni internazionali stanno investendo molto per ripensare il sistema educativo e promuovere l'acquisizione delle competenze del XXI secolo. Nelle diverse raccomandazioni emerge la necessità di collegare le dimensioni formali e non formali dell'educazione, integrando i curricula scolastici con le opportunità formative del territorio. Il Service Learning (SL) sembra inserirsi perfettamente in questa visione rivelandosi come strumento privilegiato per far dialogare il dentro e il fuori la scuola. La ricerca si colloca nell'ambito della pedagogia speciale e si propone di rilevare se, nello studio di caso presentato, il SL favorisca la partecipazione alle diverse attività anche degli studenti con disabilità, e in generale i processi inclusivi nella scuola e nella comunità. Le percezioni dei partecipanti sembrano confermare la validità di queste esperienze, tuttavia, è fondamentale garantirne la continuità per evitare di vanificarne gli effetti positivi.

Parole Chiave

Service Learning, Inclusione, Non Formale

1. Introduzione

Le principali istituzioni e organizzazioni internazionali negli ultimi anni hanno investito molto nel promuovere l'acquisizione delle competenze del XXI secolo, necessarie per adattarsi con flessibilità alle richieste del mercato e agire attivamente da protagonisti all'interno delle proprie comunità (Schleicher, 2020). Nelle diverse raccomandazioni via via succedutesi emerge la visione di una scuola intesa come Civic-center, aperta alle opportunità del territorio e in grado di riconoscere uguale dignità e valore anche agli apprendimenti che avvengono al suo esterno: le esperienze educative infatti avvengano sempre più in contesti differenziati e le competenze legate ad un saper fare, essere e vivere difficilmente si apprendono sui banchi (Delors, 1996). Il Service Learning (SL) sembra inserirsi perfettamente in

quest'ottica, rivelandosi come strumento privilegiato per far dialogare il dentro e il fuori la scuola.

La ricerca, collocata nell'ambito della pedagogia speciale, si propone a 30 anni dalla Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) di rilevare se l'esperienza di SL oggetto di studio, secondo le percezioni di studenti, insegnanti, educatrici e del Dirigente scolastico, abbia favorito la partecipazione degli alunni, anche con disabilità, e in generale i processi inclusivi a scuola e nella comunità.

2. Riferimenti teorici

Il Service Learning nasce alla fine degli anni '60 negli USA, ispirato dalle teorie di Dewey e di Freire, e da una visione di educazione intesa come strumento di trasformazione sociale. Le differenze con cui si è sviluppato nelle diverse esperienze internazionali, rende difficile identificare una definizione univoca (Tapia, 2006). Carrington et al. (2015) lo definiscono per esempio come un approccio formativo che integra il curriculum scolastico con attività significative all'interno della comunità, attraverso crediti formativi, in cui l'apprendimento è il risultato del coinvolgimento attivo nel rispondere a problemi del "mondo reale", e della riflessione sull'esperienza vissuta.

Per il MIUR (2018) è una proposta pedagogica che unendo il Service (cittadinanza attiva, impegno in favore della comunità) con il Learning (competenze disciplinari e sociali), integra curriculum e territorio, i bisogni del contesto con l'impegno degli studenti, orientando le competenze disciplinari e trasversali al servizio della comunità.

In ottica inclusiva, diverse ricerche evidenziano come il SL faciliti anche la partecipazione degli studenti con disabilità favorendo un apprendimento maggiormente significativo, in quanto situato in un contesto reale, e opportunità per contribuire allo sviluppo della propria comunità (Carter et al., 2012). Secondo Garwood et al (2023) il SL promuove un'educazione inclusiva in particolare attraverso:

- apprendimento esperienziale
- approccio interculturale
- uscire dalla comfort zone
- riflessione sulle esperienze
- crescita personale e professionale

Il SL collega l'apprendimento alle motivazioni e alle emozioni personali: insieme alunni con e senza disabilità possono imparare a cooperare nella ricerca delle soluzioni migliori, condividendo esperienze di valore a scuola e nella comunità (Dymond et al., 2011).

3. La ricerca

La ricerca si colloca all'interno del progetto "Officina Urbana"³ promosso dall'Assessore ai Lavori Pubblici del Comune di Spilamberto (Mo), con l'intento di coinvolgere in un'esperienza di democrazia partecipata finalizzata alla riqualificazione di alcune aree del territorio, gli studenti della locale scuola secondaria di primo grado "IC Fabriani".

2.1. Fase 1

Nella prima fase stati realizzati due laboratori che, attraverso un approccio esperienziale e cooperativo, hanno favorito la partecipazione attiva degli studenti valorizzando le singole differenze intese come un'opportunità di arricchimento reciproco.

Al primo "Diritti in Costruzione" (aprile-maggio 2021) hanno preso parte 15 alunni (di cui due con disabilità) selezionati dagli insegnanti. All'interno del locale Centro Giovanile "Panarock" si sono confrontati sulla necessità di condividere delle norme da rispettare, sui principali punti della Costituzione italiana e delle varie Dichiarazioni e Convenzioni internazionali sui diritti umani. Hanno rilevato i bisogni del territorio immaginando un futuro più sostenibile e a loro misura. Infine, hanno selezionato e associato i diritti a loro avviso maggiormente significativi ai diversi spazi oggetto di riqualificazione.

Il secondo, "Scuola Bottega", si è svolto (giugno-luglio 2021) all'interno del Cortile della Rocca Rangoni, simbolo del Paese, e ha visto la partecipazione di 12 studenti (di cui due con disabilità). Prendendo spunto dalle indicazioni e dai diritti individuati nel laboratorio precedente si sono cimentati nella progettazione di diverse aree e, utilizzando materiale di riciclo e tanta creatività, nella costruzione di vari oggetti (panchine, mangiatoie per uccelli, bidoni per la raccolta differenziata, etc.).

Nel corso di questa prima fase gli studenti, oltre ad aver ricevuto un credito formativo, hanno avuto modo di praticare concretamente alcuni elementi di democrazia partecipativa:

- hanno intervistato l'Assessore ai Lavori Pubblici e il professionista incaricato della progettazione del verde pubblico, al fine di comprendere il progetto nella sua globalità e riflettere su come potervi contribuire al meglio;

3 https://www.comune.spilamberto.mo.it/comunichiamo/il_comune_informa/il_comune_informa__speciale_officina_urbana_.htm (ultimo accesso 20/12/2024). Al progetto hanno partecipato l'IC Fabriani, il Centro Giovanile "Panarock" e l'Associazione eibò! che ha progettato e coordinato le diverse attività educative. www.eibo.info

- hanno elaborato tre proposte che sono state presentate prima all’Amministrazione e successivamente, in un incontro pubblico, a tutta la cittadinanza.
- Nonostante il successo dell’iniziativa, per questioni tecnico-amministrative il progetto è stato sospeso.

2.2. Fase 2

Nel luglio 2022 l’Amministrazione comunale ha provato a ridare slancio al progetto attraverso la costituzione di un patto educativo della durata di due anni. La Dirigente scolastica ha inserito i due laboratori all’interno del POFT, riconoscendoli come un’occasione per arricchire la programmazione, ma anche per offrire una “seconda possibilità” a quegli alunni che faticano a esprimere le proprie competenze durante le lezioni tradizionali. Prima dell’avvio delle attività sono stati organizzati due incontri con i docenti per presentare gli obiettivi educativi del progetto e dei laboratori, e avviare una programmazione interdisciplinare condivisa.

“Diritti in costruzione” è stato inserito nel programma di educazione civica, si è svolto in orario scolastico nelle cinque classi seconde della scuola secondaria di primo grado (5 incontri per classe) coinvolgendo circa 120 studenti (7 dei quali con disabilità di vario genere). Come nella prima versione (aprile-maggio 2021) gli studenti si sono confrontati sul tema dei diritti umani, con particolare focus su inclusione, pari opportunità e sviluppo sostenibile.

“Scuola Bottega” si è svolto in due momenti distinti, uno in orario scolastico nel periodo novembre 2022-maggio 2023, l’altro al termine della scuola (giugno-luglio 2023).

Il primo si è articolato in 42 incontri a cadenza settimanale rivolti a 18 studenti (dei quali 5 con disabilità) selezionati in base alle loro competenze, interessi e bisogni, dagli insegnanti.

Il secondo (7 incontri da 3 ore), a partecipazione volontaria, si è svolto all’interno del cortile della Rocca Rangoni e ha visto la presenza di 15 alunni (di cui 3 con disabilità).

Gli studenti hanno progettato ulteriori aree da riqualificare: in ottica interdisciplinare hanno per esempio unito il lavoro manuale di costruzione con attività di ricerca finalizzate a selezionare le specie vegetali (alberi, piante) più adatte. Hanno composto delle poesie e scelto una canzone (inno alla gioia) che sono state poi trascritte su due panchine destinate ad arredare l’area selezionata (diritto all’arte e alla libertà di espressione).

Purtroppo, nonostante il grande coinvolgimento ed entusiasmo mostrato dagli studenti, i risultati ottenuti, e fossero stati stipulati degli accordi istituzionali tra scuola e amministrazione locale, il progetto è stato di nuovo interrotto al termine dell’a.s.2022-2023.

3. Metodologia

La ricerca di carattere esplorativo ha adottato un approccio qualitativo-interpretativo (Corbetta, 1999) utilizzando come metodologia lo studio di caso, utile a catturare olisticamente la complessità delle relazioni, delle credenze e degli atteggiamenti all'interno di strutture e contesti specifici, utilizzando più strumenti di rilevazione (Stake, 1994). Obiettivo era di rilevare se, secondo le percezioni di insegnanti, educatori, dirigente scolastico e studenti, l'esperienza del SL avesse favorito la partecipazione e l'inclusione di tutti gli alunni, anche con disabilità. I dati sono stati raccolti attraverso:

- focus group, due con insegnanti curricolari e due con insegnanti di sostegno e educatrici;
- 28 interviste semi-strutturate (Dirigente scolastico, 11 insegnanti curricolari, 8 insegnanti di sostegno, 8 educatrici)
- Questionari per gli studenti somministrati all'inizio e al termine dei laboratori.
- Narrazioni meta-cognitive (diario di bordo e articoli) sull'esperienza realizzata (studenti)

4. Analisi dei risultati

Dall'analisi dei risultati emergono considerazioni molto positive sull'esperienza, anche se la mancanza di continuità è stata spesso menzionata tra le maggiori criticità del progetto.

4.1. Interviste e focus group

Nelle interviste (e focus group) realizzate il SL è considerato uno strumento in grado di creare sinergie virtuose tra scuola e territorio con ricadute positive sia sugli studenti, anche con disabilità, sia in generale sulla comunità. A loro avviso l'apprendimento esperienziale facilita la comprensione dei contenuti scolastici e il problem solving (es. l'applicazione di competenze matematiche nel costruire delle panchine). L'approccio cooperativo e il lavoro in piccoli gruppi hanno indubbiamente favorito la collaborazione e la comunicazione tra gli studenti. Insegnanti ed educatrici hanno notato in particolare in quelli con disabilità, un miglioramento nel rendimento scolastico, nel comportamento, nella socializzazione, frequenza e nelle relazioni con i compagni di classe e insegnanti.

A. (sindrome autistica e ADHD) non sa leggere e scrivere tuttavia ha mostrato competenze inaspettate come collegare e far funzionare circuiti elettrici e maneggiare abilmente attrezzi. Nonostante le sue difficoltà relazionali durante le attività è stato

un supporto prezioso per i compagni e, oltre a realizzare gli oggetti previsti, è riuscito anche a costruire un planetario che ha presentato all'esame.

Sperimentarsi all'interno di un contesto protetto ha contribuito a rafforzare l'autostima e la motivazione dei giovani partecipanti, assicurandoli allo stesso tempo che l'errore è parte del processo di apprendimento, e che è anzi possibile imparare proprio a partire dai propri sbagli. Officina Urbana ha favorito l'empowerment degli studenti, un maggiore coinvolgimento rispetto alle questioni che riguardano la loro comunità e territorio, e lo sviluppo di competenze di cittadinanza. È il caso per esempio, di tre allieve che avevano preso parte alla prima fase.

"S., E. e I. hanno proseguito il loro impegno civico... lo scorso 25 aprile sono andate a Cagliari in rappresentanza con Sindaco e Assessore alla Cultura, in occasione della giornata di gemellaggio tra i due Comuni, in memoria di un partigiano recentemente scomparso protagonista nella liberazione di Spilamberto".

Inevitabilmente sono emerse anche delle criticità relative alla mancanza di continuità che ha di fatto impedito, soprattutto secondo insegnanti ed educatrici, la possibilità di strutturare percorsi a lungo termine, e incidere in modo significativo sugli studenti e sulla comunità. Alcuni hanno condiviso la preoccupazione che la frammentazione delle esperienze e la disattesa delle aspettative possano addirittura generare disillusione, mancanza di fiducia nelle istituzioni, e la diminuzione del senso e della partecipazione civica.

4.2. Questionari

Le risposte ai questionari rivolti agli studenti che hanno preso parte al progetto, sono state in generale molto positive. Il 91% di coloro che hanno risposto dichiara di aver imparato molto durante le diverse fasi del progetto. La maggioranza (84%) sostiene di aver appreso in modo più semplice, coinvolgente ed efficace durante le attività extra-curricolari, e ritiene (82%) che le competenze acquisite in ambito extra-scolastico abbiano lo stesso valore e dignità di quelle sviluppate a scuola. La maggior parte ha riportato di aver migliorato le proprie competenze iniziali, in particolare quelle relazionali (87%), pratico-manuali (83%) e di cittadinanza (86%). Il 75% ha ravvisato un incremento nella comprensione di alcuni concetti matematico-scientifici (equivalenze, rapporti di scale e proporzioni, calcolo dell'area e del volume delle superfici, etc.), l'85% nel rendimento scolastico in generale, dato confermato anche dalle interviste con i loro insegnanti di sostegno ed educatori. Tutti (100%) hanno risposto di essersi sentiti maggiormente inclusi e partecipi durante le attività del progetto rispetto alle lezioni scolastiche, e di aver contribuito concretamente al miglioramento della propria città. L'88% ritiene di aver avuto la possibilità di esprimere liberamente le proprie opinioni, il 95% di essere stato accettato "per quel che si è", l'89% di aver stretto nuove amicizie.

4.3. Narrazioni metacognitive

Molte storie di insuccesso scolastico sono legate alla difficoltà degli studenti di individuare strategie efficaci per imparare, senza perdere entusiasmo e il piacere di apprendere. Le attività metacognitive mirano a rendere lo studente, specie quelli a rischio di esclusione, il più possibile protagonista dei propri processi cognitivi, e chiamano il docente a facilitare un clima positivo e guidare gli alunni verso una maggiore consapevolezza e presa di responsabilità rispetto al loro percorso di apprendimento (Dettori, 2015).

Agli studenti che hanno preso parte al progetto è stato chiesto di compilare al termine di ogni incontro un “diario di bordo” per riflettere sul proprio percorso formativo, e scrivere un articolo finale che raccontasse la loro esperienza (alcuni di questi sono stati pubblicati su un giornale locale). La maggioranza ha descritto la propria partecipazione come un’opportunità che ha accresciuto la loro autostima e fiducia in sé stessi, e che in generale ha contribuito alla loro crescita come persone e come cittadini.

“È stato un cammino che mi ha permesso di far conoscere la mia creatività, di legarmi ancora di più alla natura e alla sua salvaguardia. Imparare a valorizzare il nostro territorio e a preservarlo”

“Questa iniziativa è stata davvero “speciale”, abbiamo potuto esprimere i nostri pensieri, riflettere su ciò che è importante, e progettare nel miglior modo come dovrebbe essere modernizzato uno spazio pubblico secondo il nostro punto di vista. Credo che Spilamberto dovrebbe far tesoro di queste piccole iniziative, perché non capitano tutti i giorni”.

L’apprendimento di tipo esperienziale, svolto attraverso un ciclo di azione e riflessione su di essa, ha favorito la possibilità di sperimentare una più profonda comprensione di sé stessi, del legame tra le componenti emotive e cognitive, e dei propri processi e stili di apprendimento,

“Mi aspettavo che ci spiegassero i diritti con noiose lezioni, invece abbiamo sempre giocato, e devo dire che grazie a questo metodo, mi ricordo meglio le cose. Queste attività mi hanno permesso di socializzare molto anche con persone che non avrei mai pensato di diventare così amica”.

“Quando ci si sente bene si impara senza accorgersene”.

Il sentirsi parte di un progetto concreto che li ha coinvolti nell’immaginare un luogo migliore in cui vivere, e contribuire a realizzarlo, li ha fortemente motivati e responsabilizzati a impegnarsi in vista del raggiungimento di un bene comune.

“Questo gioco è quello mi ha fatto più riflettere, ho potuto sperimentare l’importanza di un’equa distribuzione delle risorse fra i vari paesi che consentirebbe

a tutti di stare meglio, e potrebbe eliminare problemi millenari con una più attiva collaborazione mondiale.

“oltre a queste meravigliose e divertenti attività abbiamo intervistato l'assessore e il progettista di Spilamberto. È stato molto elettrizzante, non avevo mai fatto una cosa di questo genere, mi sembrava di essere una giornalista a una conferenza stampa di qualche attore famoso”.

“Quando è venuta l'ora di presentare i nostri progetti all'Assessore, mi è venuta un po' d'ansia. Però alla fine è andato tutto bene. Sono un po' dispiaciuta che abbia scelto un altro progetto invece che quello del mio gruppo. Però devo ammettere che tutti e tre erano veramente belli”.

Malgrado tutte le discussioni e gli interventi sciocchi, alla fine siamo stati davvero una grande squadra. Non vedo l'ora di costruire gli oggetti e fra qualche anno passare per Spilamberto, guardarli e pensare: “Siamo stati noi a fare queste cose, e ne sono fieri”.

Gli studenti con disabilità hanno scritto in generale di essersi sentiti maggiormente inclusi e apprezzati, di aver socializzato e collaborato con i propri compagni, ma soprattutto si sono sentiti utili nella realizzazione di un progetto importante per la comunità.

“La seconda parte è stata quella che ho preferito perché a me piacciono molto i lavori manuali: ho dipinto, progettato e addirittura ho persino tagliato un pezzo di legno con il seghetto elettrico. È stato fantastico!” Alcuni compagni li conoscevo già, è stata un'occasione in più per conoscerci meglio e fare nuove amicizie.

“L'essere ipovedente non mi ha impedito comunque di riuscire a immaginare con gli altri delle cose belle per migliorare il mio paese...”

5. Conclusioni

Con il progetto “Officina Urbana” Spilamberto si è trasformato in una grande aula didattica aperta all'innovazione e alla sperimentazione, costituita da una rete di contesti educativi (formali, non formali e informali) interconnessi tra loro al fine di creare nuove opportunità di socializzazione e benessere per tutta la comunità. Secondo le percezioni di studenti, educatori e insegnanti il SL sembra essere davvero una strategia vincente nel collegare teoria e prassi, registrando nei partecipanti degli effetti positivi sul loro rendimento scolastico e sull'acquisizione di competenze trasversali. La risoluzione di problemi reali attraverso esperienze di vita quotidiana si è rivelata molto efficace dal punto di vista inclusivo, offrendo una “seconda chance” a quegli alunni che faticano a imparare stando seduti passivamente ad ascoltare. Le attività metacognitive hanno consentito agli studenti

di riflettere sulle proprie esperienze di apprendimento, di conoscersi meglio e scoprire le modalità e le condizioni migliori per imparare, includendo anche la dimensione emozionale. Officina Urbana ha contribuito ad aiutare anche gli studenti con disabilità ad imparare ad imparare, liberando la creatività, risvegliando la curiosità e mantenendo vivo il desiderio e il piacere di apprendere. Gli alunni hanno preso parte con costanza e passione condividendo interessi, sogni e delusioni, mostrando coraggio nell'assumersi la responsabilità di agire da protagonisti in un progetto così ambizioso: creare un nuovo modo di vedere, pensare e vivere gli spazi e la socialità sul territorio.

Tuttavia, per avere un impatto a lungo termine ed evitare di creare addirittura risultati opposti alle aspettative iniziali, si ritiene necessario che le esperienze positive trovino continuità, siano collegate le une alle altre superando la natura episodica.

La Democrazia è un processo che va continuamente alimentato, i diritti costantemente ricordati e difesi. Per mantenere una sana e robusta Costituzione, c'è bisogno della partecipazione e dell'impegno di tutti, nessuno escluso.

Riferimenti bibliografici

- Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R., & Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: Building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice*, 16(1), 61–72. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.969696>
- Carter, E. W., Swedeen, B., & Moss, C. K. (2012). Engaging Youth with and without Significant Disabilities in Inclusive: Service Learning. *TEACHING Exceptional Children*, 44(5), 46–54. <https://doi.org/10.1177/004005991204400505>
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning, the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (2nd ed.). Paris: UNESCO Publishing.
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., & Slagor, M. T. (2011). Trends in the Use of Service Learning With Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 32(3), 219–229. <https://doi.org/10.1177/0741932510362173>
- Garwood, J. D., Peltier, C., Ciullo, S., Wissinger, D., McKenna, J. W., Giangreco, M. F., & Kervick, C. (2023). The Experiences of Students with Disabilities Actually Doing Service Learning: A Systematic Review. *Journal of Experiential Education*, 46(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/10538259221109374>
- MIUR. (2018). *Una via italiana per il Service Learning*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>
- Schleicher, A. (2020). Developing Twenty-First-Century Skills for Future Jobs and Societies. In *Anticipating and Preparing for Emerging Skills and Jobs: Key Issues, Concerns, and Prospects* (pp. 47–55). <https://doi.org/10.1163/25902539-00102002>
- Stake, R. E. (1994). Case study: Composition and performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 31–44. <https://www.jstor.org/stable/40318653>

- Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio* (Vol. 13). Roma: Città Nuova.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education—UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/-pf0000098427>

VIII.6

Archeologia e progettazione del futuro: il ruolo del dibattito pubblico per la definizione di una coscienza archeologica collettiva

Rachele Discosti

*Università degli Studi di Ferrara
Dipartimento di Studi Umanistici
dscrhl@unife.it*

Abstract

Le ingenti trasformazioni paesaggistiche avviate dal Dopoguerra vedono oggi una nuova fase propulsiva orientata allo sviluppo e alla riconversione ecologica dei territori. Oggi come allora, esistono rischi legati all'impatto di questi processi sul patrimonio archeologico, ma l'evoluzione di norme e metodi maturata negli ultimi anni ha conferito grande importanza a pianificazione e mitigazione tramite le pratiche dell'archeologia preventiva. Nonostante questi sviluppi abbiano portato al riconoscimento del ruolo della prevenzione archeologica nei processi di riconfigurazione del territorio, pare ancora mancare una dimensione di dialogo e coinvolgimento collettivo dei cittadini in questo ambito. Per ipotizzare le modalità di creazione di una sfera pubblica in grado di esprimersi sull'impatto archeologico delle opere è necessaria una riflessione epistemologica e metacognitiva, che in dialogo con approcci educativi e formativi potrà potenziare il ruolo pubblico dell'archeologia preventiva.

Parole chiave

Archeologia, Coscienza Archeologica, Dibattito Pubblico

1. Introduzione

Le trasformazioni economico-urbanistiche che hanno avuto luogo nell'Italia del Secondo Dopoguerra assumono oggi, viste retrospettivamente, un valore ambiguo. Avendo permesso alle generazioni nate nella prima metà del Novecento di raggiungere elevati standard di vita e beneficiare di un progresso tecnico ed economico mai conosciuto prima, ne risulta difficilmente contestabile il valore sociale. D'altro canto, le ingenti modificazioni del territorio a livello infrastrutturale, residenziale e industriale hanno pesantemente ridisegnato i contorni del paesaggio creando talvolta un paradossale effetto di degrado proprio nella circostanza in cui avrebbe potuto e dovuto viversi una sua ricostruzione. Confrontarsi con tale fase storica dal punto di vista dell'archeologo pone di fronte alla consapevolezza dell'enorme mole di patrimoni sepolti andata dispersa in questo processo, pur denso di pro-

gressi necessari al Paese. La domanda di spazi, servizi, infrastrutture che potessero soddisfare i bisogni di una società in evoluzione e rinascita portò le amministrazioni a compiere scelte orientate allo sviluppo, spesso sottovalutando gli impatti deleteri che avrebbero potuto avere sul valore identitario dei territori. Similmente alla seconda metà del secolo scorso, si è oggi dinnanzi a un momento altrettanto cruciale per la definizione di paesaggi futuri, che potrà decidere sulla presenza o assenza di specifiche valenze (storiche, ambientali, culturali, archeologiche...) in essi iscritte. La riconversione ecologica ed economica necessaria a fronteggiare l'evoluzione climatica in atto, la risoluzione di crisi territoriali dettate da malagestione o fattori ambientali, la necessità di rinnovare o ampliare infrastrutture strategiche per lo sviluppo di aree centrali e periferiche costituiscono le maggiori direttrici di cambiamento in cui verranno incanalati flussi ingenti di risorse umane ed economiche.

Lenti passi avanti sono stati fatti dagli anni Cinquanta nell'ambito di una pianificazione territoriale più attenta, che guardi anche agli aspetti culturali e storico-preistorici iscritti nei paesaggi da modificare. Conquiste importanti, in sede europea, furono la Convenzione della Valletta (Convenzione europea per la protezione del patrimonio archeologico (riveduta), 1992) e la Convenzione di Faro (Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, 2005), ratificate dall'Italia nel 2015 e nel 2020, che impegnano gli stati firmatari a intraprendere percorsi di protezione, valorizzazione e democratizzazione del Patrimonio Archeologico e Culturale. Tuttavia, se da un lato l'attenzione di stati e amministrazioni locali nei confronti del dato sepolto è andata faticosamente accrescendosi, e termini come "prevenzione" e "potenziale" sono entrati nel vocabolario degli addetti ai lavori, nel nostro Paese ancora poco si discute, a livello pubblico, sull'effettivo valore che le testimonianze materiali delle passate società umane assumono per la nostra cultura. Benché infatti gli sforzi legislativi in favore della prevenzione del danno alle evidenze archeologiche abbiano portato all'articolazione di procedure e metodologie più chiare, pare ancora mancare una consapevolezza collettiva capace di formare un'opinione pubblica sul tema. Tale espressione di una sfera pubblica che utilizzi le categorie del dibattito aperto e inclusivo caratterizzato da pensiero critico e razionale nel senso immaginato dal filosofo tedesco J. Habermas proprio negli anni Sessanta (Habermas, 1989) è stata ripresa e teorizzata anche in ambito archeologico da studi di archeologia pubblica (Matsuda, 2004), provando a immaginarne un'applicazione in questo campo. La natura del dibattito archeologico in Italia è tuttavia ancora prettamente specialistico-accademica, e sembra per ora mancare il coinvolgimento dei singoli cittadini in un discorso che pure ha a che fare con un interesse comune costituzionalmente protetto.

2. Motivazione e posizione del problema

L'assenza di una coscienza archeologica collettiva può tradursi in atteggiamenti ambigui nei confronti del lavoro dell'archeologo e della necessità di proteggere le evidenze messe in luce. L'indignazione per la vicenda di un turista poco rispettoso che incide il proprio nome su un monumento storico, trova però sfogo anche quando una chiusura stradale o la costruzione di un edificio pubblico si prolungano per consentire interventi di archeologia preventiva. Al senso di fascino suscitato dall'imponenza delle vestigia romane, si alterna il distacco che portò a definire "tre ciotole" i ritrovamenti neolitici che, secondo un noto quotidiano nazionale, motivarono la sospensione dei lavori per il doppio binario che avrebbe evitato (?) la tragedia ferroviaria pugliese del 12 luglio 2016 (Guermandi, 2016). Tale doppio atteggiamento evidenzia una profonda asimmetria tra tendenze opposte nella considerazione pubblica del Patrimonio Culturale, influenzata anche dal valore economico che il termine ha sempre voluto sottendere (Manacorda, 2020), e che può portare a una sorta di categorizzazione estetica per la quale è degno di nota ciò che può essere considerato bello o spettacolare a scapito di testimonianze considerate più modeste, ma non per questo meno significative in termini di rilevanza scientifica. Infatti, sembra esistere una narrazione collettiva veicolata attraverso i *mass media* da programmi di divulgazione culturale che possono riscuotere anche ampio successo di pubblico, e che si incentra sul valore estetico e storico delle "meraviglie" d'Italia, custodite in musei e parchi archeologici. Questa narrazione, talvolta dai caratteri elitisti (Cerbone et al., 2021), può venire rafforzata da iniziative locali, mostre ed esibizioni che si concentrano sulla comunicazione del Patrimonio, soprattutto in luoghi cardine dell'immaginario collettivo legato all'archeologia, come il Parco Archeologico del Colosseo o la Valle dei Templi di Agrigento.

Sebbene dunque l'esistenza di una sensibilità collettiva sul tema dell'archeologia non possa essere negata, resta comunque l'impressione che possa soffrire di classificazioni estetiche e derivi più da un'opera di trasmissione dall'alto che da un processo di educazione partecipata frutto del coinvolgimento diretto dei singoli individui che formano il corpo sociale, trattati invece spesso come spettatori, fruitori, consumatori del Patrimonio (Kajda et al., 2018). È un discorso, quello sull'eredità archeologica italiana, che per sua stessa natura fatica ad applicarsi a evidenze meno spettacolari e visivamente piacevoli, che tuttavia costituiscono attualmente la maggioranza dei rinvenimenti in questo ambito. A seguito di un'attenzione sempre più alta data alle indagini archeologiche da eseguire prima della realizzazione di opere pubbliche (strade, ponti, fognature...), si sono infatti moltiplicate le scoperte in regime di archeologia preventiva. Le tecniche dell'archeologia preventiva hanno lo scopo di identificare potenziali evidenze sepolte prima della cantierizzazione di un'area e vigilare, a lavori iniziati, su eventuali ritrovamenti fortuiti che vanno in quel caso protetti e tutelati in vari modi. Tale disciplina si pone quindi in una posizione di mediazione tra le legittime istanze di sviluppo territoriale e le esigenze di protezione e tutela di contesti noti o non ancora sco-

perti. Sembra però questo il punto in cui il meccanismo inizia a incepparsi, mettendo in crisi la narrativa del patrimonio-tesoro: quando l'archeologia, il dato sepolto che può avere molto poco di spettacolare, viene scoperta fuori dal museo, per così dire sotto i nostri piedi, e rivendica attenzione, tempi e costi che non sempre ci si ritrova disposti a sostenere. In questo processo di vera e propria negoziazione materiale col paesaggio entrano infatti in gioco interessi e diritti collettivi che paiono collidere: la protezione delle evidenze sepolte, che pure tutela il diritto alla conservazione del Patrimonio Culturale per le generazioni presenti e future, è spesso vista come l'unica causa del ritardo dei lavori e dell'aumento di costi che vanno a comprimere il diritto alla mobilità, alla sicurezza delle infrastrutture e alla fruibilità dei luoghi. Questa visione contribuisce talvolta a creare un clima di opposizione tra la società intesa come comunità di cittadini, e il mondo della tutela archeologica rappresentato dai professionisti sul campo, dalle Soprintendenze, in ultima istanza dallo Stato. Il dialogo tra le parti, se non alimentato da efficaci iniziative di divulgazione e comunicazione del valore di questo tipo di prevenzione, si configura quindi come difficile quando non manca del tutto. A ben guardare, è probabilmente sul terreno dell'archeologia preventiva che il discorso sul Patrimonio Culturale e sul ruolo che la società assegna alle tracce materiali del passato si svolge e capovolge, facendone un potenziale ambito di sviluppo per quella sfera pubblica precedentemente citata. Sfortunatamente, nonostante il dialogo tra professionisti ed enti locali e nazionali abbia portato a esempi virtuosi di integrazione tra pianificazione territoriale e archeologia, più rare risultano le occasioni di coinvolgimento reale delle comunità, da identificare come vere "portatrici di diritto" (Apaydin, 2017). Ciononostante, proprio i tentativi tesi a quest'ultimo risultato possono costituire un'importante risorsa, la base per elaborare strategie che attenuino la situazione di apparente contrasto tra cittadini e archeologi sul campo (Cerbone et al., 2021). La riflessione qui delineata vuole dunque porsi all'interno di questo alveo, provando a immaginare modi e direzioni di un agire improntato al miglioramento del rapporto tra la pratica archeologica preventiva e la comunità, vera destinataria degli sforzi di protezione.

La riflessione sulla connessione col nostro passato materiale risulta, oggi come forse in tutte le epoche, problematica e vittima di fraintendimenti che possono causare un distacco difficilmente colmabile con la società. Di qui la necessità di nuovi approcci educativi e metacognitivi al tema, per riuscire nell'intento di riflettere sui processi che ci portano a identificare una testimonianza materiale come facente parte del Patrimonio Culturale, ad assegnarle valore, a stabilire quanto siamo disposti a fare per proteggerla. Non solo: il fatto che la società civile riesca a esprimersi in modo partecipato e razionale riguardo a questioni di archeologia preventiva è premessa fondamentale a una sua vera inclusione nei processi di decisione che impattano sui territori abitati e vissuti dalle comunità, talvolta persino ignorare delle scelte compiute.

3. Quadro metodologico

Gli strumenti metodologici necessari per conseguire un obiettivo tanto complesso paiono ancora rimanere in fase embrionale di elaborazione. In Italia, paese che rivendica il primato della tradizione storico-artistica, non è venuto a crearsi quel clima di interesse e schietta presa di posizione da parte degli attori pubblici e privati coinvolti, tipica di altre realtà come, ad esempio, quella francese (Demoule, 2024), complice anche l'isolamento in cui l'ambiente accademico e professionale tendono talvolta a rinchiudersi. Se al distacco tra le comunità e la pratica archeologica contribuisce ulteriormente anche la legislazione italiana, molto severa nel restringere lo spazio d'azione del privato cittadino in merito, risulta comunque cruciale elaborare strategie di inclusione che sfocino in una maggiore consapevolezza collettiva. In quest'ottica, alcune importanti proposte di maggiore integrazione col pubblico sono state avanzate attraverso progetti di valorizzazione e indagini sociologiche legate alla divulgazione e alla percezione sociale di musei e siti italiani (Matsuda, 2004; Paglietti et al., 2019), che insieme alla formazione scolastica restano le due direzioni privilegiate per stabilire un contatto tra società e archeologia. Questo contatto utile e necessario è però spesso mediato da figure altre rispetto all'archeologo sul campo impegnato sul territorio nelle indagini preventive e di salvataggio, col risultato che proprio la professionalità più diffusa in questo ambito risulta anche essere la meno conosciuta, quella che genera più disorientamento (se non sospetto) nei cittadini.

In una tale situazione la strategia da adottare, come archeologi professionisti e al lavoro all'interno delle accademie, è forse quella di fare un passo indietro e iniziare una riflessione guidata da domande che permettano di focalizzare i processi cognitivi messi in atto quando ci rivolgiamo all'impatto sociale del nostro lavoro. Il bisogno di un'evoluzione in senso epistemico e metacognitivo dell'archeologia pubblica, già formalizzato nei suoi presupposti teorici (Pinna & Montanelli, 2024), può tradursi in interrogativi che possano costituire un punto di partenza per future riflessioni e azioni. Chiederci insomma, e chiedere al singolo cittadino, cosa egli o ella riconosca come Patrimonio Culturale, su quali basi, proseguendo poi con una serie molto lunga di altre domande che potrebbero stimolare il dibattito:

- Perché proteggere le evidenze archeologiche?
- Esistono trattamenti diversi per evidenze ritenute meno o più importanti in base all'epoca da cui provengono o al loro valore estetico?
- In che modo le scoperte archeologiche cambiano la percezione dei territori?
- Esiste un valore sociale dell'archeologia e dell'archeologo? In che termini si realizza?
- In quale passato mi riconosco? Quali epoche storiche e preistoriche riconosco come fondanti delle mie radici culturali?

- Quali processi di cambiamento so essere attivi nel territorio in cui vivo?
- ...

I primi a elaborare ulteriori domande e tentare una risposta potranno essere, e in parte già sono, gli archeologi professionisti e universitari, oltre ai rappresentanti delle istituzioni e i funzionari delle Soprintendenze e dei musei, con lo scopo di avviare o continuare un processo di riconoscimento e autoconsapevolezza che investa queste realtà. In seguito, il discorso potrà essere ampliato ad enti e associazioni o a singoli cittadini tramite strumenti di partecipazione come i *focus group*, con l'obiettivo di creare piccole comunità ancorate sul territorio. In questa delicata fase di raccordo con le realtà locali resta da capire quali attori (e con quali risorse) possano essere coinvolti nella creazione e stimolo di questo dialogo. Un ruolo centrale potrebbe essere assunto dalle cooperative e ditte archeologiche, presenti in quasi tutti i distretti d'Italia e direttamente coinvolte, tramite le loro professionalità, in indagini e valutazioni preventive. Non vanno poi dimenticate le numerose associazioni di volontariato, i Gruppi Archeologici locali, i singoli cultori della materia che sin dalla metà del secolo scorso prestano la loro preziosa collaborazione con iniziative di tutela e valorizzazione archeologica. Originatesi in chiara reazione alle problematiche cui il Patrimonio era sottoposto negli anni Sessanta, queste realtà andarono dapprima a costituire l'ossatura delle forze impiegate sul campo in un periodo in cui la figura dell'archeologo professionista non era diffusa, dirette e controllate dalle Soprintendenze. Con l'evoluzione normativa e la nascita di figure specializzate il loro spazio d'azione nella ricerca e sui cantieri d'emergenza è stato ridimensionato in favore di azioni incentrate su indagini bibliografiche e promozione culturale, ma la loro importanza risiede tutt'ora nella capacità di costituire un ponte con le comunità, il primo nucleo di sfera pubblica di fatto esistente e da alimentare tramite la proficua collaborazione coi professionisti sul campo, nel rispetto dei propri ruoli e con l'intenzione di salvaguardare il Patrimonio archeologico. Lungi dal voler assumere intenti pienamente educativi o limitarsi al contrario alla semplice divulgazione dei risultati delle ricerche, gli archeologi e in seguito i volontari, sempre sotto la direzione e le modalità dettate dalle Soprintendenze, potrebbero divenire figure di raccordo tra territorio e istituzioni favorendo l'emersione di un dibattito che possa trasformarsi in consapevolezza collettiva. Inoltre, non va sottovalutato il potenziale di strumenti legislativi a disposizione, come la procedura di Dibattito Pubblico, prevista per alcune tipologie di opere regolate dal Codice degli Appalti. Essa prevede il coinvolgimento della cittadinanza nelle fasi preliminari del progetto, mediante l'incontro con esperti che espongano i rischi associati alle nuove realizzazioni. Lo spazio di discussione, teoricamente aperto alle istanze del singolo, ha assunto una configurazione più debole con l'ultima modifica al Codice, ma può ancora costituire un primo strumento per avvicinare i professionisti alla cittadinanza e ingaggiare un dialogo incentrato sul territorio e la comunità che lo abita.

4. Immaginando possibili risultati

Le ricadute positive della partecipazione sociale al discorso sull'archeologia nel paesaggio e sulla protezione del dato sepolto inciderebbero su ambiti attinenti alla sfera pubblica, ma anche al tentativo di rendere più sostenibili gli stili di vita occidentali.

In primo luogo, la consapevolezza nei confronti delle tracce del passato educa a una visione più attenta dei processi che regolano la formazione dell'identità culturale e del senso di appartenenza a una comunità dotata di significato storico e preistorico, premessa fondamentale all'esistenza della volontà di conservare e proteggere l'eredità materiale del passato. Un fenomeno che, se nei bambini pare parzialmente incoraggiato nelle scuole dalle narrazioni esistenti nella didattica della storia, tende a indebolirsi con l'età e col venir meno della condivisione di discorsi, narrative, scorci visivi ed esperienziali relativi al dato archeologico. Riattivare questo contatto contribuirebbe anche a investire la sfera pubblica di un nuovo potere di riflessione, valutazione e potenzialmente decisione nei confronti delle azioni di modifica del paesaggio, soppesando tra i costi e benefici della realizzazione di opere pubbliche anche l'impatto archeologico, come si fa con quello paesaggistico, acustico o ecologico (Calaon & Pizzinato, 2011).

A mitigare il carattere utopistico di molte delle riflessioni qui proposte può forse contribuire l'accento alle comprovate ricadute economiche positive generate da una vera integrazione della prevenzione archeologica nello sviluppo dei territori. Ove, infatti, le azioni di modifica del paesaggio vengano precedute da una corretta pianificazione e valutazione dei rischi risultano conseguentemente ridotti tempi di realizzazione e costi imprevisti, permettendo di affievolire anche l'impatto diretto sul benessere delle comunità nel breve e lungo termine (Novaković et al., 2016). Se tale obiettivo, che costituisce l'anima degli intenti normativi fin qui faticosamente portati avanti in ambito legislativo, fosse condiviso in modo trasparente e argomentato con la società civile, potrebbe migliorare anche il rapporto dei cittadini con gli attori della salvaguardia del Patrimonio.

5. Altre considerazioni e conclusioni

La natura multidisciplinare dell'archeologia, da sempre improntata al dialogo con specialisti afferenti a più ambiti scientifici allo scopo di meglio decodificare il passato riaffiorante, costituisce una chiave importante nella progettazione di nuovi coinvolgimenti della società. Il carattere educativo e formativo di un processo di questo tipo richiede un'ulteriore apertura della pratica archeologica ad approcci mutuati dalle scienze pedagogiche e sociali, da cui già l'archeologia pubblica ha attinto a piene mani e con successo, in dialogo con l'ambiente scolastico ma non solo. L'importanza di un discorso che possa mettere al centro i cittadini come soggetti in grado di esprimersi e prendere decisioni, facenti quindi parte di una sfera pubblica (Matsuda, 2004), investe da vicino i processi di democratizzazione e con-

divisione del Patrimonio Culturale espressi dalle Convenzioni Europee della Valletta e di Faro, costringendo a spostare il *focus* oltre la scuola e l'età infantile. In effetti, studi recenti mostrano come lo stato di disinteresse e lontananza della popolazione adulta nei confronti dell'archeologia si possa considerare solo apparente (Kajda et al., 2018), ma l'impressione è che manchino le occasioni di dibattito e contatto diretto che potrebbero migliorare la percezione pubblica della ricerca archeologica, soprattutto in ambito preventivo. Invertire questa tendenza dovrà essere uno degli obiettivi principali dell'azione di funzionari e archeologi sul campo, e richiederà di spendersi in prima persona per cambiare le cose, sempre in dialogo con volontari, insegnanti e operatori dei musei, ma senza demandare loro ciò che più strettamente attiene al ruolo sociale dell'archeologia. Un'istanza, questa, che può essere portata avanti solamente “da dentro”, e che si lega alla responsabilità civica che lega la professione di archeologo al territorio e alle persone che lo abitano. Lungi dal limitarsi a impattare su aspetti di valorizzazione, la questione ha infatti importanti implicazioni sullo sviluppo futuro delle nostre società. Ci attendono anni di ingenti trasformazioni urbanistiche e infrastrutturali, nutrite con finanziamenti provenienti da programmi nazionali e comunitari, che investiranno città e campagne ad una velocità impressionante. Nell'ottica di una progettazione in grado di rendere possibili diversi futuri, per immaginarne uno che veda la coesistenza di tracce presenti e passate all'interno dei paesaggi e la presenza di comunità in grado di riconoscerle e in esse auto-riconoscersi, ora più che mai è necessario ambire a una consapevolezza collettiva improntata a un dialogo costruttivo e orientato, in grado di dare una direzione di significato alle azioni che intraprenderemo.

Riferimenti bibliografici

- Apaydin, V. (2017). Heritage values and communities: Examining heritage perceptions and public engagements. *Journal of Eastern Mediterranean Archaeology and Heritage Studies*, 5(3–4), 349–364. <https://doi.org/10.5325/jeasmedarcherstu.5.3-4.0349>
- Calaon, D., & Pizzinato, C. (2011). L'analisi archeologica nei processi di valutazione ambientale. Proposta metodologica in ambiente GIS. *Archeologia e Calcolatori*, 22, 413–439.
- Cerbone, O., Garrisi, A., Giorgio, M., La Serra, C., Leonelli, V., & Manca di Mores, G. (2021). Italian Archaeology: heritage, protection and enhancement. *Internet Archaeology*. <https://doi.org/10.11141/ia.57.7>
- Convenzione europea per la protezione del patrimonio archeologico (riveduta), 1 (1992). Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, 1 (2005).
- Demoule, J.-P. (2024). French archaeology: for whom, but also against whom? *European Journal of Post-Classical Archaeologies*, 14, 67–78. <https://doi.org/10.69106/pca202404>
- Guermendi, M. P. (2016). Birth and crib death of preventive archaeology in Italy. In P. Novakovic, M. Hornàk, M. P. Guermendi, H. Stäuble, P. Depaepe, & J.-P. Demoule

- (A c. Di), *Recent developments in preventive archaeology in Europe. Proceedings of the 22nd EAA Meeting in Vilnius, 2016* (pagg. 301–312). Ljubljana.
- Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. The MIT Press.
- Kajda, K., Marx, A., Wright, H., Richards, J., Marciniak, A., Rossenbach, K. S., Pawleta, M., van den Dries, M. H., Boom, K., Guermandi, M. P., Criado-Boado, F., Barreiro, D., Synnestvedt, A., Kotsakis, K., Kasvikis, K., Theodoroudi, E., Lüth, F., Issa, M., & Frase, I. (2018). Archaeology, Heritage, and Social Value: Public Perspectives on European Archaeology. *European Journal of Archaeology*, 21(1), 96–117. <https://doi.org/10.1017/eea.2017.19>
- Manacorda, D. (2020). A proposito di archeologia preventiva: una riflessione di cornice. *Atti e rassegna tecnica della Società degli ingegneri e degli architetti in Torino, anno 153 - LXXIV - N. 2-3*, 13–19.
- Matsuda, A. (2004). The Concept of ‘the Public’ and the Aims of Public Archaeology. *Papers from the Institute of Archaeology*, 15(0). <https://doi.org/10.5334/pia.224>
- Novakovi, P., Horák, Milan., Guermandi, M. Pia., Stäuble, Harald., Depaepe, Pascal., & Demoule, J.-Paul. (2016). *Recent developments in preventive archaeology in Europe: proceedings of the 22nd EAA Meeting in Vilnius, 2016*.
- Paglietti, G., Onnis, M., Pinna, F., Dessì, N., Montis, I., Tatti, M., Sancier, L., Stiglitz, A., & Caterini, F. (2019). *Archeomeet: Archeologia e divulgazione in Sardegna: appunti su un incontro tra studiosi e cittadini* (G. Paglietti & M. Onnis, A c. Di). Arkadia Editore.
- Pinna, F., & Montanelli, M. S. (2024). Citizen archaeology. A contribution to the construction of a public archaeology as a «normal science». *European Journal of Post-Classical Archaeologies*, 14, 237–256.

VIII.7

Middle Management e qualità della vita organizzativa: Strategie narrative per la valutazione e il miglioramento

Alba Mussini

Università degli studi di Foggia

Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione
alba.mussini@unifg.it

Abstract

Oggi più che mai, nonostante le innumerevoli trasformazioni economiche e sociali che caratterizzano la nostra epoca, la scuola rappresenta senz'altro uno spazio vitale di cittadinanza attiva e di progettazione di futuro. In tal senso un ruolo spesso sottovalutato gioca il benessere organizzativo di docenti, dirigenti e collaboratori che rappresentano il capitale di identità della comunità scolastica intesa come spazio e tempo di sviluppo umano e non solo di apprendimento dei saperi. Il presente contributo intende recuperare il significato pedagogico del *middle management*, come inedito modello manageriale, in grado di promuovere uno sviluppo collettivo a partire dalla realizzazione personale dei singoli professionisti del mondo formativo nella convinzione che tale prospettiva teorica possa arricchire la capacità delle persone di vivere vite a cui attribuiscono valore.

Parole chiave

Benessere Organizzativo, Cura dei Lavoratori, Gestione della Diversità

1. Introduzione

Mai come oggi, di fronte alle innumerevoli sfide personali e professionali vissute dall'umanità tutta, i contesti lavorativi, lungi dal definirsi luoghi di progettazione e riprogettazione quotidiana di futuri possibili continuano a svelarsi, spesso, spazi mancanti di diritti umani oltre che di autentica felicità.

Oggi più che mai, quindi, le suggestioni pedagogiche circa il senso che il lavoro ha per la persona, occupano un posto centrale e da non sottovalutare.

Nello specifico, alla Pedagogia spetta un compito notevole poiché, confrontandosi con le altre scienze e, soprattutto, con i temi delle competenze e delle politiche sociali, si concentra sull'importanza di una dimensione emancipativa in grado di poter promuovere, nei soggetti lavorativi, processi di ascolto attivo, partecipazione condivisa, coinvolgimento emotivo e, infine, di co-progettualità sostenibile (Riva, 2018).

In questo scenario, la scuola da sempre si caratterizza come una complessa comunità di pratiche in cui a svolgere un ruolo educativo fondamentale, oltre alle

relazioni che si intessono tra gli studenti e i loro docenti, sono anche e soprattutto i legami emotivi che nascono tra gli stessi docenti, i dirigenti e il team completo impegnato nella gestione della cura della vita scolastica.

Dal punto di vista organizzativo, infatti, sappiamo che da quando nell'ordinamento scolastico nazionale è stata introdotta la cosiddetta "riforma dell'autonomia" l'attività e il *management* delle scuole hanno subito un profondo cambiamento senza che le professionalità coinvolte trovassero quasi mai una direzione comune e condivisa (Cornacchia, 2010).

In siffatta cornice, un ruolo strategico può essere, perciò, svolto dalla capacità riflessiva dell'intera comunità educante che impara a trasformare gli errori e gli imprevisti in potenziali occasioni di crescita, riflettendo criticamente sull'esperienza, comprendendo il personale modo di agire e quello altrui. Si tratta, in altre parole di attivare professionisti riflessivi e processi di apprendimento trasformativo, generativo e sostenibile (Paletta, Greco, Santolaya, 2022).

Alla luce di questo, la letteratura scientifica di settore mette in risalto alcuni modelli organizzativi – come il *middle management* – capace di riflettere criticamente sull'esperienza professionale sviluppando modalità comunicative in cui la relazione tra i colleghi si pone in ottica collaborativa allo scopo di migliorare la qualità di benessere percepito nella gestione di compiti complessi (Agrati, 18 (2), 48-61).

In tal senso, in un'organizzazione intesa come sistema adattivo complesso, il *middle management*, affiancando la dirigenza in un processo di *leadership* distribuita, può svolgere un ruolo fondamentale nel favorire un ambiente di apprendimento produttivo e partecipato traducendo le potenziali strategie manageriali in azioni di miglioramento direttamente sul campo (Summa, 1, 2021).

2. Governance scolastica tra *empowerment* e resilienza

La cultura dell'organizzazione e la gestione della scuola rappresentano, in epoca attuale, un tema piuttosto rilevante se si considera che, in Italia come in altri paesi, un forte legame si è stabilito fra le cosiddette politiche dell'autonomia funzionale delle scuole e l'enfasi, soprattutto normativa, sulla figura dei dirigenti che, oggi-giorno, sono chiamati ad espletare funzioni sempre più centrali per le decisioni e il benessere dell'intera comunità scolastica.

Nello specifico, dalla metà degli anni Novanta in poi, la scuola italiana è stata sottoposta a differenti riforme che hanno contribuito, spesso, a modificare gli equilibri raggiunti nel corso del tempo innescando forme di disorientamento fra gli stessi docenti e capi d'istituto, difficili da ripristinare (Cornacchia, 2010, p. 13).

In particolare, come afferma sempre Cornacchia (2010):

«In questo lasso di tempo essi hanno dovuto aggiornare continuamente il proprio lessico, familiarizzando con termini, acronimi ed espressioni- il

tutor, il portfolio delle competenze, il POE, il PEI, il PECUP, gli OSA, i piani di studio personalizzati, l'obbligo scolastico e l'obbligo formativo, il diritto-dovere di istruzione e formazione, ecc. – che a volte hanno attraversato come meteore il campo dell'azione didattica e prima ancora di essere compresi e metabolizzati sono impietosamente scomparsi» (Ivi, p. 13).

A questo si aggiunge, la riforma del Titolo V della Costituzione che ha concretizzato un processo di decentramento, ispirato ai principi della sussidiarietà, dei compiti amministrativi di cui era titolare lo Stato che ha di fatto ridefinito, in ambito nazionale come a livello locale, i confini e gli attori del campo organizzativo anche dell'istruzione e della formazione (Cornacchia, 2010, p. 17).

Tale processo, in particolare, è andato in direzione di un rafforzamento del posizionamento degli attori istituzionali che operano sul piano locale focalizzando, strada facendo, l'attenzione sui concetti di "trasparenza", "semplificazione", "efficienza", "efficacia", "qualità del servizio" e "valutazione dei risultati" rigorosamente a sostegno di un'idea di welfare volto agli obiettivi piuttosto che alla persona (Cornacchia, 2010, p. 18).

In questo scenario, la qualità della leadership rappresenta senz'altro uno dei fattori fondamentali in grado di fare la differenza tra le diverse scuole considerando da un lato il rapporto che essa detiene con l'organizzazione e, dall'altro, gli scopi ai quali essa tende e gli stili con i quali viene esercitata (Serpieri, 2002).

Nel caso specifico della scuola, infatti, sappiamo che in quanto organizzazione strutturalmente decentrata, la diffusività della leadership appare un requisito più importante che in altre organizzazioni perché chiama in causa anche i singoli docenti nelle loro classi oltre che gli stessi studenti rispondenti, a vario titolo, a ruoli di orientamento nei gruppi dei pari (*Ibidem*).

A tal proposito Serpieri (2002) afferma:

«La scuola sarebbe un'organizzazione ad alta densità di leadership dove essa non solo si pratica in modo esteso, ma anche si insegna [...], si apprende [...]. È evidente che la leadership diffusa non annulla le diversità di ruolo tra capi di istituto o dirigenti ed altre figure di leaders operanti a più bassi livelli di responsabilità ma si accorda ad un'idea generale di crescita della professionalità del personale della scuola e di sviluppo delle pratiche collaborative, in contrasto con le spinte a favore del ritorno della gerarchia» (Ivi, p. XI).

In questo processo di trasformazione della gestione educativa pubblica, il dirigente scolastico assume, quindi, una particolare funzione critica in quanto la sua conoscenza dei processi diventa fondamentale, la sua autorevolezza sempre più fondata sulla professionalità e meno sulla gerarchia e la sua stessa attività diviene finalizzata ad introdurre nel sistema scolastico una direzione innovativa, ovvero quella del leader educativo (Cocozza, 2004).

In particolare, la leadership del dirigente si basa sulle capacità di comunicare all'interno e all'esterno dell'istituto scolastico, di motivare i collaboratori e di dif-

fondere a tutti i livelli dell'organizzazione scolastica una visione strategica del cambiamento (Cocozza, 2004, p. 85).

Sappiamo, anche, che sull'evoluzione della struttura amministrativa della scuola incide il coinvolgimento degli *stakeholders* esterni che rende il compito dei dirigenti ancor più complesso giacché acquisiscono maggiore autonomia discrezionale per affrontare nuove sfide professionali che inducono, generalmente, a saper maneggiare strumenti normativi in un'ottica di collaborazione e condivisione reciproche per costruire relazioni diverse con parti interessate situate in contesti territoriali e sociali differenti (Cocozza, 2004, p. 83).

Questo genere di cultura amministrativa, però, può rischiare di trasformare la scuola in un'azienda in cui a contare veramente sono i profitti e l'efficienza del personale docente e della dirigenza piuttosto che la co-costruzione di legami forti nelle singole relazioni professionali.

Per contro, modelli di *management* utili a riflettere criticamente sull'esperienza oltre che sui cambiamenti del contesto di riferimento (l'ambiente) nel quale opera il sistema scolastico, possono individuare realmente le azioni di miglioramento del funzionamento dell'organizzazione, in una prospettiva di ri-progettazione del modello organizzativo tenendo conto di alcuni principi fondamentali quali la progettualità, la partecipazione responsabile e la qualità (Susi, 2000).

In definitiva, si tratta di costruire una cultura organizzativa e gestionale in cui è possibile riscoprire la vocazione naturale della scuola di partecipazione e di coinvolgimento emotivo, oltre che pratico, di tutti i soggetti che la abitano (Susi, 2000, p. 25).

2.2. Fare scuola e autonomia: quale futuro possibile?

L'obiettivo atteso dell'autonomia scolastica (L. n. 59/1997, più nota come Legge Bassanini) è il superamento del modello organizzativo burocratico a vantaggio di un modello orizzontale, formato da un insieme di comunità scolastiche, nelle quali si fa istruzione, formazione, ricerca mediante il ricorso a modelli flessibili che consentono di raggiungere obiettivi generali, secondo *standard* di qualità, fissati da un centro dotato di funzioni strategiche scevro, però, da compiti di gestione (Falanga, Treccani, 2020).

Nello specifico, con l'emanazione del DPR 275 dell'8 marzo 1999, il cosiddetto "Regolamento" dell'autonomia, alle istituzioni scolastiche è attribuita la personalità giuridica, grazie a cui la scuola acquista una propria capacità giuridica e di azione; diventa, cioè, soggetto dell'ordinamento giuridico generale; può esercitare la capacità negoziale (stipulare contratti con terzi), la capacità di ricevere in proprio e non tramite lo Stato eredità e legati, senza alcuna preventiva autorizzazione, la capacità e la legittimazione processuale. In questo modo, ogni autonomia scolastica realizza concretamente un'offerta formativa differenziata attraverso l'elaborazione del Piano dell'offerta Formativa, che è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita

la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro stessa autonomia (Falanga, Treccani, 2020, pp. 66-67).

Parimenti, nonostante le buone intenzioni della Legge in questione, a partire dagli anni Novanta, restano determinanti l'ambiguità della dimensione professionalizzante all'interno della scuola e la non valorizzazione del ruolo stesso del corpo docente che, oltre allo svolgimento della consueta funzione didattica, si trova, sovente, a dover farsi carico di numerose incombenze di tipo burocratico-formale (Genovesi, 2010).

A tal riguardo, il peso dei docenti, in termini di partecipazione alle scelte di politica scolastica, tende sempre più ad assottigliarsi (*Ibidem*).

Così stando le cose, il dibattito critico, durante questo tempo, riguardante il sistema scolastico ancora verte su tematiche riguardanti: le risorse dedicate al sistema d'istruzione e male utilizzate (stato fatiscente degli edifici scolastici, basse retribuzioni dei docenti, numero eccessivo di insegnanti); gli aspetti quantitativi della formazione, soprattutto in termini di dispersione scolastica; la bassa qualità del sistema educativo, la cui causa è attribuita da alcuni all'assetto organizzativo e agli aspetti ordinamentali della scuola; la distanza tra sistema formativo e mondo produttivo, con le posizioni di chi valuta troppo professionalizzante il sistema formativo e chi invece lo ritiene troppo distante dalle esigenze del mondo lavorativo (Genovesi, 2010, p. 201).

Nello specifico, la distanza sempre più decisa tra il mondo dei docenti ed una società che continua ad avanzare repentine e nuove richieste nei confronti della scuola, comporta l'urgenza di una conoscenza sempre più approfondita della dimensione relazionale quale imprescindibile motore di tutta la comunità e la vita della scuola (Serpieri, 2002, p.7).

Afferma sempre Serpieri (2002):

«Nella scuola come organismo, ciò che conta sono le relazioni tra gli attori, che ben al di là di un dato *set* di regole e ruoli, definiscono e ri-definiscono le situazioni in un flusso costante di interazioni» (Ivi, p. 7).

In questo quadro, è chiaro quindi che abitando la scuola come un luogo altamente impregnato di identità e di umanità sempre diverse, i professionisti della cura educativa non possono e non devono trascurare il loro stesso benessere lavorativo poiché questo incide, inevitabilmente, sui legami e sul rendimento dei loro stessi studenti.

A motivo di questo, uno dei compiti principali del leader educativo è proprio quello di agire sulla trama relazionale motivando i collaboratori e diffondendo, a tutti i livelli dell'organizzazione, una visione strategica del cambiamento e delle sfide a cui essa è chiamata (Susi, 2000, p. 33).

Occorre, per questo, come ritiene Susi (2000), creare le condizioni affinché la dirigenza scolastica sia in grado di esercitare pienamente la propria leadership come capacità di influenzare positivamente i comportamenti dei propri collaboratori,

nel raggiungimento di obiettivi condivisi, istaurando relazioni collaborative e non conflittuali, di sostegno e di guida in un'ottica di apprendimento organizzativo e di miglioramento dei servizi educativi offerti (Ivi, p. 34).

In siffatta cornice, dunque, la *governance* di un'organizzazione complessa, come la scuola, non si può improvvisare, occorre darsi una meta e degli obiettivi mirati per ciascun attore coinvolto. Si tratta certamente di un compito arduo, nel prossimo futuro, ma non impossibile (*Ibidem*).

3. Costruire capitale sociale: *middle management* e qualità dell'ambiente organizzativo

La scuola ideale, pertanto, è quella capace di mediare creativamente i conflitti, che sa tollerare esigenze diverse, che propone progettualità condivise, sostenendo tutte le parti coinvolte nel processo educativo a progettarsi e ri-pensarsi in un futuro credibile (Morini, Nencioni, vol.3/5, 2022, pp. 6-28).

In tale ottica, la leadership per la sostenibilità necessita di una visione del mondo migliore e lo sforzo per renderla fattibile nell'orientare e motivare il personale e gli studenti, creare opportunità di partecipazione attiva, facendo della sostenibilità un obiettivo e un valore congiunto dell'insegnamento, dell'apprendimento e della pratica scolastica in sé (OECD, 2020).

Nello specifico, alcuni recenti studi sulla leadership scolastica sembrano evidenziare la necessità per le scuole di riprogettare le proprie pratiche organizzative secondo un approccio di *learning organization* definendo un modello integrato che prevede alcune dimensioni orientate all'azione (Morini, Nencioni, vol.3/5, 2022, p. 10).

In particolare, le dimensioni costitutive del modello riguardano la capacità di sviluppare e condividere una *vision* centrata sull'apprendimento degli studenti che sappia garantire equità ed eccellenza; creare e sostenere opportunità di formazione continua, di apprendimento e collaborazione per il personale scolastico; stimolare una cultura della ricerca e dell'innovazione; definire un sistema integrato di *knowledge management* oltre che collegamenti e sinergie con l'intero territorio e il sistema educativo e individuare un modello di leadership condivisa per l'apprendimento (Morini, Nencioni, vol.3/5, 2022, p. 15).

A tal riguardo, tra i vari modelli manageriali principali, il *middle management* affianca, senza alcun dubbio, la dirigenza nei processi di organizzazione e leadership distribuita ricorrendo al pensiero sistemico il quale permette di comprendere, nella gestione della complessità, l'insorgenza di un fenomeno poiché ogni sua parte viene messa in relazione al tutto e, in virtù di ciò, di azionare un pensiero olistico, multidimensionale, gerarchico nella risoluzione dei problemi e adattabile al contesto (Agrati, 18/2, p. 50).

Con la crescita dei compiti, degli ambiti di intervento e delle responsabilità, infatti, introdotti dall'autonomia, si è marcata sempre più la necessità per il diri-

gente di avere al suo fianco dei collaboratori, chiamati ad operare secondo un rapporto fiduciario.

Parimenti, oltre ai docenti collaboratori, il *management* scolastico si avvale della collaborazione di altre figure, normate dall'articolo 28 del CCNL del comparto scuola 1998/2001 e l'articolo 37 del CCNI che hanno regolato il cosiddetto istituto delle "funzioni obiettivo", inteso come strumento di realizzazione degli obiettivi istituzionali della scuola e supportare la realizzazione dei piani dell'offerta formativa (Cristianini, Spinosi, 2000).

In tal senso, quindi, in una scuola intesa come sistema complesso le competenze dei *middle managers* rendono applicabile l'idea di una *Professional Learning Community* (PLC) in cui il personale scolastico mostra la tendenza a cooperare, a lavorare in un ambiente sicuro in cui il confronto aperto e l'ascolto attivo dei colleghi è combinato in una relazione di sostegno e di mutuo riconoscimento (Agrati, 18/2, p. 60).

Nello specifico, questo approccio intende supportare la presa di responsabilità da parte di tutti gli attori coinvolti nel processo di *decision making* affrontando problemi e imprevisti che coinvolgono tutta la comunità educante (*Ibidem*).

In questa prospettiva, la *shared leadership* si configura come processo interattivo in grado di sostenere meccanismi di auto-valutazione dei soggetti coinvolti in cui si possono prevedere fasi di auto-controllo, auto-riflessione, anticipazione e auto-efficacia sul piano del miglioramento professionale (Morini, Nencioni, vol.3/5, 2022, p. 17).

4. Considerazioni finali

Le riflessioni e gli studi qui riportati, hanno l'intento di mettere in luce l'importanza di una responsabilità educativa condivisa e partecipata in un particolare momento, come il nostro, in cui la società chiede sempre più ai professionisti di mostrarsi performanti piuttosto che autentici.

Ora più che mai, infatti, la dimensione professionale è attraversata da un forte senso di incertezza poiché soggetta alle frequenti ripercussioni dettate dai continui cambiamenti della contemporaneità.

In siffatta cornice, quindi, la consapevolezza delle fragilità umane e le possibilità di cambiare, di divenire, di scegliere e scegliersi rimarkano l'importanza di una educazione alla cura che deve poter passare attraverso una riflessione stessa sulle vulnerabilità. Tuttavia, pur nel suo essere essenziale, questa traiettoria non basta: occorre saper sentire che il nostro ben-esserci non è affatto dislegato dall'altro e che il ben-esserci dell'altro riguarda anche noi (Mortari, 2009).

In questo scenario, quindi, la funzione che la relazione umana gioca all'interno dei contesti organizzativi non può essere sottovalutata specie se si considera, poi, che il soggetto-lavoratore è portatore di una propria storia identitaria che incide inevitabilmente sull'ambiente circostante (Dato, 2014).

Altresì, posto che il benessere lavorativo, espressamente citato nell'Agenda 2030

dell'ONU la quale invita, in particolare nel goal n. 3, a promuovere la salute mentale e il *well-being*, la principale sfida educativa, in tal senso, risiederà proprio nello stimolare un agire creativo che si faccia promotore di nuovi paradigmi e pratiche operative volti a rivalutare il significato del lavoro, contribuendo alla formazione intesa come esercizio di sostenibilità personale, per ridefinirsi e non perdersi (Dato, 2014, p. 10).

Infine, nella prospettiva della “qualità totale” e dell'*employed care* di Dato (2014), possiamo concludere affermando che è sempre dalla ricchezza delle differenze, infatti, che può nascere un'innovazione sostenibile rendendo la persona *empowered* e resiliente in grado, cioè, di investire sulle sue stesse risorse interiori e i suoi talenti rendendola, perciò, capace di gestire la complessità (Ivi, p. 11).

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Formare Open Journal per la formazione in rete*, 18(2), 48-61. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-23354>
- Cocozza, A. (2006). *Direzione risorse umane. Politiche e strumenti per l'organizzazione e la gestione delle relazioni di lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Cornacchia, M. (2010). *Teorie di management e organizzazione della scuola*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Cristianini, D., & Spinosi, M. (a cura di). (2000). *Le funzioni obiettivo. Profili azioni e competenze*. Lo scaffale dell'autonomia (3). Napoli: Tecnodid s.r.l.
- Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Falanga, M., & Treccani, L. (2020). *Manuale di normativa scolastica*. Brescia: Scholè Editore.
- Genovesi, G. (2010). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Bari: Editori Laterza.
- Morini, E., & Nencioni, P. (2022). Leadership condivisa per la scuola che apprende. *IUL Research*, 3(5), 6-28. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.220>
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Milano: Edizioni Mondadori Bruno.
- OCSE. (2020). *OECD Economic Outlook*, Volume 2020 Numero 2. Parigi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/39a88ab1-en>
- Paletta, A., Greco, S., & Santolaya, E. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL Research*, 3(5), 1-5. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.361>
- Serpieri, R. (2002). *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*. Napoli: Liguori Editore.
- Summa, I. (2021). Middle Management e comunità professionale. *Rivista dell'istruzione*, 1, 25-30.
- Susi, F. (2000). *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*. Roma: Armando Editore.
- Riva, M. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 33-48. <https://doi.org/10.7346/PO-012018-03>

VIII.8

Ripensare l'educazione, rigenerare la Cura e divenire *Homo sapiens*. Il futuro “nelle mani”: sapere Aver Cura della vita e della morte

Gerardo Pistillo

Studio PAIDOS. Pedagogia Clinica – Lioni (AV)
gerardopistillo7@gmail.com

Abstract

Il presente lavoro si configura come una riflessione sui processi evolutivi che nel tempo profondo hanno caratterizzato l'essere e il *divenire* umani e sul valore trasformativo che in tale prospettiva hanno assunto le pratiche educative, di cura e di apprendimento e insegnamento. Nel testo vengono perciò delineate le possibili traiettorie di sviluppo relative ai rapporti sussistenti, sin dagli albori dell'umanità, tra una maturata coscienza della morte, lo sviluppo delle diverse forme di abilità tattili e manuali, il processo di articolazione e produzione della parola e lo sviluppo di potenzialità neoteniche. L'assunto di fondo è che la Pedagogia contemporanea debba ripartire da una riflessione radicale sui rapporti possibili tra educazione alla vita e educazione alla morte. È per tale via, infatti, che è possibile delineare i capisaldi di una rinnovata Pedagogia della cura e di una nuova ecologia della formazione.

Parole-chiave

Morte, Tatto, Neotenia

1. Introduzione

Il presente lavoro si configura come un contributo di *Pedagogia radicale*. L'intento principale è di porre le basi di una rinnovata Pedagogia della Cura a partire da una comprensione *profonda* delle origini di ciò che può dirsi più propriamente “umano”: delle pratiche di cura, educative e di insegnamento e di apprendimento che sono alla base del “*continuum*” dell'essere e *divenire* umani.

L'assunto di base, nella prospettiva delineata, è che la vita umana sul pianeta sia “nelle mani” di *Homo sapiens*, animale custode di una umanità che negli interstizi del tempo profondo lo ha nei fatti *preceduto*, generato, partorito, formato e puntualmente tras-formato.

In linea di continuità con l'ipotesi di ricerca, si provvederà a porre le basi, partendo da una riproposizione del connubio tra *pedagogia* e *scienze biologiche* (Dewey, 1910), *scienze dell'educazione* e *della formazione* e *filosofia delle scienze biologiche*, per una esaustiva *literature review* degli studi relativi alle ricerche che hanno foca-

lizzato l'attenzione, anche nel campo della *paleoantropologia* e dell'*antropologia culturale*, sul ruolo che l'emergere della coscienza della morte e il graduale affinamento delle modalità comunicative basate sul contatto tattile hanno svolto nell'evoluzione del genere *Homo* e nel processo di sviluppo di *Homo sapiens*.

Al fine di approntare il terreno per un'analisi sistematica e una comparazione dell'insieme composito dei documenti a disposizione, si cercherà di fare emergere, in chiave inter-trans-disciplinare, e provando a riannodarli in lenta connessione, i tratti salienti di una *hidden and deep anthropology*. Gli ineludibili riferimenti scientifici a partire dai quali si proverà ad articolare una prima riflessione meta-teorica sono *L'Homme et la Mort* (1951), di Edgar Morin, fondamentale per una analisi del ruolo ricoperto dalla coscienza di morte nella formazione del sé, e le opere *Touching* (1971) e *Growing Young* (1981), di Ashley Montagu, entrambe essenziali per una comprensione del valore ricoperto dalle diverse esperienze tattili nel processo di sviluppo psicologico e di accrescimento dell'organismo.

2. Alle origini del divenire *sapiens*: l'umano che precede l'umano

Lungi dal voler sostenere una visione antropocentrica e finalisticamente orientata dell'evoluzione, il punto focale da cui partire è che la formazione di *Homo sapiens* affonda le radici in uno sfondo di umanità – in un vero e proprio *humus* – che la precede e ne prepara l'emergenza.

L'essere umano è un animale a pieno titolo: l'umanità che, nel suo *genere* – di *Homo* –, lo connota emerge da uno sfondo originario di animalità. Di per sé antropoforo (Agamben, 2002), esso è – come espresso dalla figura mitologica del centauro Chirone, immagine archetipica della natura ancipite – *latore* (dal lat. *lator*, nome d'agente di *ferre* “portare”) di istanze profonde ed incondite soggiacenti alla sua coscienza. E ad essere emerse da tale sfondo, attraverso un graduale processo di ramificazione, sono per l'appunto le diverse forme – o *specie* – di umanità conosciute, appartenenti allo stesso genere e classificate, dal punto di vista tassonomico, con la rispettiva nomenclatura: *H. habilis* e *Homo rudolfensis*, *H. ergaster* e *H. erectus*, *H. antecessor*, *H. heidelbergensis*, *H. naledi*, *H. floresiensis*, *H. neanderthalensis*, *H. di Denisova*, *H. sapiens*.

La consapevolezza che l'umanità, sin dalla notte dei tempi, nel suo ciclico *ri-formar-si*, continuamente *ri-sorge* e rinnova il suo portato neotenico a partire da uno sfondo di *animalità* dovrebbe dunque aiutarci a *decentrarci* dal nostro punto di vista attuale – *egocentrico* e *antropocentrico* o, più propriamente, *sapiens-centrico* –, e a comprendere la connessione profonda che, nel tempo e nello spazio, ci lega alle altre entità naturali. Se, infatti, l'umanità non è il prodotto originario dell'uomo, bensì il portato residuale di un'animalità pregressa, l'intera evoluzione non può, per nessuna ragione, essere considerata come un processo *orientato alla* formazione dell'uomo: non siamo legittimati a considerarci l'esito atteso, e quindi necessario, di un progetto evolutivo trascendente, e nemmeno, in seno alla natura,

come gli esseri più intelligenti ed “evoluti”, ma solo, come messo in luce più volte da S. J. Gould (1989), un evento evolutivo estremamente improbabile. A partire dalle eterogenee modalità con cui, in latitudine e in longitudine, viene ad estrinsecarsi il suo potenziale epigenetico di sviluppo, *Homo sapiens* è da considerarsi, dunque, non solo *una* – l’unica sopravvissuta e oggi esistente – tra le specie, o forme di umanità, del genere *Homo* emerse dal tempo profondo, ma anche *una* tra le innumerevoli forme di vita esistite ed esistenti nel variegato e multi-prospettico caleidoscopio della natura.

L’antropocentrismo ha peraltro come suo naturale correlato il *verbo-centrismo*: se l’uomo è il centro dell’universo, il linguaggio per eccellenza – assunto come ontologicamente superiore alle altre forme di linguaggio – è in sostanza quello verbale, considerato, per via dell’importanza ad esso attribuita sul piano simbolico, il suo tratto distintivo più tipico. A partire dalla definizione di un ipotetico quadro di sviluppo delle traiettorie evolutive che avrebbero potuto concretizzarsi nel tempo profondo, vien da pensare, assunto il dato concreto che noi stessi siamo l’esito di ciò che è stato e che avrebbe potuto non essere, ai tratti di umanità trapassati e anche estinti. Non conosciamo, in questo senso, la reale entità delle diverse facoltà, “più” o “meno” sviluppate, che sono andate perdute nel corso di milioni di anni. E non sappiamo peraltro se, da ultimo, ad essersi estinta è stata la capacità degli uomini di Neanderthal di andare in letargo – ipotizzata recentemente (Manzi, 2021) –, o anche, come immaginato da William Gerald Golding in *The Inheritors* (1955), la loro capacità di stabilire, sul piano sensoriale, una profonda connessione con i diversi elementi naturali, congiunta alla loro capacità di comunicare con i propri simili, in maniera quasi telepatica, attraverso la formazione di “immagini mentali”. Una riflessione di tale tipo rappresenta il terreno fertile in cui è possibile cogliere l’origine delle particelle di cura e educative quali tratti costitutivi del *farsi-essere-e-divenire umani*, aiutandoci a capire *se* e *come* e *quanto* abbiano assunto rilievo, lungo un ipotetico *fil rouge* che dalle origini ha portato alla nascita di *Homo sapiens*, le modalità del fare e comunicare basate sul ricorso al contatto tattile.

3. L’uomo e la sua natura: costruzione di utensili e coscienza della morte

Al confine tra biologia e filosofia, il tema relativo all’*esser-ci* dell’uomo (Mortari, 2015) richiede nuove domande da porre circa una possibile “retrodatazione di senso” della sua apertura originaria. È possibile individuare, nel cosiddetto processo di “ominazione”, caratterizzato da una progressiva encefalizzazione – da un aumento del volume del cervello rispetto alle dimensioni del corpo – la soglia liminale superata la quale l’uomo diviene uomo? La comparsa di quale carattere dominante avrebbe sancito l’avvento di tale momento inaugurale o atto di nascita? Sarebbe lecito farlo coincidere con la comparsa del bipedismo e con la conseguente possibilità di impiegare le mani nell’uso di oggetti e poi nella costruzione di utensili e nelle pratiche di accudimento? O sarebbe forse più sensato ritenerlo contrasse-

gnato dalla comparsa, in uno stato di *mindfulness* – in cui *prende corpo* la coscienza di sé – della riflessività e dell’astrazione simbolica? O, ancora, è da correlarsi più propriamente all’emergere del costrutto, essenziale per le prime forme di organizzazione sociale, di teoria della mente? E che dire, in tal senso, dell’importanza delle parole e, in generale, della capacità di raccontare? E, ancora, fino a che punto e in quali frangenti si sono rivelati cruciali il concreto fare esperienza della morte e la maturazione di una piena coscienza del *proprio* dover morire? E in relazione a tutto ciò, che ruolo hanno giocato, nel tempo profondo, “pulsione di morte” e “inconscio” nell’evoluzione delle diverse “forme di umanità”? E che ruolo potrebbero aver svolto la consapevolezza del *potersi dare la morte* e il *suicidio* nel quadro della evoluzione-formazione della natura umana? Al contempo sorge, nel faticoso sforzo di *decentrarci* dal nostro *ego*, un interrogativo ulteriore: che definizione darebbero, se solo avessimo la facoltà di comprenderli appieno, gli altri esseri viventi di noi, della nostra logorroica “ridondanza” e del nostro tracotante edonismo?

Un dato rilevante in tale prospettiva è certamente rappresentato dalla propensione dell’essere umano ad organizzare la propria esistenza nel confronto con la morte. Come ha osservato Morin, infatti, se «ai confini della terra di nessuno, dove è avvenuto il passaggio dallo stato di “natura” allo stato umano» (1951, tr. it. 2021, p. 29), l’utensile rappresenta il *passaporto razionale* dell’umanità, la pratica della sepoltura, riflesso di una preoccupazione incombente per i morti e per la morte, può esserne considerata invece il *passaporto sentimentale*: l’utensile ha consentito di prolungare la vita di *homo faber* nello spazio, la sepoltura di prolungarla nel tempo. Nel passaggio dallo stato di natura allo stato umano, è venuto così ad articolarsi, nella sua unità globale e dialettica, il triplice dato antropologico, *congenito* all’affermazione dell’individualità – realtà umana primaria – soggiacente alla *coscienza umana della morte*: la *consapevolezza della morte*, legata all’acquisizione del farne esperienza; il *trauma della morte*, connesso al lutto e al rifiuto della decomposizione dei cadaveri; la *credenza nell’immortalità*, riconducibile alla *sopravvivenza* del defunto in una dimensione ulteriore e alla sua rinascita (Morin, 1951).

In seno allo stato di natura, la morte, limite invalicabile della specie, è venuta dunque a configurarsi come evento perturbante, esprimibile nei termini di un disadattamento originario connesso alla affermazione/perdita della propria individualità, ma anche di adattamento continuo a tale disadattamento e di disadattamento continuo ai nuovi adattamenti (Morin, 1951).

È legittimo così pensare che a partire dall’esperienza della morte si sia messa in moto nel divenire umano una graduale *regressione* dei tratti della specie e una simultanea *progressione* dei caratteri dell’individualità. Incardinato nella storia del *phylum*, animato da una voluttuosa cecità votata alla «amortalità» (Morin, 1951, p. 76) e alla sopravvivenza – tipica degli animali in genere –, e consegnato al regno dell’Es, nel suo divenire l’uomo si è sottratto ai dettami della specie ed è giunto alla conquista di una coscienza individuale e alla maturazione di un proprio Io: il gesto rivoluzionario è consistito nell’aver tentato di appropriarsi dell’immortalità della specie, confiscandola. Nei fatti, peraltro, l’età in cui i bambini incominciano a consolidare gli schemi di comportamento riconducibili alla gestione di emozioni

connesse all'elaborazione del concetto di morte è collocabile intorno ai sette e agli otto anni (Anthony, 1940). Come l'utensile, la coscienza della morte afferma dunque l'individuo, sostenendolo nel suo sforzo di adattarsi al mondo estrinsecando le sue potenzialità. Secondo Morin, il «movimento regressivo della specie» (1951, p. 101) e la «spinta progressiva dell'individuo» (1951, p. 101) di fronte alla morte presentano infatti un correlato biologico. Egli fa riferimento al graduale consolidamento, connesso alla comparsa del portato neotenico (Montagu, 1981; Pievani, 2018), della nascita “prematura” del neonato, del conseguente prolungamento della infanzia e della ritenzione *fino alla morte* di tratti e comportamenti giovanilistici atti ad elicitare protezione, accudimento e cura. Nel riprendere il concetto di fetalizzazione proposto da Louis Bolk, egli giunge infatti ad affermare che l'uomo è «un antropoide che ha perduto i caratteri anatomici e fisiologici della specie e ha ritrovato i caratteri indeterminati propri dell'infanzia della specie» (Morin, 1951, p. 101). La sua duttile indeterminatezza è resa visibile dalla *regressione* dei caratteri della specie: riduzione di pigmentazione e pelosità, presenza di cranio voluminoso e cervello globulare, assenza di arcate sopraccigliari e di cresta sagittale, riduzione di muso e mascelle, ecc.

Verrebbe da pensare, dunque, che se l'evoluzione umana è stata caratterizzata per lo sviluppo di abilità e capacità *tecniche* (Sini & Pievani, 2020) di auto-domesticazione e di domesticazione degli elementi costitutivi dell'ambiente, che hanno permesso di allentare la pressione selettiva e di sottrarsi, seppure in parte, alle leggi di natura, un tale slittamento sia stato sostenuto dall'affermazione dell'individualità connessa alla maturata coscienza della morte. I primi barlumi di pensiero riconducibili alla preoccupazione per la morte sono riscontrabili a ritroso nel tempo profondo. È ad esempio certo che gli uomini di Neanderthal fossero adusi, come si evince dall'analisi dei reperti ritrovati, a seppellire e a raggruppare i loro morti. “Utensile” primigenio sul piano simbolico, la coscienza della morte ha portato peraltro *Homo sapiens* a consolidare i principi del non abbandono dei morti e della loro cura – materializzatisi nella messa a punto di pratiche funerarie eterogenee e complesse – quali prime forme di prolungamento, per un periodo di tempo non necessariamente illimitato, della vita. Per tale via, *Homo sapiens* è giunto a sviluppare una spiccata attitudine nel saper-Aver-Cura-di-sé-e-dell'altro: il prendersi cura della morte sarebbe stato tradotto in un Aver Cura, in senso preventivo, della vita, e viceversa. Così, il corredo di pratiche finalizzate al *prolungamento* della vita nell'*aldilà* sarebbe stato declinato in una *consapevole espansione* della vita nell'*aldiqua*.

4. Nelle mani della Cura: vivere con tatto e accarezzare la vita

Nel corso di tale processo potrebbe aver assunto rilevanza l'uso consapevole delle mani e delle diverse modalità di entrare in con-tatto con sé e con l'altro: il *prendersi cura* della morte è divenuto nel tempo un *saperne Aver Cura*, vale a dire un *saper Aver Cura della vita* incentrato sulla strutturazione graduale di pratiche di accudi-

mento – tra cui vi è da annoverare anche l’uso funzionale, ponderato e adeguato, consapevole e articolato su misura, delle parole – caratterizzate da un affinamento delle diverse abilità, in particolare manuali, basate sul contatto tattile.

Analogamente, tenendo fede ad un principio di *exaptation*, verrebbe da ipotizzare che se l’uso delle mani ha consentito l’impiego della bocca nell’emettere le prime vocalizzazioni e nello strutturare nel tempo forme sempre più articolate di linguaggio verbale (Corballis, 2017), in un rapporto rotativo, l’uso funzionale di quest’ultimo – che, a ben vedere, si consolida in età puberale, in un periodo caratterizzato da una effettiva ‘prematurità’, dalla comparsa della fertilità e della capacità di generare e, nel caso delle femmine, di partorire – ha consentito di affinare l’impiego sapiente delle mani e dell’intero corpo nelle diverse forme di comunicazione basate sul contatto tattile: di favorire la naturale implementazione di strutture e schemi di comportamento funzionali al mantenimento e al sostegno del graduale sviluppo della neotenia e del deposito primario di plasticità cerebrale. E a ben vedere, l’età in cui prende corpo la coscienza della morte è quella in cui la *lingua madre* si struttura in maniera sufficientemente “compiuta” e ci si prepara a divenire più esperti nel comunicare con amore attraverso il linguaggio delle mani e delle altre parti del corpo. È così che l’uomo sarebbe divenuto *genitore*: Aver Cura del cervello dei neonati è stato il modo più intelligente di Aver Cura di sé e viceversa, in un processo di co-evoluzione in cui il con-tatto ha consentito a madre e bambino di ri-generarsi, dando forma alle rispettive identità (Kaye, 1982; Merleau-Ponty, 1951; Pistillo, 2024).

Sulla scia di quanto affermato da Montagu (1971), il senso del tatto, in particolare connesso all’uso delle mani, ha da sempre svolto una primaria funzione maieutica nell’accogliere, mantenere in vita, sostenere, nutrire e favorire lo stato di salute dei neonati e nel promuoverne lo sviluppo del comportamento e delle potenzialità lungo l’intero arco della vita. Al fine di rendere chiara l’importanza del tatto nel favorire il benessere egli riporta i paradigmatici esperimenti compiuti negli anni Cinquanta da Harry Frederick Harlow, attraverso i quali risultava evidente come per i piccoli di scimmie Rhesus il “comfort del contatto” rappresentasse nel processo di attaccamento una *variabile affettiva* sostanzialmente superiore al “comfort dell’allattamento”. Montagu riporta una mole sterminata di dati scientifici a suffragio di tale tesi, mettendo in evidenza come le forme di accarezzamento che per alcuni animali sono di vitale importanza alla nascita siano surrogate nell’essere umano dalle contrazioni uterine che si verificano durante il travaglio – che permettono al neonato, destinato a nascere prematuro e con un cervello che cresce al di fuori del grembo materno, di ricevere sufficienti e adeguate stimolazioni –, ma anche dai contatti che caratterizzano l’allattamento (Kaye, 1982; Montagu, 1971), ecc. È dunque ragionevole pensare che nel corso dell’evoluzione il contatto tattile abbia rivestito un ruolo di vitale importanza, favorendo, nella reciprocità, lo sviluppo del potenziale neotenico. Accanto al principio secondo cui il trauma della morte sia connesso al rifiuto della decomposizione del cadavere e della impossibilità di continuare a provare, attraverso l’organo della pelle, il piacere carnale, è da ricordare come innumerevoli siano nel corso dell’esistenza – ben oltre strette

di mano, carezze e abbracci, ecc. – le esperienze tattili nutrienti e ringiovanenti.

Appare dunque più chiaro come nel corso dell'intero *adolescere*, nel processo di apprendistato e formazione, il con-tatto (Montagu, 1971), correlabile a strutture del comportamento e a schemi posturali riconducibili *in primis* all'uso consapevole e funzionale *delle mani*, sia venuto a delinearsi, nella sua natura *ludica*, come forma primigenia di Cura (Kaye, 1982) e, in quanto tale, come rimedio primo contro la morte: l'affinamento graduale delle modalità di entrare in contatto attraverso il tatto, reso possibile, in un gioco infinito di inter-retro-azioni, dall'affinamento del linguaggio verbale che ne è scaturito, ha contribuito a ri-generare la vita riattualizzando la nascita, fungendo da “leva maieutica” nella tendenza a partorire individui con un cervello aperto ad un gamma infinita di possibilità di apprendimenti. Dal punto di vista ontogenetico si rileva chiaramente come lo “strofinamento” corporeo che caratterizza la proto-conversazione iniziale tra genitori e bambino favorisca l'emergere graduale di simboli e significati complessi, rispetto ai quali le stesse parole – significanti atti a sostenere e ad espandere una presenza fisica più che ad esprimerne una carenza o un assenza – detengono un valore di premurosa gestualità da dosare con tatto, essendo in fondo modi secondari di “toccare” e di gesticolare, di avvicinarsi e di mantenere le distanze, ecc. Si tratta, in altri termini, di un processo di concrescenza dei diversi linguaggi del corpo: di quelli basati sul tatto, sulla gestualità, ecc. e di quello parlato, tutti riconducibili al *melting pot* di stimoli di cui si nutrono *lalangue* e *maternese*, attraverso cui la madre accarezza, solleva, sorregge, culla, abbraccia, ma anche bacia, stringe, solletica, sorride, sussurra, ecc. Il proferimento della parola è perciò il frutto di un processo di *gestazione* – di emergenza *dai* gesti –, analogo a quello in cui originariamente madre e bambino si ritrovano *infanti* (deriv. del lat. *infans*, “che non può parlare”): adusi a comunicare in maniera silente, in ordine allo stesso principio in virtù del quale mano e bocca, ricongiungendosi al seno materno, nutrono alle radici la vita rendendo entrambi neo-nati. E, invero, oltre ai “dermatoglifi” rinvenuti in siti risalenti a diverse epoche, come Maltravieso, Sulawesi, Altamira, Chauvet, Lascaux, Cap Blanc, Paglicci, Gargas, Los Toldos, ecc., anche le sepolture in cui i defunti sono in contatto e in posizione fetale sono lì a suggellare, oltre al valore simbolico della mano, il potere rigenerante del tatto nel *nutrire* e nel *prolungare* la vita.

5. Conclusioni

L'educazione alla vita è data dunque da una sana educazione alla morte, processo di per sé imperniato sulla comprensione, dal punto di vista metacognitivo, delle *dinamiche* che sono alla base del processo di formazione dell'*umano* e delle modalità del comunicare più proprie dell'*essere* e *divenire umani*.

L'obiettivo dell'educazione non consiste perciò, semplicemente, nell'adultizzare il bambino in base a modelli prestabiliti di sviluppo, bensì nell'educare l'uomo a coltivare i *tratti caratteriali* della sua neotenia: curiosità, immaginazione, allegria, flessibilità, sincerità, ecc. (Montagu, 1981).

La pedagogia contemporanea ha dunque il compito di promuovere una riflessione *radicale* sul processo di formazione del “farsi umano”. Un’*educazione riflessiva*, che si prefigga, in termini di *capabilities*, di porre al centro della sua azione lo sviluppo della consapevolezza di sé, dell’autocoscienza e dell’autodeterminazione, dovrà infatti ripartire da una meta-riflessione sulla vita e sulla morte e sulle *dinamiche* e sui *fattori correlati* che sono alla base del *divenire umani*.

Per tale via, con risvolti nei diversi ambiti educativi, si riuscirebbero a delineare i capisaldi di una rinnovata Pedagogia della Cura e, a partire da inedite prospettive di analisi dei rapporti tra uomo e natura, di una nuova ecologia della formazione.

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2002). *L'aperto. L'uomo e l'animale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Anthony, S. (1940). *The child's discovery of death*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Corballis, M. (2017). *La verità sul linguaggio (per quel che ne so)*. Tr. it. Roma: Carocci 2020.
- Dewey, J. (1910). *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Golding, W. (1955). *Il destino degli eredi*. Tr. it. Milano: Mondadori 2021.
- Gould, S. J. (1989). *Intelligenza e pregiudizio. Contro i fondamenti scientifici del razzismo*. Tr. it. Il Saggiatore 2006.
- Kaye, K. (1982). *La vita mentale e sociale del bambino. Come i genitori creano persone*. Tr. it. Roma: Il Pensiero Scientifico 1989.
- Manzi, G. (2021). *L'ultimo Neanderthal racconta. Storia prima della storia*. Bologna: Il Mulino.
- Merleau-Ponty, M. (1951). *Il bambino e gli altri*. Tr. it. Roma: Armando 1968.
- Montagu, A. (1971). *Il tatto*. Tr. it. Milano: Garzanti 1975.
- Montagu, A. (1981). *Saremo bambini. Crescere sviluppando le caratteristiche dell'infanzia è una prerogativa degli esseri umani*. Tr. it. Milano: Red 1992.
- Morin, E. (1951). *L'uomo e la morte*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina 2021.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pistillo, G. (2024). *Homo sapiens e le pratiche dell'Aver Cura. Alle radici della biodiversità: per un'educazione eco-sostenibile*. In S. Bornatici & G. Calvano (Eds.) *Progettare la sostenibilità. Educazione, Cura, Partecipazione* (pp. 51-57). Bergamo: Zero-seiup.
- Sini, C., & Pievani, T. (2020). *E avvertirono il cielo. La nascita della cultura*. Milano: Jaca Book.

VIII.9

Il PNRR e la formazione docente: racconti, attese, trame invisibili

Rosaria Poi

*Università di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane
rosaria.poi@unimore.it*

Abstract

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), approvato dal governo italiano nel 2021, prospetta un ampio spettro di obiettivi educativi, quali l'inclusione, la lotta alla dispersione, l'equilibrio territoriale formativo, la partecipazione e la collaborazione tra istituzioni del territorio, la sostenibilità e la transizione ecologica. La formazione docente è considerata una delle azioni chiave. In questa prospettiva sono proprio gli insegnanti ad essere voce mancante nelle inchieste, nei dibattiti della politica e nelle decisioni. La presente ricerca riflette su interviste rivolte a docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria dell'Istituto Comprensivo F.M. Ricci di Fontanellato e Fontevivo (Parma), i quali hanno compiuto un percorso formativo attraverso la costruzione di senso sulla percezione delle attività di formazione del PNRR.

Parole-chiave:

PNRR, Relazione Educativa, Formazione Docente

1. Introduzione

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), approvato dal governo italiano nel 2021 per un impegnativo programma di riforme e investimenti, che riguardano sei "Missioni", la scuola è attraversata da grandi attese e risorse. Ben 30,88 miliardi di euro saranno stanziati entro il 2026 per l'istruzione e la ricerca. Nella storia della Repubblica non è una novità l'attuazione di piani d'investimento generali, che hanno riguardato strategicamente anche l'istruzione. Ricordiamo Piano di Sviluppo Economico degli anni Sessanta e Settanta, i Progetti del Fondo Sociale Europeo (FSE), il Piano per la Scuola Digitale (PNSD) attivato nel 2015 (Ricuperati, 2015).

Il PNRR ha prospettato un ampio spettro di obiettivi educativi, quali l'inclusione, la lotta alla dispersione, l'equilibrio territoriale formativo, la partecipazione e la collaborazione tra istituzioni del territorio, la sostenibilità e la transizione ecologica. Tutte queste aree sono sviluppate mediante azioni strategiche generali che riguardano l'ampliamento quantitativo dei servizi, il potenziamento delle infrastrutture e l'innovazione tecnologica. Anche la formazione docente, come pratica per migliorare la qualità dell'insegnamento, è considerata una delle azioni chiave

per il raggiungimento di quegli obiettivi. Formare gli insegnanti rappresenta uno dei grandi temi tradizionali del dibattito sulla scuola italiana e internazionale (Clandinin & Husu, 2017; Baldacci et. al., 2020). Sia a livello accademico che mediatico il ruolo chiave dell'insegnante è investito da una molteplicità di dimensioni. Il PNRR prevede programmi di formazione per permettere agli insegnanti di aggiornarsi sulle nuove metodologie didattiche e di rispondere in modo efficace alle esigenze degli studenti e di una società complessa. Per questo il Piano dà un particolare impulso alla formazione STEM (dall'inglese *science, technology, engineering and mathematics*), all'apprendimento dell'inglese e soprattutto alla formazione digitale.

Per la vastità tematica e soprattutto per il chiaro indirizzo di efficienza, il PNRR è un'occasione importante per ripensare alla natura dell'insegnamento e alle priorità della formazione docente. Sotto questa prospettiva sono proprio gli insegnanti ad essere voce mancante nelle inchieste, nei dibattiti della politica e nelle decisioni che riguardano il Piano.

La presente ricerca si basa su interviste che la sottoscritta e il prof. Daniel Boccacci in collaborazione con EURESIS (Laboratorio di Epistemologia della Formazione dell'Università di Ferrara), abbiamo pensato e rivolto a docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria dell'Istituto Comprensivo F.M. Ricci di Fontanellato e Fontevivo (Parma), i quali hanno raccontato il PNRR e la formazione in generale dal loro punto di vista all'interno del progetto *Incontri*, in corso di realizzazione negli anni scolastici 2023-2024 e 2024-2025.

2. Rivista letteratura

Il dibattito sul PNRR occupa spazi importanti tra gli economisti, ma il suo impatto sull'istruzione non è un tema molto indagato tra gli specialisti dell'educazione. Ci sono, però, alcune eccezioni, che mostrano anche visioni differenti. In particolare Andrea Gavosto e Paolo Ferri manifestano preoccupazione per gli ostacoli che il governo sta affrontando nella realizzazione del Piano (Gavosto, 2023; Ferri, 2024). L'ex ministro Patrizio Bianchi sostiene un ripensamento a livello organizzativo e sistemico del Piano per il bene della scuola (Bianchi, 2023). Più critico è Giovanni Carosotti che giudica il Piano come grande strumento di disciplinamento degli insegnanti e di copertura dello smantellamento della scuola democratica, in atto dagli anni Novanta a oggi (Carosotti, 2023). Manca, tuttavia, un ripensamento del ruolo del PNRR in chiave di formazione docente. A questo proposito riteniamo necessario prendere come riferimento un indirizzo della vastissima letteratura sulla formazione degli insegnanti, che permetta di indagare in maniera ermeneutica le categorie chiave della relazione educativa. Questa visione formativa non nega l'interazione con le esigenze della contemporaneità; tuttavia, sperimenta un'epistemologia alternativa all'impianto funzionalistico e tecnocratico entro cui può essere concepito il PNRR (Gramigna 2004; 2012).

3. La Metodologia e i risultati attesi dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza

L'approccio ermeneutico guida l'esperienza condotta e la sua riflessione. Attraverso la tecnica dell'intervista in profondità gli insegnanti esprimono la loro quotidianità nel vivere il PNRR. Senza interruzioni frequenti da parte dell'intervistatore, ma favorendo, comunque, un dialogo, tra intervistato e intervistatore si sviluppa sensibilità e senso critico nei confronti della politica educativa attuale e verso l'idea generale di formazione docenti (Diana & Montesperelli, 2005). La narrazione fa affiorare ciò che è implicito e scontato (le informazioni, l'iscrizione, i contenuti e la partecipazione ai corsi); da qui produce riflessione e mette in collegamento il proprio vissuto ordinario con ideali, valori e desideri. Questo intreccio, a sua volta, permette di aprirsi a una prospettiva più ampia con cui tematizzare e valutare il PNRR, la natura del proprio mestiere e i fini della formazione.

A fronte di diverse posizioni personali, più o meno critiche nei confronti dell'attuazione del PNRR, tutti i docenti convengono su alcuni risultati attesi di questa ricerca in merito al Piano e ai suoi punti essenziali.

In primo luogo, un maggiore coinvolgimento dei docenti nella progettazione dei percorsi formativi e una rivisitazione e un ampliamento dei tempi di attuazione del Piano.

In secondo luogo, i risultati attesi si focalizzano sui processi di insegnamento/apprendimento e sugli aspetti innovativi attraverso l'implementazione delle Nuove Tecnologie e i percorsi di inclusione per gli alunni con B.E.S. Altri risultati attesi dalle interviste riguardano i obiettivi educativi del PNRR.

4. Le interviste dei testimoni privilegiati

L'approccio scelto per la presente ricerca è quello ermeneutico che orienta l'esperienza vissuta e la sua riflessione. È una metodologia qualitativa per raccogliere storie personali e approfondite, da parte degli intervistati. La tecnica dell'intervista in profondità agli attori privilegiati è stata adottata con un gruppo di insegnanti dell'Istituto Comprensivo F. M. Ricci di Fontanellato e Fontevivo (Corbetta, 1999; Richards & Morse, 2009) al fine di acquisirne le diverse testimonianze. Sono stati intervistati quindici insegnanti dei tre ordini di scuola: infanzia, primaria e secondaria 1° grado. Gli insegnanti sono stati scelti in base a percorsi di docenza di diversa durata, qualcuno a tempo determinato e ancora in formazione, altri con anni o con decenni di esperienza. Il criterio è stato quello di acquisire idee, pareri, vissuti e riflessioni, in merito al PNRR e alla relativa formazione, di una componente docente con un ampio ventaglio formativo ed esperienziale. Le posizioni e le considerazioni degli insegnanti sono state molto diverse, con significative sfumature tra i opposti poli, quello dei favorevoli e quello dei critici. Tutti però hanno concordato sulla eccezionale occasione di innovazione della scuola italiana fornita dai fondi e dalle azioni del PNRR.

Le interviste in profondità sono state raccolte in presenza e con registrazioni

audio, in un ufficio dell'Istituto Comprensivo, nei mesi di giugno-agosto 2024. Nella realizzazione dell'intervista non è stato adottato uno schema strutturato preciso, ma da una prima conversazione con i testimoni - docenti sono emersi alcuni punti comuni: la formazione iniziale e i momenti più significativi nel percorso formativo individuale, le relazioni tra colleghi e la necessità di raccontare i vissuti professionali. Ogni *attore privilegiato* ha delineato la sua figura professionale e i propri vissuti nel contesto scolastico attuale, da qui si è passati ad affrontare il tema dell'attuazione del PNRR e ai modi di vivere l'attuazione del Piano, la partecipazione alla formazione e/o alla sua realizzazione, una valutazione dello stesso.

5. Il metodo della raccolta dati

La raccolta dei dati nell'indagine qualitativa richiede un metodo preciso, nel caso della presente ricerca è il metodo Etnografico (Richards & Morse, 2009) che riesce a definire una cultura vivendo *con e come* le persone che la condividono. L'approccio Ermeneutico ha permesso agli *attori privilegiati*, protagonisti delle interviste, di sviluppare sensibilità e senso critico nei confronti della politica educativa attuale e verso l'idea generale di formazione docenti (Diana, & Montesperelli, 2005). La raccolta dati è stata *l'osservazione partecipante* con interviste libere, conversazioni tra intervistatore e intervistato e contemporanea registrazione audio. Il soggetto che raccoglieva i dati, una insegnante della scuola, ha individuato una giusta distanza dai fatti osservati e dai dati analizzati e rilevati, e trovato un punto di equilibrio tra coinvolgimento e distacco, facendo riferimento alla teoria del *marziano* e del *convertito* (Davies, 1973). Il principio *della fedeltà* della registrazione audio è stato seguito in modo scrupoloso.

6. I risultati nelle esperienze e nelle valutazioni degli attori privilegiati

I risultati finali emersi dalle quindici interviste in presenza dei docenti dell'Istituto Comprensivo F.M. Ricci di Fontanellato e Fontevivo ricalcano in modo abbastanza preciso i punti individuati dai risultati attesi. Il primo punto che unisce tutti i docenti quali *testimoni privilegiati* è la richiesta di un maggiore coinvolgimento nella fase di progettazione dei numerosi percorsi formativi.

Il Dirigente Scolastico dell'Istituto per migliorare la progettazione e la gestione delle diverse Azioni del PNRR ha nominato una Referente con il compito di gestire le strumentazioni informatiche, le reti, le piattaforme PON e PNRR. La stessa docente ha avuto l'incarico di progettare dei pacchetti formativi per gli alunni, per il personale docente e per il personale amministrativo. Il vasto ventaglio di proposte formative è stato proposto ai docenti tra i mesi di giugno e settembre 2024 affinché potessero aderirvi. Una insegnante di scuola primaria a tempo determinato ha affermato:

ho avuto modo di partecipare a diversi corsi di formazione sulla piattaforma e penso che sia veramente un grandissimo sforzo, è molto positivo il fatto di inserire così tante nuove tecnologie. [...] Bisognerebbe sia ampliare la partecipazione dei docenti nella fase progettuale e in quella attuativa, [...] penso possa favorire e migliorare il cambiamento in atto.

Le sensazioni della giovane insegnante riguardano anche la sensibilità dei colleghi con più esperienza, i quali ritengono che un coinvolgimento dei Dipartimenti del Collegio Docenti, nella fase di pianificazione dei percorsi formativi dei docenti e delle attività rivolte agli alunni, sarebbe stata opportuna. Molti insegnanti hanno sottolineato che frequentare corsi di formazione in tempi ristretti e senza avere il tempo di poter proporre in classe ai bambini o ai ragazzi le innovazioni tecnologiche e metodologiche acquisite e valutarne le ricadute pedagogico - didattiche è fuorviante e poco utile. Nella scuola secondaria 1° grado alcuni insegnanti hanno ritenuto che anche le famiglie, vista l'eccezionalità dei fondi del PNRR e l'occasione storica di innovazione della scuola, dovessero essere coinvolte.

La Referente stessa per la progettazione e l'attuazione dei corsi di formazione e dei corsi per gli alunni del PNRR dell'Istituto sull'argomento afferma:

Io avrei coinvolto di più gli insegnanti e gli studenti. Mi è capitato di sentire, in altri Istituti, dei malumori perché i docenti si sono visti calare dall'alto il corso sui Visori e loro avrebbero preferito essere formati su questa metodologia didattica innovativa. Bisogna sempre partire dai bisogni dei docenti e degli studenti.

I tempi dei corsi per gli alunni, soprattutto per i ragazzi della scuola secondaria 1° grado, sono stati messi in discussione. Emerge la considerazione che i corsi di consolidamento delle diverse materie necessitavano non solo di poche settimane di attuazione, ma almeno di alcuni mesi, affinché i ragazzi potessero avere il tempo di metabolizzare le conoscenze e formarsi nuove competenze.

I risultati della ricerca in merito all'enfasi posta dal PNRR sulle relazioni di insegnamento e apprendimento è un aspetto letto in modo diverso dagli insegnanti dei diversi ordini di scuola, all'infanzia è visto come una grossa opportunità, come «un treno che la scuola non deve lasciarsi scappare». Un'insegnante con diversi anni di insegnamento afferma «credo che sia un'opportunità che noi insegnanti abbiamo, [...] dobbiamo provare ad aggiornarci e a migliorarci.»

La maggioranza degli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria 1° grado esprime diversi dubbi o anche posizioni critiche sulle relazioni nei processi di insegnamento/ apprendimento proposti dai corsi di formazione docente o dai corsi per gli alunni, tali posizioni emergono dalle parole di una docente della scuola secondaria di Fontanellato: «nella fase preparatoria non c'è stato un lavoro di dialogo...grande attenzione agli aspetti organizzativi e tecnici [del Piano], ma si è perso di vista quello che è il centro della scuola gli alunni, gli insegnanti e le famiglie e il loro benessere». Posizione questa condivisa da una collega della secondaria di Fontevivo «Diciamo che è vero la scuola sta investendo molto ed è

anche corretto proporre modalità innovative, però forse troppo, insomma, io forse avrei orientato i fondi verso una formazione più completa della persona docente». Altri docenti ritengono che i contenuti della formazione sia tecnologica, che multilinguistica, che metodologica del PNRR sono «molto più freddi della parola, del libro», insomma «nel PNRR c'è poco posto per la relazione, è molto tecnico» e quindi manca la relazione tra le componenti alunni, docenti e genitori. Il coinvolgimento di queste componenti avrebbe portato, secondo alcuni, soluzioni efficaci rispetto all'obiettivo di migliorare il processo di insegnamento/apprendimento. Alcuni docenti ritengono però che la forte innovazione tecnologica e la relativa formazione, ricevute dalle scuole attraverso il Piano possa produrre comunque un'innovazione immediata anche nelle conoscenze e competenze degli alunni.

I tempi di attuazione del PNRR sono stati ritenuti da tutti gli intervistati troppo brevi, quasi congestionati, sia sul versante formativo dei docenti sia sull'erogazione dei corsi agli alunni. La metà degli intervistati ha valutato negativamente le proposte formative per docenti e alunni perché proposte, seppur valide, ma progettate senza coinvolgere la componente docente. La motivazione addotta è stata il tempo ristretto di pianificazione. Questa sensazione di esclusione ha generato molte perplessità, tuttavia tutti i docenti dell'Istituto hanno preso parte ai corsi di formazione sia per senso del dovere sia perché ne hanno compreso la valenza innovativa. Tutti gli intervistati hanno rilevato che tempi più lunghi di attuazione del Piano avrebbero dato risultati di apprendimento migliori e questo aspetto, unito al coinvolgimento degli alunni, dei docenti e delle famiglie, avrebbe generato dei risultati eccezionali di innovazione nella scuola italiana.

Un altro risultato emerso dalla ricerca e molto dibattuto è il supporto tecnico fornito alle scuole per far funzionare la mole di dotazioni tecnologiche acquistate dalle stesse (tablet, pc, schermi touch, schermi ed aule immersive, Bee-Bot, visori, ecc.). In merito a questo aspetto l'attuazione del Piano nell'Istituto ha previsto una figura con competenze tecniche a supporto dei plessi scolastici.

Un ulteriore risultato che le interviste ci consegnano è importante, che la scuola attraverso il PNRR e la forte spinta innovativa sul piano tecnologico e metodologico ambisce a dialogare alla pari con le istituzioni più avanzate e a promuovere una formazione aggiornata per gli studenti. Una insegnante di scuola dell'infanzia riflette «La scuola deve continuare a formarsi perché gli studenti continuino a evolversi e la scuola e gli insegnanti, soprattutto, non possono restare indietro.»

Un aspetto significativo sono i risultati della ricerca in merito alle sensibilità inclusive e alle metodologie collaborative. La maggioranza degli insegnanti ritiene che l'innovazione digitale del Piano sia un mezzo per potenziare i percorsi dell'inclusione nella scuola, un insegnante della secondaria 1° grado precisa:

credo [l'innovazione tecnologica] sia di grande supporto alla ... docenza e soprattutto un aspetto fondamentale dell'uso del digitale vada ad essere un grande passo verso l'inclusione che ... da anni un baluardo... dalla scuola italiana.

La maggior parte degli insegnanti intervistati ritiene che le metodologie collaborative nell'insegnamento possano essere facilitate o comunque implementate con la presenza di diversi devices in classe. L'insegnante svolge a questo punto un ruolo di regista dei gruppi di lavoro di alunni. Le metodologie del *Cooperative Learning*, della *Peer Tutoring*, del *Debate*, del *Circle Time*, del *Lavoro di gruppo*, dell'*Outdoor Education* sono nuove proposte collaborative che possono semplificare i processi di apprendimento e i processi d'inclusione degli alunni con B.E.S.

Le interviste dei quindici docenti fanno emergere aspetti e temi del PNRR in merito alla sostenibilità e alla transizione ecologica, temi dell'Agenda 2020-2030, che sono entrati nelle scuole da tempo attraverso gli insegnamenti, i progetti e le buone pratiche di Educazione Civica. Il Piano riprende e rinforza queste tematiche. Il Piano ne ha solo sottolineato l'importanza.

I docenti intervistati si sono divisi sulla possibilità del Piano di colmare le disparità territoriali a livello nazionale, una parte positiva e auspica il superamento reale delle diversità un altro gruppo più consistente di insegnanti si dimostra critico e pessimista.

Un insegnante della scuola secondaria di Fontevivo esprime il suo ottimismo

Per quanto riguarda gli investimenti e le disparità territoriali sono un'ottimista...e che in tutto il territorio nazionale si possano proporre percorsi similari, che possano portare ad una fase effettiva di acquisizione, di sperimentazioni di nuove tecnologie e che il sistema educativo sia sempre più equo.

Una insegnante della scuola primaria dice: «Effettivamente vedo un po' il rischio di una disparità territoriale [...]» La convinzione che la gestione dei fondi del Piano in Emilia-Romagna sia efficiente ed equa nei diversi territori condivisa da quasi tutti gli intervistati.

In fine altri risultati che si evincono dalle interviste degli insegnanti che il PNRR sia un'occasione rivoluzionaria per innovare la scuola italiana e un'occasione unica e straordinaria per la copiosità dei fondi erogati.

Emerge in molti docenti anche la perplessità della sostenibilità di questo processo di innovazione nella scuola dopo il 2026, quando il flusso dei finanziamenti del PNRR terminerà.

7. Conclusioni

La sintesi dei tanti risultati emersi dalla ricerca è che le Azioni del PNRR vengono attuate per il senso del dovere e per la volontà di innovare la scuola degli insegnanti, anche se essi sono consapevoli delle criticità da affrontare. La convinzione generale è che tempi più lunghi e distesi di attuazione del Piano avrebbero dato risultati di formazione dei docenti più validi e permesso di attuare percorsi di insegnamento/apprendimento migliori e questo aspetto, unito al coinvolgimento

degli alunni, dei docenti e delle famiglie, avrebbe generato dei risultati eccezionali di innovazione e di rivoluzione nella scuola italiana.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., Riva, M. G., & Nigris, E. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi, P. (2023). Spostare il baricentro: il PNRR, l'Europa e la politica industriale. *Campus*, 83, 257–265.
- Carosotti, G. (2023). La scuola del futuro? Un progetto già vecchio. Alle origini del PNRR. *Clionet*, 7, 1–9.
- Clandinin, D.J., & Husu, J. (2017). *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Sage.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Diana, P., & Montesperelli, P. (2005). *Analizzare le interviste ermeneutiche*. Roma: Carrocci.
- Ferri, P. (2024). Il PNRR Scuola non decolla: ritardi e tagli che pesano sull'attuazione. *Agenda digitale EU*, 1–7.
- Gavosto, A. (2023). Il governo Meloni e la scuola. *Social Policies*, 10(2), 335–340.
- Gramigna, A. (2004). *Formazione e interpretazione. Itinerari ermeneutici nella pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Gramigna, A. (2012). *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico*. Milano: Unicopli.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2009). *Fare Ricerca Qualitativa, Prima Guida*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricuperati, G. (2015). *Storia della scuola in Italia. Dall'unità a oggi*. Brescia: La Scuola.

VIII.10

**Talenti e Futuri: azioni euristico-educative
di Pedagogia Generativa per la costruzione del Sistema-Mondo.
Un *case study* sull'impatto della metacognizione
nei processi orientativi**

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno

*Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione – DISUFF
maricciardi@unisa.it*

Abstract

Il contributo illustra i risultati di una ricerca-azione fondata sul paradigma della Pedagogia Generativa, mirata allo sviluppo di un modello educativo orientato alla formazione di talenti e alla costruzione di identità vocazionali generative di Sistema-Mondo. Il modello integra prospettive epigenetiche e biodinamiche, valorizzando l'interazione complessa tra fattori genetici, ambientali e socio-culturali. La ricerca ha coinvolto 108 alunni di scuola secondaria di primo grado in un programma di orientamento dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno. La metodologia adottata ha privilegiato un approccio qualitativo *evidence-based*, impiegando schede riflessive, diari di bordo, narrazioni autobiografiche per rilevare e analizzare i processi metacognitivi e autoregolativi attivati. L'analisi fenomenologica multilivello ha evidenziato l'efficacia del dispositivo nel promuovere consapevolezza metacognitiva, autonomia decisionale, capacità progettuale. I risultati confermano la rilevanza del Protocollo Metodologico dell'Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi (Mannese, 2023) per l'auto-orientamento dei progetti di vita e la costruzione dei futuri educativi.

Parole chiave

Talenti, Futuri, Identità vocazionale generativa, Sistema-Mondo, Metacognizione, Auto-orientamento

1. Introduzione

In un contesto globale caratterizzato da sfide ambientali, sociali ed economiche sempre più complesse, l'educazione deve evolvere per promuovere lo sviluppo di capacità critiche e creative. La prospettiva di un rinnovamento ecologico e sociale si intreccia con l'innovazione pedagogica, offrendo nuove opportunità per l'apprendimento. Questo contributo si colloca nell'ambito della Pedagogia Generativa e del Sistema-Mondo teorizzata da Emiliana Mannese (2016, 2019, 2023), pro-

ponendosi di esplorare le implicazioni educative derivanti dalle scoperte delle neuroscienze dinamiche, con un focus specifico sulla metacognizione come dispositivo chiave per la formazione di soggetti-persona.

La Pedagogia Generativa, radicata nell'idea di apprendimento come processo dinamico e trasformativo, trova nelle neuroscienze dinamiche (Doidge, 2007; Merzenich, 2001) e nella filosofia della mente (Noe, 2009) conferma dell'importanza dell'esperienza, della plasticità cerebrale e dell'interazione tra corpo, mente e ambiente nella costruzione della conoscenza. In questo quadro, la metacognizione rappresenta quella capacità di riflettere sulle proprie esperienze favorendo processi di apprendimento più profondi e consapevoli, che si è in grado di regolare e proiettare verso il futuro, per adattarsi a contesti mutevoli e costruire progettualità generative.

Il fine è quello di formare soggetti-persona, consapevoli del proprio ruolo nel Sistema-Mondo, capaci di contribuire in modo critico e creativo alla società, in grado di riconoscersi come Sistema-Mondo (Mannese, 2023). Il Sistema-Mondo è un costrutto teorico transdisciplinare che descrive l'interconnessione complessa tra biologia, cultura e teoria dei sistemi, fondato su una matrice epistemologica che integra neuroscienze dinamiche, scienze umane, fisica applicata e filosofia. All'interno del paradigma della Pedagogia Generativa, esso identifica ogni individuo come un microcosmo dinamico e interrelato, capace di attivare processi autopoietici e generativi, attraverso i quali costruisce e trasforma la propria identità e contribuisce alla co-evoluzione del contesto socio-culturale.

Questo modello teorico si basa sui principi di neuroplasticità, teoria delle strutture dissipative e dinamiche cognitive, considerando il soggetto umano come un agente conoscitivo, un sistema auto-organizzante, in grado di integrare e trasformare esperienze in nuove configurazioni di significato. L'educazione, in tale prospettiva, diventa un processo di attivazione generativa che valorizza la capacità del soggetto di autoregolarsi, riflettere criticamente e contribuire alla costruzione di un ambiente sociale e culturale complesso.

Il Sistema-Mondo, dunque, rappresenta un modello olistico e multifattoriale che definisce l'individuo come nodo attivo di una rete interconnessa, in cui la conoscenza è un processo collaborativo, autopoietico e trasformativo, finalizzato alla formazione dell'*Homo Generativus* (Mannese, 2023). Tale visione promuove un orizzonte educativo capace di integrare autonomia, creatività e pensiero critico per affrontare la complessità del sistema globale. Questa prospettiva educativa punta a sviluppare identità generative, capaci di trasformare le sfide in opportunità e di costruire percorsi di vita orientati al benessere individuale e collettivo (Brown, 2014; Immordino-Yang & Damasio, 2007; Sawyer & Henriksen, 2024;).

La necessità di una pedagogia che vada oltre la mera modernizzazione è urgente. Mentre la modernizzazione tende a focalizzarsi su trasformazioni tecnologiche limitanti (Ceruti, 2018), l'innovazione educativa deve mirare a uno sviluppo umano profondo, basato su creatività, relazione, conoscenza autentica, pensiero generativo. L'approccio generativo offre un'opportunità per superare i limiti delle pratiche educative tradizionali e per rispondere alle sfide della "società del rischio"

(Beck, 1992) e della “post-modernità liquida” (Bauman, 2000). I tradizionali modelli statici e tecnicistici non riescono a rispondere adeguatamente alla crescente complessità e incertezza del contesto educativo. Bauman ha evidenziato le carenze dei paradigmi educativi esistenti. L’ottimismo tecnologico ha mostrato i limiti della modernizzazione nel colmare le ineguaglianze educative.

Il Rapporto della Commissione Internazionale sui Futuri dell’Educazione pubblicato nel 2023 dall’Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura parla di “futuri” al plurale per riflettere la complessità e la molteplicità delle possibilità che l’educazione deve affrontare nel contesto attuale e negli scenari che si delineeranno. L’uso del plurale indica che non esiste un unico futuro predeterminato, ma piuttosto una serie di potenziali futuri che dipendono dalle azioni e dalle scelte collettive che facciamo oggi. Il rapporto dell’Unesco evidenzia come le crisi globali, il cambiamento climatico, le trasformazioni tecnologiche, la regressione democratica e le ineguaglianze rendano incerto il futuro dell’umanità. Di fronte a queste sfide, l’educazione non deve limitarsi a preparare per un unico scenario futuro, ma deve essere flessibile e dinamica, capace di adattarsi e contribuire a plasmare molteplici futuri possibili. Questo approccio pluralistico all’idea di futuro sottolinea l’importanza di un’educazione che sia equa e sostenibile, capace di promuovere una società giusta e pacifica per tutti. Il concetto di “futuri” al plurale riflette, quindi, la necessità di preparare la società a diverse possibilità e percorsi, enfatizzando l’idea che il futuro è qualcosa di collettivamente costruito e non un destino già scritto. Questa scelta lessicale evidenzia che non esiste un solo futuro predeterminato, ma una serie di potenziali futuri che dipendono dalle decisioni e dalle azioni intraprese oggi.

“Re-immaginare i nostri futuri insieme: Un nuovo contratto sociale per l’educazione” invita a ripensare l’educazione come uno strumento chiave per “scrivere” questi futuri, incoraggiando un alto grado di partecipazione e riflessione nella costruzione di un mondo migliore per le generazioni future. Come sottolineato da Margiotta (2015b), il concetto di scrittura si estende oltre la semplice registrazione del passato, per includere anche la riscrittura del futuro.

2. Cornice teorica, *background* e obiettivi della ricerca

La ricerca si inserisce nel quadro epistemologico della Pedagogia Generativa, ponendo al centro l’importanza di sviluppare talenti e identità attraverso processi formativi complessi, riflessivi e orientati alla trasformazione. L’idea di talento, come indicato da Margiotta (2018), non è ridotta a una mera abilità innata, ma intesa come il risultato di un percorso individuale, un processo deliberato e continuo che connette intelligenza, cultura, carattere e volontà, definendo l’unicità di ciascun individuo (ivi, 20).

Il talento, nella sua dimensione generativa, si configura come un principio formativo (ivi, 18) fondamentale per affrontare le sfide educative contemporanee e future, contribuendo non solo alla crescita personale ma anche alla creazione di

valore sociale ed economico. Questo presuppone un approccio che integri il riconoscimento delle capacità personali con la promozione di percorsi di apprendimento in grado di sostenere autonomia, creatività e capacità decisionale.

La ricerca si propone di esplorare le implicazioni educative di una prospettiva pedagogica che integra epigenetica e dinamiche evolutive, apprendimento generativo e competenze sociali, riattualizzazione della missione educativa della scuola, al fine di analizzare come i fattori genetici e ambientali interagiscono per co-costruire lo sviluppo umano e le capacità individuali; comprendere le condizioni che trasformano l'apprendimento in capacità personali e sociali; discutere come l'istituzione scolastica possa rispondere alle sfide della contemporaneità e dei futuri dell'educazione, offrendo percorsi formativi trasformativi. Il concetto di competenza, sebbene spesso ridotto a una dimensione operativa e funzionale, assume nel nostro ragionamento un significato ben più ampio e articolato. Etimologicamente radicato nell'idea di "convergere verso un fine", esso si traduce nella capacità dinamica di integrare, mobilitare, trasferire conoscenze, abilità e atteggiamenti per affrontare situazioni complesse, in relazione a contesti specifici, autoregolando il proprio apprendimento e riflettendo criticamente sulle proprie azioni (Dewey, 1938; Le Boterf, 2000; Pellerey, 2004; Perrenoud, 2011; Schön, 1983). La competenza, in questa prospettiva pedagogica, valorizza la sua radice latina *competentia*, forma sostantivata del verbo competere, composto da com- (insieme) e petere (cercare, dirigersi verso, aspirare). L'etimologia del termine suggerisce l'idea di convergenza e armonia, di elementi che concorrono verso un fine comune. Non rappresenta, dunque, un semplice traguardo formativo, ma un processo continuo di costruzione di sé, una postura generativa che qualifica il talento e consente agli individui di progettare la propria esistenza in modo autonomo, consapevole e responsabile. In contrapposizione all'approccio riduzionista di derivazione aziendalista, che considera la competenza come un insieme di abilità misurabili e standardizzabili per finalità produttive (Ananiadou & Claro, 2009), l'approccio pedagogico pone l'accento su una visione sistemica e olistica. L'educazione non mira soltanto a preparare individui funzionali al mercato del lavoro, ma si propone di formare persone autonome, critiche e creative, capaci di orientarsi in contesti complessi e di contribuire attivamente alla costruzione del bene comune (Trilling & Fadel, 2009).

La ricerca educativa condotta, fondata su basi scientifiche rigorose, attraverso un approccio transdisciplinare orientato alla trasformazione e all'innovazione dei sistemi educativi, si è posta specificatamente i seguenti obiettivi: progettazione di un *framework* educativo integrato; validazione empirica di tale *framework*; sviluppo e applicazione di strumenti per l'esplorazione e la formazione delle competenze metacognitive e autoregulative. Questi obiettivi si intrecciano con la necessità di favorire percorsi autoformativi incentrati sullo sviluppo delle competenze di autodirezione. La consapevolezza delle proprie risorse e livelli di padronanza è considerata una condizione essenziale per attivare l'energia motivazionale necessaria a sostenere processi di apprendimento generativo e definire un'identità autonoma e riflessiva.

3. Problematizzazione e revisione critica della letteratura

La contemporaneità e i futuri dell'educazione si confrontano con una crescente complessità legata alle dinamiche della *glocalità*, un concetto che integra dimensioni globali e specificità locali, richiedendo interventi formativi in grado di rispondere simultaneamente a entrambe le scale. Come evidenziato da Robertson (1995) e Bauman (1998), la *glocalità* rappresenta una sfida epistemologica e operativa, che impone di riconsiderare i processi educativi alla luce delle interconnessioni tra globalizzazione e diversità culturale. In tale quadro, l'educazione è chiamata a progettare esperienze capaci di potenziare il pensiero critico, l'adattamento cognitivo e la consapevolezza intersoggettiva, promuovendo una sinergia tra dimensioni cognitive, emotive e relazionali. Si tratta di sviluppare *sistemi mente-cervello* flessibili e integrati, come teorizzato da Merzenich (2013), per rispondere alle esigenze di un mondo interconnesso e instabile. Ciò richiede modelli educativi innovativi, orientati a trasformare l'esperienza in apprendimenti significativi e competenze trasversali (Margiotta, 2015a).

La Pedagogia Generativa, attraverso un approccio transdisciplinare che integra neuroscienze dinamiche e studi sulla cognizione, si propone come una cornice epistemologica utile per affrontare tali sfide, ponendo l'accento sulla necessità di un apprendimento orientato alla trasformazione individuale e sociale.

La ricerca si fonda sull'analisi critica delle modalità educative attuali, evidenziando la necessità di progettare ambienti di apprendimento e contesti educativi che favoriscano la costruzione di *posture* cognitive, metacognitive e sociali. Seguendo Margiotta (2015a) e Damasio (2003), l'apprendimento è interpretato come un processo integrato che attribuisce senso alle esperienze, trasformandole in capacità trasferibili e contestualizzate.

Contributi recenti di Rizzo & Scharf (2022) e Lent (2021) sottolineano l'importanza di sviluppare competenze di auto-orientamento e progettazione del futuro, essenziali per affrontare la complessità della transizione scuola-università-lavoro. Parallelamente, studi come quelli di Nota & Soresi (2020), Savickas et al. (2018), Schultheiss (2020) e Zysberg (2020) evidenziano che la consapevolezza metacognitiva non solo migliora l'autovalutazione e la motivazione, ma consente agli studenti di costruire percorsi di carriera più consapevoli e soddisfacenti. L'approccio sistemico al *counseling* e alla progettazione del futuro (Blustein et al., 2021; Brown & Lent, 2021) ha inoltre dimostrato l'efficacia di strumenti educativi che integrano dimensioni cognitive ed emotive per promuovere l'autonomia e la capacità di autoregolazione.

La metacognizione, definita come la capacità di riflettere e regolarsi sui propri processi cognitivi (Flavell, 1976), è centrale per l'efficacia dell'apprendimento. La letteratura recente ne evidenzia il ruolo trasversale nei contesti educativi e professionali, sia in chiave formativa sia di sviluppo personale. Cunti & Priore (2022) sottolineano l'importanza di metodologie riflessive e narrative nel potenziare la consapevolezza metacognitiva degli studenti, favorendo l'acquisizione di competenze critiche e creative. Le pratiche narrative, come evidenziato anche da Sidoti

e Di Carlo (2020), facilitano la costruzione del sé e della propria identità professionale, contribuendo allo sviluppo di un pensiero critico e autoriflessivo. L'orientamento alla progettualità emerge in Chianese (2021), che propone il *Personal Development Plan* come strumento per sviluppare competenze metacognitive orientate all'auto-orientamento professionale. D'Elia (2023), invece, esplora il ruolo della metacognizione nell'apprendimento autoregolato in contesti digitali, sottolineando la necessità di integrare tecnologie educative e strategie di auto-monitoraggio. Sul piano metodologico, Cotticelli (2023) introduce il concetto di "pensiero politropico", che integra pensiero verticale e laterale per favorire flessibilità e adattamento cognitivo. Allo stesso modo, Gramigna (2018) evidenzia come la metacognizione possa essere potenziata attraverso percorsi didattici che stimolino il pensiero divergente e critico sin dalla scuola primaria. In ambito psicologico, Cancellieri, Pacciolla e Carcione (2014) descrivono la metacognizione come un sistema multidimensionale che include funzioni di monitoraggio, differenziazione e gestione degli stati mentali, evidenziandone la rilevanza nella gestione del benessere psicologico e nella resilienza.

Nonostante i progressi nella letteratura di settore, emergono alcune criticità legate alla generalizzabilità dei modelli metacognitivi e alla loro applicazione in contesti eterogenei e alcune lacune relative alla costruzione di modelli educativi globali integrati (Robertson, 1995) e di dispositivi di cogenerazione dell'umano (Margiotta, 2015a). Manca una piena integrazione delle dimensioni epigenetiche, biodinamiche e culturali nei contesti educativi. Ulteriori ricerche sono necessarie per approfondire l'efficacia di approcci che valorizzano le dimensioni metacognitive integrandole con la progettualità, in processo continuo di scrittura del sé e costruzione del futuro. È necessario approfondire come coscienza, cognizione, intersoggettività e relazione possano essere attivate per rispondere alla complessità globale.

Le domande da cui muove l'indagine sul campo sono le seguenti: come l'integrazione di prospettive epigenetiche e biodinamiche nei processi educativi può facilitare lo sviluppo di un pensiero generativo (Mannese, 2016) capace di rispondere alle sfide globali? Come contesti educativi flessibili e modelli culturali integrati promuovono autonomia, autoregolazione e la capacità di operare in contesti globali e locali interconnessi?

L'educazione deve promuovere competenze trasversali essenziali per rispondere alle sfide della *globalità*, quali autonomia, creatività e capacità di adattamento (Ananiadou & Claro, 2009; Trilling & Fadel, 2009). La cultura dell'innovazione deve promuovere un dialogo integrato tra educazione, cultura, economia e politica per affrontare le sfide del XXI secolo (Leadbeater, 2000; Robinson, 2011). In particolare, l'integrazione tra dinamiche globali e specificità locali richiede modelli formativi che valorizzino la diversità culturale come risorsa educativa e la connettano a competenze globali.

Studi precedenti, tra cui quelli di Maturana & Varela (1987) e Santoianni (1998) hanno sottolineato come la flessibilità cognitiva e l'apprendimento non lineare siano fondamentali per affrontare la complessità contemporanea. Tuttavia,

l'assenza di modelli che includano dinamiche epigenetiche e culturali sottolinea l'urgenza di ulteriori ricerche.

Si evidenzia la necessità di ripensare i modelli educativi per affrontare le sfide globali. Attraverso un approccio transdisciplinare, la ricerca intende costruire modelli formativi che rispondano simultaneamente alle esigenze globali e locali, promuovendo competenze cognitive e metacognitive che facilitino la costruzione di identità autonome e progettuali, capaci di agire con consapevolezza e efficacia nella complessità sistemica del mondo contemporaneo e di quelli futuri.

4. Approccio epistemologico e metodologia: metacognizione e generatività pedagogica per un dispositivo di formazione dei talenti

La presente ricerca si pone l'obiettivo di definire un modello educativo orientato alla formazione dei talenti, intesi non come un insieme di competenze settoriali, ma come una postura integrata che combina consapevolezza, progettualità e capacità critica, superando le logiche riduzioniste di matrice aziendalista. Alla base di questo approccio vi è la volontà di promuovere uno sviluppo profondo e generativo che, attraverso l'interazione tra narrazione, riflessione e metacognizione, consenta agli studenti di costruire una propria identità vocazionale. Tale identità non è un traguardo statico, ma un processo evolutivo che si arricchisce grazie alla rielaborazione delle esperienze passate, alla consapevolezza del presente e alla capacità di proiettarsi nel futuro (Rossiter & Clark, 2007).

L'approccio narrativo utilizzato nella ricerca, ispirandosi al concetto di "aprire mondi" proposto da Massa (Centro Studi Riccardo Massa, 2020), rappresenta uno spazio educativo che incoraggia gli studenti a esplorare e reinterpretare la propria storia personale, valorizzando non solo le conoscenze acquisite, ma anche le competenze critiche e relazionali che emergono nei diversi contesti formativi. Questo processo contribuisce a creare una postura generativa, in cui il talento si configura come un insieme di tratti dinamici che coniugano intelligenza, volontà, cultura e carattere (Margiotta, 2018). Non si tratta di una semplice somma di abilità, ma di una capacità complessa di dialogare con i contesti, adattarsi a situazioni in evoluzione e contribuire alla costruzione di nuovi significati.

Per esplorare e sostenere questa postura generativa, la ricerca ha adottato un impianto metodologico qualitativo *evidence-based*, con un focus particolare su metodologie narrative e riflessive (Batini & Bartolucci, 2017). L'utilizzo di *incipit* narrativi e diari di bordo ha permesso di stimolare la metacognizione, consentendo agli studenti di riflettere sui propri processi cognitivi, emotivi e decisionali. Tali strumenti, lontani da standardizzazioni rigide, hanno garantito flessibilità e adattabilità ai contesti specifici, evidenziando l'importanza di valorizzare le esperienze formative individuali in una prospettiva sistemica e transdisciplinare. Attraverso risorse educative ispirate alla Clinica della Formazione di Massa e all'orientamento narrativo (Batini & Giusti, 2008), è stato possibile esplorare come le relazioni

educative e i vissuti personali contribuiscano alla costruzione di identità dinamiche e proiettate verso il futuro.

La ricerca si inserisce, inoltre, nel dibattito contemporaneo sulla necessità di superare un approccio puramente funzionale alle competenze, riconoscendo invece il talento come il risultato di un processo continuo di autoformazione e trasformazione. In questa prospettiva, le competenze non rappresentano un fine, ma un mezzo per costruire una postura riflessiva e proattiva, capace di affrontare con autonomia e creatività le complessità del sistema-mondo. La postura generativa promossa da questo modello educativo integra, infatti, dimensioni cognitive, emotive e relazionali, contribuendo a una visione pedagogica che mira non solo alla crescita individuale, ma anche alla trasformazione collettiva dei contesti sociali e culturali.

I risultati della ricerca, validati empiricamente attraverso studi di caso, confermano l'efficacia di un approccio centrato sulla narrazione e la metacognizione. L'adozione di una metodologia che unisce fenomenologia empirica, *grounded theory*, ricerca-azione e approccio autobiografico ha permesso di raccogliere e interpretare dati significativi, evidenziando l'impatto positivo di percorsi educativi flessibili e contestualizzati sulla formazione della postura generativa degli studenti. Questo approccio si distingue per la sua capacità di promuovere una riflessione critica e una maggiore consapevolezza del proprio ruolo nel mondo, sottolineando come l'educazione possa fungere da catalizzatore per la scoperta e la valorizzazione dei talenti.

Attraverso l'integrazione tra pedagogia generativa, neuroscienze dinamiche e studi sulla cognizione, la ricerca propone un modello innovativo che risponde alle esigenze di formazione dei talenti non finalizzata esclusivamente alla produttività, ma in quanto percorso di costruzione di senso, autonomia e progettualità. Tale dispositivo è al centro del Protocollo Metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi (O.Ge.S.O) ideato dalla Scuola di Salerno (Mannese, 2023).

5. Attuazione della strategia di azioni educative e indagine sul campo

Il gruppo di partecipanti alla ricerca-azione è stato composto da 108 alunni frequentanti la scuola secondaria di primo grado, provenienti da istituti scolastici situati nel territorio dell'Irpinia, che hanno aderito a un progetto di orientamento precoce promosso, ideato e coordinato dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, fondato e diretto dalla prof.ssa Emiliana Mannese. Il progetto, realizzato nel corso dell'anno scolastico 2018-2019, aveva l'obiettivo di favorire nei partecipanti l'acquisizione di competenze metacognitive e di auto-orientamento, con un focus specifico sulla costruzione di un'identità vocazionale generativa in età precoce.

La partecipazione al progetto è avvenuta su base volontaria, attraverso un processo di adesione spontanea da parte degli alunni, con la mediazione e l'indicazione dei docenti di riferimento di ciascun istituto scolastico aderente all'iniziativa. Que-

sto criterio ha garantito la presenza di studenti motivati a partecipare attivamente al percorso formativo e di ricerca, contribuendo così alla qualità dei dati raccolti e alla rilevanza educativa del progetto.

Gli alunni coinvolti avevano un'età compresa tra 11 e 13 anni, coprendo l'intero ciclo della scuola secondaria di primo grado. La provenienza territoriale dei partecipanti era concentrata nell'area dell'Irpinia, un'area caratterizzata da un tessuto territoriale diffuso, composto principalmente da piccoli centri abitati a vocazione rurale e da cittadine di media grandezza, che rappresentano poli di riferimento socio-economico e culturale. L'eterogeneità socio-culturale del territorio si riflette nei contesti scolastici, segnati da peculiarità territoriali significative: da un lato comunità locali fortemente legate alle tradizioni agricole e artigianali; dall'altro, piccoli nuclei urbani che ospitano i principali servizi educativi e infrastrutturali. Questa combinazione di elementi conferisce al sistema educativo irpino un carattere complesso, in bilico tra tradizione e innovazione.

Il gruppo di partecipanti presentava un'estrazione socio-culturale variegata, includendo studenti appartenenti a famiglie con differenti livelli di istruzione e condizioni economiche diversificate. Questa eterogeneità ha permesso di esplorare le dinamiche formative e i processi metacognitivi in un contesto ricco di variabili significative, offrendo una base più solida per la validità esterna dello studio e per l'applicabilità dei risultati in contesti educativi analoghi.

Il processo di implementazione della ricerca-azione è stato volto a esplorare le interazioni tra emozioni, pensieri e decisioni, evidenziando il ruolo della metacognizione nella costruzione della conoscenza e dell'identità, quale facoltà chiave per favorire la consapevolezza e l'autoriflessione degli studenti. Si è articolato in tre fasi principali: sollecitazione metacognitiva nelle situazioni critiche; analisi fenomenologica delle narrazioni e metacognizione autobiografica; identificazione delle *core-categories* e processi metacognitivi.

Nella prima fase, un campione di 108 studenti è stato coinvolto nell'esplorazione narrativa di situazioni critiche, guidato da tre *incipit* fondamentali: "Cosa provi?", "Cosa pensi?" e "Cosa decidi?". Questi stimoli sono stati offerti per stimolare un'analisi metacognitiva della sfera di emozioni, riflessioni e scelte di ciascun partecipante. Attraverso questo processo, gli studenti hanno avuto l'opportunità di identificare e valutare le loro risposte interne, riconoscendo il legame tra le loro dinamiche emotive e cognitive e le decisioni che ne derivano.

Le narrazioni raccolte sono state analizzate attraverso un approccio fenomenologico, focalizzando l'attenzione sulle componenti metacognitive. Le risposte sono state suddivise progressivamente in unità di testo narrativo, ovvero segmenti significativi delle esperienze descritte; in etichette, che hanno sintetizzato i temi principali legati alla riflessione metacognitiva; in aree di significato, che hanno aggregato le etichette in macro-temi per interpretare i processi di autoriflessione e consapevolezza.

L'analisi multilivello ha sottolineato il valore dell'autonarrazione come risorsa per attivare processi metacognitivi, favorendo la capacità degli studenti di riflettere su sé stessi e attribuire un significato coerente alle proprie esperienze. La narrazione

autobiografica si è dimostrata uno strumento efficace per il riconoscimento e la gestione delle emozioni e per la comprensione delle scelte personali.

La fase conclusiva ha isolato le *core-categories*, ossia le categorie interpretative centrali emerse dall'analisi delle narrazioni. Queste categorie hanno evidenziato i principali schemi metacognitivi attivati dagli studenti, in particolare, l'abilità di analizzare le emozioni come indicatori delle proprie dinamiche interne; la riflessione sui pensieri come mezzo per comprendere e orientare i processi decisionali; la capacità di prendere decisioni consapevoli, integrate con le dimensioni emotive e cognitive.

L'intero processo ha evidenziato il ruolo cruciale della metacognizione nell'apprendimento e nella formazione personale. Attraverso la narrazione e l'autoriflessione, gli studenti hanno potuto sviluppare una maggiore consapevolezza di emozioni, pensieri e decisioni, imparando a integrare queste dimensioni in modo coerente e progettuale. Il valore formativo della metacognizione, emerso con forza in ogni fase del processo, rappresenta un pilastro per la promozione di percorsi educativi trasformativi e centrati sull'autonomia degli studenti.

L'apparato metodologico qualitativo adottato ha dimostrato la sua efficacia nell'indagare i processi di costruzione della conoscenza, del sé e del mondo. Ha evidenziato il valore orientativo delle azioni euristiche-educative basate sulla generatività pedagogica, contribuendo alla comprensione e all'innovazione dei sistemi educativi.

6. Risultanze empiriche: dialogo metacognitivo degli alunni e impatti sull'approccio didattico dei docenti

La ricerca ha generato risultati su due livelli interconnessi: il dialogo metacognitivo degli alunni e l'impatto sull'approccio didattico dei docenti. Entrambi i livelli testimoniano il potenziale trasformativo del percorso narrativo e riflessivo proposto, contribuendo sia alla crescita personale degli studenti sia all'innovazione delle pratiche educative.

Gli alunni coinvolti nel progetto hanno sperimentato un processo di educazione alla narrazione personale che ha favorito la scoperta del "piacere del racconto di sé". Attraverso la narrazione guidata e la riflessione, i partecipanti hanno acquisito una maggiore consapevolezza di aspetti del loro funzionamento cognitivo, emotivo e comportamentale, che precedentemente risultavano non accessibili o non nominabili, difficili da affrontare. Gli alunni non avevano il linguaggio o la capacità di riconoscere e descrivere alcuni aspetti delle loro esperienze e la mancanza di consapevolezza rendeva questi aspetti sfuggenti e complessi da elaborare.

Il percorso narrativo ha agito come strumento metacognitivo, favorendo la scoperta e la definizione di emozioni e pensieri precedentemente indefiniti, la rielaborazione critica di esperienze passate, presenti e future, promuovendo una visione più coerente di sé stessi, lo sviluppo di competenze autoregolatrici, attraverso la riflessione e la connessione tra esperienze personali e progettualità.

Questi risultati dimostrano l'efficacia della narrazione come dispositivo educativo per stimolare le facoltà metacognitive e formare il pensiero generativo, favorendo la costruzione di una consapevolezza di sé dinamica e trasformativa.

I docenti coinvolti nel progetto hanno riscontrato un impatto diretto sul proprio approccio didattico, grazie all'analisi delle narrazioni degli studenti e ai *feedback* emersi durante il percorso. In particolare, l'esperienza ha permesso agli insegnanti di validare alcune delle strategie educative già adottate, rafforzandone l'uso consapevole; individuare le ragioni profonde di alcune difficoltà o ostacoli negli apprendimenti e nelle relazioni educative, ampliando la loro comprensione dei bisogni degli alunni; rileggere le risposte degli studenti non solo come reazioni episodiche, ma come indicatori di processi interni che necessitano di attenzione e supporto; progettare interventi mirati per affrontare le difficoltà emerse, migliorare la comunicazione e sostenere il dialogo metacognitivo in classe.

Trovando conferme, comprendendo cause, interpretando *feedback*, identificando aree di miglioramento, questo processo ha portato i docenti a ripensare la propria pratica educativa, integrando elementi narrativi e riflessivi nel loro approccio didattico per promuovere un apprendimento più profondo e personalizzato.

I risultati della ricerca dimostrano che il dialogo metacognitivo e la narrazione autobiografica non sono solo strumenti utili per gli studenti, ma rappresentano anche una leva significativa per trasformare le pratiche educative. Gli alunni hanno acquisito strumenti per riflettere e dare significato alle proprie esperienze, mentre i docenti hanno sviluppato nuove capacità interpretative e progettuali, ampliando il loro repertorio didattico. Questo duplice impatto evidenzia il potenziale della narrazione e della metacognizione come pilastri per la costruzione di percorsi educativi generativi e innovativi.

La ricodifica dei lemmi relativi agli *items* "Cosa provi?", "Quali pensieri ti vengono in mente?" e "Cosa decidi di fare?" ha evidenziato dinamiche emotive, cognitive e decisionali che offrono una comprensione approfondita dei processi interni degli alunni. Le risultanze, pur nella loro complessità, delineano un percorso trasformativo in cui le emozioni iniziali negative si intrecciano con processi di accettazione e rimotivazione.

Le emozioni rilevate attraverso l'*item* "Cosa provi?" indicano uno spettro prevalentemente negativo, con stati d'animo come tristezza, rabbia, senso di colpa, paura e insoddisfazione. Questi stati emotivi riflettono una percezione iniziale di vulnerabilità e disagio da parte degli alunni quando posti di fronte a situazioni critiche o di riflessione personale. Gli stati emergenti registrano prevalenza di emozioni legate al fallimento, elementi di paura e ansia, reazioni fisico-emotive. Sensazione di insuccesso, delusione, senso di colpa e vergogna evidenziano una marcata attenzione agli errori e alle proprie inadeguatezze. La paura di insuccesso, preoccupazione e confusione suggeriscono una difficoltà nell'affrontare l'incertezza e la complessità delle situazioni. Pianto e shock indicano la profondità del coinvolgimento emotivo in tali esperienze. Nel complesso, questi risultati suggeriscono che le situazioni proposte agli alunni attivano un forte impatto emotivo iniziale,

spesso associato a sentimenti di inadeguatezza o di sfida percepita. Tuttavia, è proprio questa attivazione emotiva che sembra innescare processi successivi di elaborazione e crescita.

Gli *items* “Quali pensieri ti vengono in mente?” e “Cosa decidi di fare?” hanno permesso di identificare un pattern decisionale in cui gli studenti affrontano la demoralizzazione iniziale attraverso un processo di accettazione e rimotivazione. Pensieri e decisioni emergenti evidenziano tendenze ad attivare processi di transizione dal pentimento all'accettazione, di autoconvincimento e rimotivazione, di direzionalità proattiva. Gli alunni passano dall'autocritica e dal rimpianto a una fase di accettazione delle proprie emozioni e condizioni. I dati suggeriscono una tendenza a reinterpretare la situazione in chiave positiva, alimentando una fiducia progressiva nella possibilità di successo. Le decisioni riportate indicano un'attivazione verso il miglioramento, con un'attenzione al superamento delle difficoltà attraverso uno sforzo consapevole.

Questi risultati rivelano una dinamica metacognitiva fondamentale: l'elaborazione delle emozioni negative attraverso il pensiero riflessivo e il dialogo interno consente agli studenti di trasformare la vulnerabilità in opportunità di crescita. Le emozioni negative, spesso viste come ostacoli, si rivelano catalizzatori per il cambiamento quando gli alunni sono guidati a riflettere e a dare senso alle proprie esperienze. Questa elaborazione favorisce lo sviluppo di competenze di maturazione emotiva e autoregolazione.

Gli alunni dimostrano di essere in grado di riconoscere i loro stati emotivi e utilizzarli come stimolo per un cambiamento positivo e di orientare le loro azioni attraverso un'autovalutazione costruttiva. Questi risultati sottolineano l'importanza di progettare esperienze educative che stimolino non solo l'apprendimento cognitivo, ma anche il coinvolgimento emotivo e riflessivo. Il ruolo dei docenti è cruciale nel creare le condizioni affinché gli studenti siano in grado di canalizzare emozioni complesse e sviluppare strategie di autodeterminazione.

Le risultanze empiriche indicano che, attraverso l'esplorazione metacognitiva di emozioni, pensieri e decisioni, gli alunni intraprendono un percorso trasformativo che li porta dalla percezione del fallimento alla costruzione di un approccio positivo e orientata alla crescita. Questo processo riflette l'efficacia delle strategie narrative e riflessive utilizzate nella ricerca, contribuendo al consolidamento di un apprendimento profondo e generativo.

7. Analisi e interpretazione dei dati: verso un modello multidimensionale e multifattoriale

L'analisi dei dati relativi agli *items* “Cosa pensi?” e “Cosa decidi?” ha consentito di definire un modello interpretativo articolato, basato sull'identificazione di due dimensioni principali: *coping* e senso di autoefficacia. Queste dimensioni, concepite come *continuum* concettuali, interagiscono dando origine a una matrice composta da quattro quadranti, ciascuno rappresentativo di specifiche configurazioni di at-

teggiamenti e comportamenti. La costruzione di tale modello si è fondata sull'isolamento di variabili concettuali fondamentali, tra cui il *locus of control*, l'adattabilità educativo-formativa e la capacità di attribuzione causale, tutte con un ruolo cruciale nel modulare la risposta degli studenti ai compiti proposti.

La prima dimensione, relativa al *coping*, si caratterizza per la presenza di due poli opposti: da un lato, l'analisi critica e autovalutazione della propria *performance*; dall'altro, la tendenza all'evasione e all'evitamento delle difficoltà. Il *coping* così definito richiama esplicitamente gli stili attributivi descritti in letteratura (De Beni & Moè, 2006; Ravazzolo et al., 2005; Seligman, 1972; Seligman & Maier, 1967), che includono diverse modalità di attribuzione del successo e dell'insuccesso (impegno strategico, depresso, pedina, negatore, abile)

La relazione tra *coping* e stili attributivi è cruciale per comprendere le dinamiche educative: il modo in cui gli studenti attribuiscono cause agli eventi influenza direttamente le loro aspettative, la motivazione e la capacità di fronteggiare situazioni di difficoltà. Tale relazione si inserisce nel solco della teoria delle attribuzioni proposta da Heider (1958) e successivamente elaborata da Kelley (1973) e Weiner (1985), secondo cui ogni individuo tende a ricercare spiegazioni causali agli eventi, per modulare coerentemente le proprie risposte emotive e comportamentali.

La seconda dimensione, il senso di autoefficacia, definito da Bandura (1997) come la "convinzione di essere in grado di organizzare e realizzare le azioni necessarie per il raggiungimento di obiettivi prefissati", rappresenta un *continuum* che va da un forte a un debole senso di autoefficacia. Gli indicatori osservati includono: tolleranza alla frustrazione, ossia la capacità di affrontare situazioni difficili senza rinunciare al compito; esplorazione intraprendente, intesa come propensione a sperimentare nuove strategie; tensione propositiva, ovvero l'attitudine a porsi obiettivi sfidanti; integrazione relazionale, che riflette la capacità di collaborare e apprendere attraverso le relazioni.

Gli studenti con un alto senso di autoefficacia si distinguono per una maggiore propensione a scegliere obiettivi ambiziosi, a perseverare nelle attività nonostante le difficoltà e a mantenere alti livelli di motivazione. Al contrario, un basso senso di autoefficacia si associa a una maggiore vulnerabilità emotiva e a una minore capacità di gestione delle situazioni difficili, configurando così un atteggiamento rinunciatario.

L'intersezione delle due dimensioni genera una matrice composta da quattro quadranti, ognuno rappresentativo di una specifica combinazione di *coping* e senso di autoefficacia:

1. Adattabilità strategica: caratterizzata da elevato senso di autoefficacia e strategie di coping positive. Gli studenti in questo quadrante mostrano impegno, resilienza e un locus of control interno, attribuendo il successo al proprio sforzo.
2. Adattabilità eterodiretta: bassa autoefficacia associata a strategie di coping positive. Questi studenti, pur avendo scarsa fiducia nelle proprie capacità, cercano supporto esterno e dimostrano una certa capacità di autoregolazione.

3. Evitamento e disadattamento: basso senso di autoefficacia e strategie di coping negative. Si rilevano atteggiamenti rinunciatari, locus of control esterno e bassa motivazione.
4. Rinuncia autodiretta: forte senso di autoefficacia ma assenza di strategie di coping positive. Gli studenti di questo quadrante tendono a incolpare se stessi per gli insuccessi, sviluppando sentimenti di inadeguatezza e un atteggiamento depressivo.

L'analisi dei dati ha evidenziato una significativa frequenza di attribuzioni interne nelle risposte degli studenti. Secondo Weiner (1985), tali attribuzioni interne, soprattutto in situazioni di insuccesso, favoriscono lo sviluppo di un locus of control interno, determinante per la costruzione di un atteggiamento proattivo. Tuttavia, quando l'attribuzione interna si associa a una bassa autoefficacia, il rischio è quello di sviluppare un senso di impotenza appresa, con conseguente abbandono delle attività formative. Gli studi di Dweck & Moè (2007) confermano che gli stili attributivi possono essere modificati attraverso interventi educativi mirati. La ricerca-azione ha offerto agli studenti l'opportunità di riflettere criticamente sui propri processi cognitivi ed emotivi, acquisendo maggiore consapevolezza dei propri stili attributivi. Tale consapevolezza si è rivelata fondamentale per stimolare l'autovalutazione e promuovere un cambiamento verso stili più adattivi, orientati al successo e alla crescita personale.

Un aspetto centrale emerso dall'indagine è l'importanza del contesto educativo-formativo come fattore di sostegno. Secondo Rotter (1966), la percezione di un ambiente di apprendimento supportivo e coerente con le esigenze dello studente contribuisce a consolidare un locus of control interno e a favorire lo sviluppo di strategie di adattamento efficaci. In questa direzione, l'approccio formativo clinico ha fornito un quadro metodologico utile per analizzare le esperienze formative degli studenti, evidenziando il ruolo della semiosi educativa e della costruzione di significati condivisi nel processo di apprendimento.

L'interpretazione dei dati raccolti conferma la necessità di promuovere percorsi educativi che favoriscano la consapevolezza metacognitiva, l'autovalutazione e lo sviluppo di un locus of control interno. Questi elementi si configurano come fondamentali per costruire stili attributivi di successo e potenziare l'autoefficacia degli studenti, contribuendo alla formazione di soggetti autonomi, critici e responsabili, capaci di affrontare le sfide del proprio percorso formativo con un atteggiamento strategico e propositivo.

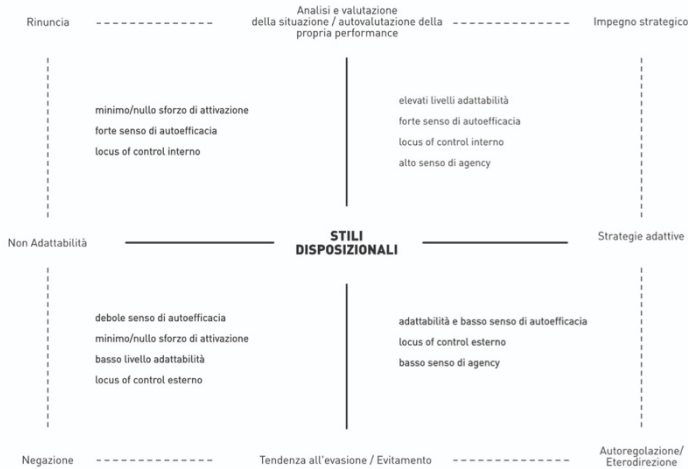


Fig. 1 - Dimensioni e fattori negli stili disposizionali

Fonte: mia elaborazione

8. Conclusioni

Le risultanze empiriche sottolineano il valore fondamentale di percorsi educativi capaci di promuovere la consapevolezza metacognitiva e la capacità di autoregolazione, elementi cardine per costruire stili attributivi orientati al successo e sostenere apprendimenti proiettati verso i futuri. L'approccio educativo delineato ha favorito un processo di autoriflessione guidata che ha consentito agli studenti di riconoscere e trasformare i propri stili attributivi, contribuendo all'acquisizione di un locus of control interno e allo sviluppo di una maggiore autonomia decisionale e capacità di auto-orientarsi, aspetti determinanti per la crescita personale e formativa (Schunk & Zimmerman, 1997).

Uno degli esiti più significativi della ricerca riguarda la costruzione di un'identità vocazionale generativa, intesa come un processo dinamico e continuo, in cui il soggetto costruisce il proprio progetto di vita in dialogo con contesti educativi significativi. Questa identità evolve attraverso l'integrazione di strategie cognitive e metacognitive, il confronto relazionale e la riflessione critica. Le attività narrative e riflessive adottate nel percorso hanno stimolato una più profonda consapevolezza delle inclinazioni personali e delle potenzialità individuali, orientando gli studenti verso una postura progettuale generativa, capace di concepire e perseguire futuri differenti e alternativi.

Il modello multidimensionale e multifattoriale elaborato rappresenta un dispositivo teorico-pratico che integra variabili chiave quali il coping, il senso di autoefficacia e il locus of control, delineando così un quadro articolato delle strategie di apprendimento e di adattamento messe in atto dagli studenti. Come dimostrano gli studi di Bandura (1997), un forte senso di autoefficacia e un locus of control

interno contribuiscono a sostenere la motivazione e migliorare la capacità di affrontare le sfide educative in maniera proattiva e strategica.

L'educazione è un processo complesso che coinvolge le dimensioni cognitive, emotive e relazionali del soggetto. La promozione di percorsi formativi basati sull'autovalutazione e sulla costruzione di stili attributivi strategici consente agli studenti di acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e di sviluppare un'attitudine positiva verso il cambiamento e la trasformazione personale. La *paideia* relazionale e il contesto culturale, come sottolineato da Massa, diventano fattori imprescindibili di sistemi educativi orientati alla formazione di talenti e futuri, in grado di riconoscere e coltivare le potenzialità individuali in un processo continuo di crescita e trasformazione che apre a molteplici possibilità di sviluppo e attiva la co-costruzione di autopoiesi, generando Sistema-Mondo.

Il *case study* ha dimostrato come l'autovalutazione possa rappresentare un potente catalizzatore della motivazione ad apprendere e uno strumento efficace per sviluppare strategie di apprendimento proattive, capaci di trasformare le difficoltà in opportunità di crescita. Inoltre, la riflessione critica guidata ha rafforzato nei partecipanti la capacità di pianificare il proprio futuro formativo e professionale in modo consapevole. In questo senso, la Pedagogia Generativa offre un quadro teorico fondamentale per concepire il talento non come un dato innato, ma come il risultato di un processo educativo che mira al potenziamento delle capacitazioni (Sen, 1999), ovvero delle opportunità reali di ciascun individuo di scegliere e costruire il proprio progetto di vita.

Questa visione considera il talento come una dimensione espansiva della personalità umana, riconoscendolo come un diritto soggettivo al pieno sviluppo delle proprie potenzialità. La formazione al talento non si limita all'acquisizione di competenze tecniche, ma si orienta verso la costruzione di una postura progettuale, che consente agli individui di affrontare le incertezze di un mondo in costante mutamento. In tale prospettiva, la scuola diventa un luogo privilegiato per la formazione generativa, capace di promuovere percorsi di apprendimento che favoriscano autonomia, responsabilità e la capacità di contribuire al benessere collettivo. Essa "apre mondi" (Massa), offrendo agli studenti spazi in cui possano fare esperienza, riflettere, immaginare e costruire nuove possibilità di vita e di futuro.

Riferimenti bibliografici

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* (OECD Education Working Papers, No. 41). OECD Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2017). Orientamento narrativo e resilienza. *Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo*, 28-39.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola: Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Erickson.

- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2021). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Wiley.
- Cancellieri, U. G., Pacciolla, A., & Carcione, A. (2014). Il significato del sintomo e il significato della vita: interdipendenza tra senso della vita, metacognizione e resilienza. *Cognitivismo clinico*, 11(1), 116-133.
- Centro Studi Riccardo Massa (2020). *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*. FrancoAngeli.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina.
- Chianese, G. (2021). Prefigurazioni professionali future: pratiche e processi di di-svelamento. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 7-14.
- Cotticelli, P. (2023). *Strategie di apprendimento metacognitivo: il pensiero politropico*. Ricerche Pedagogiche, 57(227), 79-97.
- Cunti, A., & Priore, A. (2022). *Apprendere la creatività in contesti di formazione orientativa*. Studium Educationis, 23(1), 119-127.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Harcourt.
- De Beni, R., & Moè, A. (2006). *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- D'Elia, P. (2023). *Potenziare l'apprendimento autoregolato nell'era digitale: ricerche e prospettive future*. Ricerche Pedagogiche, 58(2), 45-62.
- Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Viking.
- Dweck, C. S., & Moè, A. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gramigna, A. (2018). RoboticaMente: metacognizione e innovazione nella scuola dei talenti. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 291-304.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education*. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions d'Organisation.
- Leadbeater, C. (2000). *The weightless society*. Texere.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed Epistemologia. Saggio sulla Pedagogia Clinica*. Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2022). Introduzione - Intersezioni generative. In Mannese, E., Faiella, F., Lombardi, M.G., Ricciardi, M. (Eds). *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento*. Pensa MultiMedia, pp. 9-12.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2015a). *Teoria della formazione Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Margiotta, U. (2015b). Riscrivere il futuro. La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo/Rewriting the Future. The formation between research, innovation and development. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 11-22.

- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. FrancoAngeli.
- Massa, R. (Ed.). (2004). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. New Science Library/Shambhala Publications.
- Merzenich, M. M. (2013). *Soft-wired: How the new science of brain plasticity can change your life*. Parnassus Publishing.
- Noe, A. (2009). *Out of our heads: Why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness*. Hill & Wang.
- Nota, L., & Soresi, S. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Il Mulino.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2011). *Construire des compétences dès l'école*. ESE.
- Robertson, R. (1995). *Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity*. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global modernities* (pp. 25-44). Sage.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
- Rossiter, M., & Clark, M. C. (2007). *Narrative and the practice of adult education*. Krieger Publishing Company.
- Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J., Hilton, T. L., & Savickas, S. (2018). The student career construction inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 138-152.
- Sawyer, R. K., & Henriksen, D. (2024). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford university press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Seligman, M. E. P. (1972). *Learned helplessness*. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412.
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). *Failure to escape traumatic shock*. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sidoti, E., & Di Carlo, D. R. (2020). La pratica narrativa per la formazione del sé nei luoghi di lavoro. *CQIIA Rivista*, 31, 98-108.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Wiley.
- UNESCO. (2023). *Re-imagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Zysberg, L. (2020). *Emotional intelligence in education: Integrating cognitive and emotional dimensions of learning*. Springer.

Saggio conclusivo

La costruzione educativa

Anita Gramigna

*Università degli Studi di Ferrara
Dipartimento di Studi Umanistici
anita.gramigna@unife.it*

Noi speriamo sempre e in ogni momento della nostra vita; ogni momento è un pensiero, e così ogni momento è in certo modo un atto di desiderio e altresì un atto di speranza

Giacomo Leopardi, *Zibaldone*, p. 814.

Abstract

Il saggio analizza il ruolo dell'educazione nella costruzione di futuri possibili e desiderabili, evidenziando le sfide poste dalla crescente influenza della tecnologia e della razionalità tecnica. Si sottolinea l'importanza del desiderio come motore esistenziale e pedagogico, capace di orientare la progettazione educativa verso orizzonti di senso condivisi. L'educazione viene proposta come uno spazio relazionale e donativo, in grado di coniugare sapere umanistico, consapevolezza tecnologica e responsabilità sociale. Viene infine evidenziata la necessità di un'educazione "controcorrente", capace di attivare processi formativi che superino l'individualismo e favoriscano la costruzione di un futuro etico e sostenibile.

Parole chiave

Educazione, Desiderio, Tecnologia, Futuro, Responsabilità

1. Brevissima introduzione

Con i miei allievi più vicini, stiamo riassessando e perfezionando un progetto di ricerca. Lo stesso che mi accompagna da trent'anni. Intanto, prepariamo un altro viaggio in America Latina. Mi sta capitando di immaginare il lavoro che faremo con un'attesa emozionata, ma vigile, dubitativa, ma speranzosa. Le nostre conversazioni ultimamente sono affollate di citazioni e teorie; di ricordi, di letture ed esperienze. Uno stato dell'animo concitato e gioioso che la condivisione del lavoro amplifica a dismisura. Le domande incalzanti sugli impegni accademici che troverò al ritorno ... le lezioni, le riunioni, gli esami, i verbali rimangono sullo sfondo, ... e, peggio ancora, gli interrogativi angosciosi sulle guerre, e l'alluvione che, ancora una volta, colpisce la mia terra ... tensioni che si sciolgono in questa vecchia

e sempre nuova fatica entusiasta. La nostra è una progettazione piccola rispetto alle emergenze che incombono sul presente ma, ugualmente, è densa di futuro perché ha, per noi, un respiro esistenziale.

Ecco, io penso che per progettare futuri possibili dobbiamo lavorare, insieme ai nostri studenti, con mente innamorata¹.

2. La natura delle cose

La costruzione educativa del futuro necessita del sapersi orientare entro un'attualità che ci interpella con un sentimento di urgenza. È ineludibile comprendere le cose di questo mondo, saperci collocare, noi con i nostri giovani interlocutori, le nostre biografie, nel vortice dei processi in atto. E mi sembra che tutte le relazioni, ciascuna dal proprio specifico punto visuale, ci abbia offerto un contributo sostanziale.

Solo il pensiero della complessità, ci ricorda Gianluca Bocchi, può orientarci entro questo circolo virtuoso. Un pensiero che va interpretato e compreso nelle sue declinazioni tecnologiche fanta-futuristiche, e qui, il contributo del collega Roberto Farné è stato illuminante. La rappresentazione digitale della realtà induce schemi interpretativi più di qualsiasi altra rappresentazione perché il suo livello di somiglianza alla realtà che narra è molto connaturato. E, per brevità, cito solo il meta-verso, la realtà aumentata, le varie forme attraverso le quali si esprime l'Intelligenza Artificiale.

Ma i nostri giovani vivono un fanta-futuro in larga parte prigioniero della realtà digitale. Non c'è un senso ultimo a partire dal quale sia possibile interpretare il mondo: la storia non ha una direzionalità, l'etica è strumentale o, al massimo, situazionale. Di qui l'appello ad una riflessione profonda sulla relazione etica e tecnologia che ci rivolgeva la collega Fabrizia Abbate.

I mezzi tecnologici di per sé sembrano giustificare i fini perché la mitologia che ne sostiene il consumo è inconfutabile. Persino l'amore è diventato liquido, ci avvisava Bauman (2006) già diversi anni or sono. Se gli scopi che inseguiamo non si inseriscono in un consapevole orizzonte di senso, se non hanno riferimenti culturali e affettivi che ci auto-determinano come persone, se l'unico criterio di attribuzione di valore è la funzionalità, la costruzione del futuro ha le sue basi minate. Sui Social i e le giovani sperimentano una solitudine costantemente connessa alle altre, consumano gli stessi prodotti senza sentirsi parte di una comunità. Galimberti (2023, p. 29) definisce questa disarticolazione tra pubblico e privato come una "schizofrenia funzionale" che segna la frattura fra il desiderio del soggetto personale ed il ruolo impersonale al quale lo vincola la tecnica.

Siamo abituati a dare molto valore alla tecnologia, fra gli altri motivi, perché

1 La citazione allude al bellissimo libro di Vito Mancuso (2022). *La mente innamorata*. Milano: Garzanti.

la tecnologia funziona. Una funzionalità che ci accompagna in ogni minuto della nostra quotidianità e a maggior ragione quando dobbiamo svolgere un'operazione importante: un esame medico, un concorso, una prova, un viaggio ... La funzionalità, sia pure a diversi livelli di consapevolezza, regola i nostri schemi comportamentali, le abitudini cognitive, il giudizio di valore, il significato che attribuiamo alla realtà, le relazioni sociali. Di qui, credo, la sottovalutazione dei corsi di studio umanistici e, non ultime, le richieste di studentesse e studenti che vogliono preparare gli esami su manuali d'istruzioni e ricettari, e che considerano il sapere dei classici obsoleto e sorpassato. E allora l'esortazione di Maurizio Fabbri a recuperare gli slanci di futuro che il passato ci consegna, per una riconsiderazione costruttiva della disanima di passato dimenticato e di un futuro ricordato, è la via di una formazione umanistica che ci aiuti ad orientarci nel mondo.

Ma, se la funzionalità diventa il più importante criterio di valore i nostri giovani avranno difficoltà a situarsi entro un orizzonte di senso del mondo, e quindi a capire la natura delle cose con cui entrano in relazione. Di più: la loro identità dipenderà sempre più da una razionalità tecnica che prescrive scelte e comportamenti dilatandone il campo d'azione nel tempo stesso che ne limita la consapevolezza. Ecco che persino la libertà si fa illusoria come se avesse a disposizione un sempre più ampio spazio di movimento. Sullo schermo del digitale il potere di intervento si intensifica, le azioni si moltiplicano, la visibilità aggiunge potere a questa libertà. Ma che libertà c'è senza una consapevolezza profonda degli effetti del nostro agire? Non c'è libertà senza consapevolezza e non c'è consapevolezza senza conoscenza. Non è sufficiente sapere come funziona la tecnica. È indispensabile comprendere cosa è e come funziona la nostra mente nel mentre che la agiamo o ne siamo agiti. "Io – scrive Platone nel *Gorgia* – non chiamo tecnica, ma semplice pratica, quella attività che non sa spiegare razionalmente la natura del suo oggetto né dei suoi strumenti e, incapace di dar ragione dei fatti, non è assolutamente in grado di collegarli alla loro causa" (Platone, *Gorgia*, 465a), perché: "*Tèchne* deriva da *héxis nou* che significa: essere padrone e disporre della propria mente" (Platone, *Cratilo*, 414b–c). Per contro assistiamo al declino degli insegnamenti umanistici e dell'importanza che a livello politico si attribuisce loro (Galimberti, 2023 p. 27), tanto nella scuola dove però le criticità riguardano tutti i settori disciplinari quanto soprattutto all'Università, dove mi sembra di registrare una sostanziale e progressiva diminuzione delle *performance* apprenditive. Così si rinuncia a educare quella ragione narrativa che è alla base delle capacità argomentative e che, di conseguenza, ha molto a che vedere con l'elaborazione profonda delle informazioni. D'altro canto, un utilizzo consapevole, critico e creativo dei prodotti tecnologici di ultima generazione richiederebbe proprio quelle competenze di riflessione e proposizione che l'immersione massiva nell'ambiente tecnologico, sin dai primi anni di vita, sembra ostacolare in modo significativo. Ed è solo la capacità di elaborare autonomamente le informazioni che consente a tutti di avere cognizione di causa su quelle emergenze che già oggi segnano il nostro futuro. Come educare le giovani generazioni ad orientarsi fra le opposte dicotomie che inquietano le notizie gridate dai quotidiani? Fra democrazia e populismo, economia ed ecologia, guerra e pace

sociale – come ci suggeriscono Sara Bornatici e Fulvio de Giorgi – e poi fra accoglienza e “albanizzazione” degli immigrati, libertà e vincolo sociale ... e via di seguito. Questo assetto economico esprime una morale pragmatica di segno quantitativista che pervade la nostra antropologia: si è in quanto si possiedono ... più visualizzazioni, più oggetti, più soldi. Ma questa ideologia ostacola, soprattutto nei soggetti in crescita, il processo di costruzione identitaria, perché noi prima che quantità siamo qualità, ovvero: relazione.

Ecco, io credo che lo spaesamento che segna il vissuto dei nostri giovani molto abbia a che vedere con l’incapacità di orientarsi nel reale, di comprendere il loro tempo e, pertanto, di immaginare un avvenire da desiderare.

La tensione etica che, nel disegnare il futuro, ci impegnava a desiderare una “vita bella” nella sua accezione socratica, ora schiaccia il pensiero dell’avvenire, prima ancora del suo desiderio, in un eterno presente. Il qui ed ora delineano lo scenario nel quale si perseguono i risultati che la tecnica rende possibile con poco sforzo. Scrive a questo proposito Galimberti (2023, p. 37): “Là infatti dove il fare tecnologico, crescendo su se stesso per autoproduzione, genera conseguenze che sono indipendenti da qualsiasi intenzione diretta, e imprevedibili quanto ai loro esiti ultimi, sia l’etica dell’intenzione sia l’etica della responsabilità assaporano una nuova impotenza, che non è più quella tradizionale misurata dalla distanza tra l’ideale e il reale, ma quella ben più radicale che si incontra quando il massimo di capacità si accompagna al minimo di conoscenza intorno agli scopi”.

Gli apparati tecnologici di ultima generazione, quell’insieme di processi impropriamente chiamati Intelligenza Artificiale che li producono e ne sono prodotti, la pluralità di paradigmi, le forme del pensiero, le razionalità, le estetiche e gli immaginari, e poi, l’incombere criminale delle guerre in Ucraina e a Gaza – per citare solo gli esempi a noi più vicini – il collasso ecologico, la sistematica negazione dei più elementari diritti umani, sono eventi che sollecitano un’interrogazione profonda sul senso esistenziale dell’educazione. Perché è il paradigma educativo l’unico antidoto alla de-futurizzazione del futuro, come ci spiega l’amico Stefano Salmeri. E infatti, l’educazione è impregnata di futuro perché la sua natura è progettuale e desiderante.

Ma, le cose di questo mondo saranno comprese solo entro un orizzonte esistenziale di significati. I significati esistenziali possiedono la prospettiva e la profondità di giudizio che ci consentono di superare le risposte parziali ai problemi globali che minacciano il futuro. Si profila così una formazione controcorrente perché viviamo il tempo convulso dell’esasperazione individualistica, della morale autoreferenziale, dell’esibizione narcisistica, come ci mostrano gli *influencer*: quelli reali e quelli costruiti con la cosiddetta Intelligenza Artificiale. Sono costoro i “maestri” che in gran parte condizionano i comportamenti sociali, le posture morali, i desideri individuali di molti giovani.

3. Educazione e Responsabilità

Téchne è saper fare, ci spiega Aristotele. È la prima fra le cinque virtù dianoetiche, quelle che guidano l'esercizio dell'intelligenza. La seconda è l'*Epistème*, il sapere certo che sta a fondamento della scienza che, oggi più che mai, ha bisogno della tecnologia per progredire. Ma per realizzarsi pienamente entrambe necessitano della *phronesis*, la saggezza, della *sophia*, la sapienza, del *nous*, l'intelligenza che riflette su di sé. Perdonatemi se frettolosamente giungo alla conclusione che la Tecnologia, per essere formativa, ha bisogno dell'Epistemologia.

Gli eventi in atto ci vincolano ad una riflessione sulla loro stessa natura: cosa sono, come funzionano, quale razionalità li muovono, perché accadono, chi ci specula, come mutano i nostri approcci cognitivi. Una domanda ontologica che ci invita ad un procedere tutto educativo di interpretazione del presente (Malavasi, 1992; Gennari 1992) con il fine di progettare futuri possibili. Si tratta, evidentemente, di una progettazione pedagogica. Su questo Pierluigi Malavasi ha scritto le pagine magistrali che echeggiano nella relazione di oggi.

Il desiderio di futuro, come qualsiasi desiderio, compreso quello delirante dell'innamoramento è uno slancio di responsabilità. Se il futuro ha i giorni contati, afferma Mino Conte, la responsabilità educativa è qui ed è ora.

Responsabilità significa risposta, come suggerisce l'etimologia².

Ma, qualsiasi risposta e soprattutto quella che attiene ad una postura appunto "responsabile" implica necessariamente una domanda. Qui, in questa interrogazione, che è una domanda di formazione, durante le bellissime giornate di studio della Summer School SIREF di Ferrara, abbiamo gettato le basi per la costruzione educativa di un futuro possibile. Una costruzione-progetto che non può eludere il desiderio. Ma il desiderio di futuro trascende l'individuo nell'Altro e l'Altro in un noi-infinito, perché la trascendenza è movimento e non c'è alcuna costruzione nell'immobilità della solitudine³. Non c'è futuro nella gabbia dell'ego.

Quella domanda di formazione ci interpella anche – non solo – con la voce incerta, talvolta annoiata o persino silenziosa dei nostri studenti. Ed è a motivo di questa incertezza, della noia e del silenzio che, più che mai, abbiamo bisogno della loro collaborazione attiva. Di più: della loro complicità. Ma per averle dobbiamo condividere un desiderio di futuro.

Gli interrogativi che hanno animato i lavori di questa nostra Summer School non potevano che riferirsi all'euristica formativa. E allora: quale forma dare alla responsabilità dell'io-per l'altro (Di Sante, 1996)? quali sono le sue direttrici?

L'etica pragmatica insita nella razionalità tecnica (Bencivenga, 2020) mi sembra che abbia rafforzato quella tensione individualistica cui accennavo poc'anzi (Cacciari, 2002). Una tendenza che, lasciata a sé stessa, cioè non educata, spegne il de-

2 Dal latino *respònsus*, participio passato del verbo *respòndere*.

3 Non mi riferisco solo alla trascendenza in senso confessionale, ma anche alla trascendenza dell'io nel noi. Una trascendenza che può anche essere laica, agnostica o atea.

siderio nell'impulso, annulla il noi nell'io, dilegua il dono nella ricerca mai sazia dell'utile.

Credo che una risposta trasversale a tutti gli interventi che si sono susseguiti in questi giorni, individui una delle direttrici fondative nel sentimento del dono che, da un lato, anima la proposta educativa, dall'altro la fonda nel principio di responsabilità. L'educazione costruttiva quella che progetta futuri possibili è prima di tutto una relazione donativa, come ci ricordava Pierluigi Malavasi. Una relazione donativa che dialoga con gli anziani – la collega Boffo li ha chiamati *longevi* – che supera l'oppressione come ci mostrano le rivoluzioni silenziose che ci ha raccontato Andrea Marcelli, che fa fiorire le *favelas* come ci ricorda anche con le sue bellissime immagini l'amico Rafael Camargo.

Non si vuole sminuire l'importanza della didattica, la conferenza di Loredana Perla sulla didattica algoretica ne mostra tutta la rilevanza, come pure quella di Gola e Morselli sui software di referenziazione, o di Parola. Non si nega la rilevanza della tecnologia, della sperimentazione, e meno che mai, della cultura, della riflessività pedagogica.

Tutto ciò è fondamentale, ma viene dopo. Quello che intendo dire è che per progettare il futuro non possiamo accontentarci delle facili retoriche del presente. L'ideologia dominante del mercato globale ha confezionato il dogma che la ricerca del profitto individuale basato sulla competizione, sul consumo e la sua ostentazione, coincida con il bene di tutti. Di qui, gli appelli alla scuola e cito testualmente “di stare al passo con i tempi”, di “adeguarsi al mercato del lavoro”, “masticare più tecnologia e meno libri”. Questi spot di basso conio fanno riferimento alla mentalità pragmatica del “tutto, subito e con poca fatica”. Si tratta, a mio avviso, dei rigurgiti di una razionalità strumentale che, ancora negli anni '70 del secolo scorso, Bateson (1977) denunciava come causa prima di una crisi ecologica già in atto. Pensare in questo mondo, affermava lo scienziato scozzese, è come lanciare pietre alla casa di cristallo nella quale viviamo.

Invece, la costruzione educativa inaugura un paradigma differente: non insegue i profitti dell'azienda, non solletica le frustrazioni rabbiose delle famiglie, non corteggia la politica degli spot a costo zero, non blandisce gli studenti come fossero clienti. La costruzione educativa ha un respiro che supera il qui e l'ora nell'avvenire, l'io nel noi, l'interesse individuale nel bene delle relazioni, e queste ultime nel bene di quella casa di cristallo che è la madre Terra. Perché, scrive Mancuso (2024, p. 89) “la vera natura dell'essere è il sistema. Non c'è nulla che non sia sistema ... Ogni cosa si costituisce come risultato di una relazione che mette insieme, che crea sistema”.

Ma, da subito, s'impone alla nostra proposta un primo ostacolo: quell'individualismo strumentale che affonda le sue radici storiche e filosofiche nel pensiero moderno e che sancisce nella ragione la responsabilità dell'individuo nella sua singolarità, badate bene, non nella comunità cui appartiene. Il soggetto della modernità viene riscattato da uno stato di minorità, si autodetermina in quanto unico detentore di *logos*. L'unico che ha il diritto di attribuire un senso alle cose del mondo, non i bambini, non i folli, non la natura. Quella ragione che sanciva il

nostro imperio – nostro di adulti bianchi, di cultura europea e possibilmente maschi –, nella mentalità dei giovani, tende prima a declinarsi nella razionalità tecnica la cui natura pragmatica e strumentale è implicitamente contraria alla logica del dono. Il risultato di questa con-fusione è un rafforzamento di quella tendenza ego-centrica che gli studi post colonialisti (De Sousa Santos 2021) hanno messo in luce, sia pure con qualche approssimazione, e che i nostri ragazzi vivono con leggerissima certezza.

4. Conclusione

Nella brevissima introduzione a queste poche riflessioni accennavo alla felicità avvertita nell'allestimento di un progetto di investigazione, alla tensione emotiva, infine, alla sua piccola trascendenza di futuro. Ne abbiamo parlato a lungo nel gruppo di ricerca. Siamo giunti alla conclusione che in questo stato di letizia pensante abbiamo trovato un orizzonte di senso ove collocare le domande assillanti che ostacolano la nostra costruzione del futuro. Si tratta di apprendere a convivere in modo ordinato con le nostre inquietudini, di trovare un punto di appoggio per iniziare a camminare insieme in quella direzione di senso. Un camminare desiderante.

Se volessimo analizzare questa gioiosa disposizione della mente, vi riconosceremo alcuni elementi che credo siano importanti ai fini della progettazione di un futuro possibile:

1. la gratuità (non diventeremo più ricchi, né più famosi o maggiormente considerati dall'ambiente scientifico che abitiamo);
1. la condivisione (la riuscita di questo progetto necessita dell'apporto di tutti, diversamente, fallisce);
1. la tensione esistenziale (gli obiettivi, i contenuti, i metodi e le strategie si aganciano saldamente a valori che ci caratterizzano nelle scelte di vita, nel sogno di un avvenire migliore per tutti);
1. il desiderio che ci anima nell'intraprendere il lavoro;
1. le risonanze di interiorità che riverbera in noi.

Ho l'impressione che nessuno di questi cinque fattori giochi un qualche ruolo nelle proposte educative che oggi vanno per la maggiore nella politica, nella scuola, nell'accademia. Perlomeno, non se parla. Si parla, e lo si fa autorevolmente, di molto altro. Oggi, s'è detto, quando si disserta di futuri educativi, la protagonista è quella supertecnologia che sancisce il nostro tasso di competenza scientifica, accademica e didattica.

Ne prendo atto, ma la costruzione del futuro è una faccenda propriamente educativa che non si esaurisce nelle procedure della tecnica. La tecnologia può essere un valido ausilio, se utilizzata con sapienza, prudenza, saggezza. E con un

pensiero che riflette su di sé, che ragiona su come agisce nel mentre, a contatto con quella tecnologia, costruisce la conoscenza.

L'educazione incontra i nostri giovani interlocutori nella cultura alla quale, ovviamente, attiene anche la tecnologia. Infatti, è nel sapere che possiamo muoverci con i nostri studenti in percorsi di significazione nel mondo. La cultura riguarda la mente (Arendt, 1978), quello spazio della cognizione ove vibrano valori, simboli, tensioni estetiche, immaginario, innamoramenti. Ed ha bisogno di un movimento che non si esaurisce nell'esteriorità, perché ogni conoscenza necessita di interiorità.

Oggi, i processi apprenditivi privilegiano il movimento verso l'esteriorità. Non è più sufficiente, anzi non lo è mai stato, perché la comprensione profonda delle cose abbisogna anche della contemplazione che solo è resa possibile dalla riflessione interiore. Un processo complesso che nessuna tecnologia potrà mai agire per noi. È nei procedimenti conoscitivi dell'interiorizzazione che trova spazio il senso del dono, il calore dell'accoglienza, la generosità del perdono, il silenzio umile dell'ascolto. È lì che si organizzano i significati che danno senso al futuro. Ed è lì che si struttura l'autocoscienza la quale è alla base del principio di responsabilità. L'autocoscienza ha bisogno anche di raccoglimento. E, ancora, è lì che agisce l'opzione morale, attraverso l'esercizio del pensiero che prelude a quello della libertà (Arendt, 1954, 2015, p. 46\47).

Se – a fronte delle facilitazioni che ci vengono offerte dalla tecnologia – progressivamente diminuiamo la nostra attività mentale, diminuiranno anche la nostra intelligenza e, con essa, la nostra libertà. Si profila così la possibilità di delegare le nostre specificità di esseri umani a quel sistema di algoritmi che impropriamente chiamiamo intelligenza artificiale. O meglio, di affidarle a chi la gestisce. Intanto, Bill Gates ci promette un assistente personale dotato di intelligenza artificiale in grado di “gestire” tutti i nostri bisogni.

Contro le criticità dell'antropocene tecnocratico non possiamo e non vogliamo criminalizzare l'ambiente tecnologico. Vogliamo viverci in modo consapevole, propositivo e, soprattutto, creativo. È questo il fine della costruzione educativa del futuro. Una costruzione che chiarisce la relazione ontologica persona–natura e pertanto contempla la legittimità dei diritti delle piante e degli animali. Che comprende l'unità plurale dell'umanità e quindi accetta la necessità di migrazioni e accoglienze.

Per contro, l'educazione che, nel sapere, non crea nessi di significato, relazioni fra le differenze, connessioni con il e i contesti, vincoli solidali qualsiasi sia la tecnologia, il metodo, la didattica che utilizza, fallisce. Fallisce perché forma consumatori acritici che sullo schermo di un tablet vivono il loro delirio di onnipotenza, inconsapevoli di non sapere. Questa è una educazione che rende stupidi.

La diafanizzazione etica delle istanze del presente richiede di comprendere la natura delle cose, implica il sapere scegliere ed elaborare le informazioni affinché si mutino in cognizione, infine, ci obbliga al confronto fra sistemi di razionalità. Tutto ciò richiede di coltivare impegno e sentimento del dono. Richiede di trascendere l'io nel noi.

La dimensione donativa che vorrei comunicare ai nostri allievi è il ponte che unisce il presente al futuro. La relazione che si manifesta con il dono coinvolge chi lo fa come chi lo riceve in un atto di responsabilità, che è movimento di trascendenza oltre il presente verso il domani.

Mi direte che è un sogno. Effettivamente lo è. Poiché sono insofferente nei confronti di questa realtà, sono incline alla ribellione. Ma, dal momento che sono una irriducibile ottimista, mi rivolgo a quel magistrale artefice di sogni che è il Desiderio. Per cercare di condividere un progetto nuovo. Il Desiderio è il primo movente della mente.

Quello che voglio proporre agli studenti e alle studentesse della mia università è il progetto di un dissenso creativo attraverso un'educazione controcorrente, visionaria e desiderante. Un'educazione dove la tecnologia sia solo un magnifico mezzo e dove il fine sia un avvenire migliore di quello che ci promettono le narrazioni del presente. Perché questo futuro è possibile.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (2009). *La vita della mente* (Original work published 1978, A. Dal Lago, Ed.). Bologna: Il Mulino.
- Arendt, H. (2015). *Socrate* (Original work published 1954, I. Possenti, Ed.). Milano: Raffaello Cortina.
- Aristotele. (1996). *Etica Nicomachea* (L. Caiani, Trans.). Torino: UTET.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2006). *Amore liquido: Sulla fragilità dei legami affettivi*. Milano: Feltrinelli.
- Bencivenga, E. (2020). *Critica della ragione digitale*. Milano: Feltrinelli.
- Cacciari, M. (2002). *Sulla responsabilità individuale* (p. 30). Gorle BG: Servitium Editrice.
- Di Sante, C. (1996). *Responsabilità: L'io-per-l'altro*. Roma-Fossano: Edizioni Lavoro-Editrice Esperienze.
- Galimberti, U. (2023). *L'etica del viandante*. Milano: Feltrinelli.
- Gennari, M. (1992). *Interpretare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Jonas, H. (2002). *Il principio di responsabilità: Un'etica per la civiltà tecnologica* (Original work published 1979, P. P. Portinaro, Ed.). Torino: Einaudi.
- Lander, E. (Ed.). (2001). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clasco.
- Leopardi, G. (1973). *Zibaldone* (G. Ghetto, Ed.). Milano: Mursia. (Original work published 1852)
- Malavasi, P. (1992). *Tra ermeneutica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mancuso, V. (2022). *La mente innamorata*. Milano: Garzanti.
- Mancuso, V. (2024). *Destinazione speranza*. Milano: Garzanti.
- Mellino, M. (2021). *La critica postcoloniale*. Milano: Meltemi.
- Segato, R. (2015). *La critica de la colonialidad en ocho ensayos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Santos de Sousa, B. (2021). *Epistemologie del sud: Giustizia contro l'epistemicidio*. Roma: Castelvecchi.

Finito di stampare da
nel mese di FEBBRAIO 2025



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it