

Siped

Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi

a cura di

*Leonardo Acone, Nadia Carlomagno, Enricomaria Corbi
Antonia Cunti, Maria D'Ambrosio, Maria Luisa Iavarone
Francesca Marone, Margherita Musello, Pascal Perillo
Flavia Santoianni, Fabrizio Manuel Sirignano, Maura Striano
Maria Rosaria Strollo, Domenico Tafuri, Pierluigi Malavasi*

Junior and Coopted Conference




Pensa
MULTIMEDIA

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

17

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Felix Etzeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell'Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Senior Conference

Ferdinando Ivano Ambra | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Fabrizio Chello | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Alessandro Ciasullo | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Francesca Marone | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Marika Aracri | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Luigi Aruta | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Gabriele Borghese | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Francesca Buccini | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Santolo Ciccarelli | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Salvatore Compagnone | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Ilaria Curci | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Lucia Dinacci | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Sara Gemma | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Federica Liberti | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Anna Mancinelli | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Maria Navarra | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Federica Paolozzi | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Marta Pirro | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Emanuela Ricciardi | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Maria Romano | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Francesco Salemme | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Annamaria Spina | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Melania Talotti | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Irene Tedesco | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Katiuscia Vitagliano | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Serena Zizza | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

Ricerca e progettazione pedagogica
per contrastare povertà educative
e dispersione scolastica.
A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi

a cura di

*Leonardo Acone, Nadia Carlomagno, Enricomaria Corbi
Antonia Cunti, Maria D'Ambrosio, Maria Luisa Iavarone
Francesca Marone, Margherita Musello, Pascal Perillo
Flavia Santoianni, Fabrizio Manuel Sirignano, Maura Striano
Maria Rosaria Strollo, Domenico Tafuri, Pierluigi Malavasi*

Junior and Coopted Conference





L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-324-7

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI GIUGNO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®

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

www.pensamultimedia.it

Indice

Junior 1

Povert  educative, professionalit  e progettazione pedagogica:
prospettive di storia dell'educazione, pedagogia generale e sociale, didattica
generale e pedagogia speciale, pedagogia sperimentale tra scuole, famiglie,
lavoro e comunit 

Sottogruppo 1

Relazioni introduttive

- 18 **Francesco Lo Presti**
Formare all'inclusione per il fronteggiamento delle povert  educative
- 25 **Giuseppe C. Pillera**
Le professioni pedagogiche davanti alle sfide delle povert  educative: pluralit  e integrazione come euristiche per la ricerca, le politiche, la progettazione e l'intervento
- 33 **Livia Romano**
Tra povert  educativa e dispersione scolastica: pratiche di comunit  nell'Italia del secondo dopoguerra
- Interventi*
- 40 **Rita Baldi**
L'istruzione rurale come risorsa nella scuola italiana del Novecento: le maestre Emma D'Ambra e Maria Maltoni
- 45 **Angelica Disalvo**
Povert  educativa e bisogno di futuri. Coltivare l'idea di futuro a scuola per contrastare il disagio
- 51 **Stella Rita Emmanuele**
Contrastare la povert  educativa e la dispersione scolastica: il progetto "Base Camp. Presidi educativi territoriali"
- 56 **Roberta Izzo, Renzo Stio**
La povert  educativa: dal senso di colpa alla responsabilit 

- 61 **Angelica Padalino**
Il ruolo del docente nel contrasto alla dispersione scolastica e alla devianza minorile
- 66 **Gabriella Pagnotta**
Per una storia della professionalità educativa. La formazione iniziale di Giancarlo Cerini
- 71 **Maria Federica Paolozzi**
La “forza” educativa del pensiero: prospettive di pedagogia critica per l’analisi delle povertà educative
- 77 **Annalisa Pasini**
Senza dimora: complessità euristica e orizzonti pedagogici

Sottogruppo 2

Interventi

- 84 **Miriam Bassi**
Promuovere l’emancipazione attraverso l’educazione al possibile: per una pedagogia del cambiamento
- 89 **Flavio Brescianini**
Possibili implicazioni educative della segregazione scolastica nell’Istruzione e Formazione Professionale
- 94 **Guido Cavalli**
Povertà educative e pedagogia della città
- 98 **Sara Damiola**
Crescere è un verbo al plurale: il ruolo delle comunità locali nel contrasto alla povertà educativa
- 104 **Lucia Dinacci, Federica Liberti**
Stare bene a scuola: una ricerca esplorativa in alcune realtà scolastiche del territorio napoletano
- 109 **Gaetana Katia Fiandaca**
Narrarsi per rileggere la propria esperienza di tirocinio a scuola. La metodologia narrativa per la riflessione sulle competenze professionali dei futuri maestri
- 114 **Chiara Martinelli**
Sotto altra luce. L’inchiesta sulla Miseria e la sua importanza per le politiche a favore delle povertà educative
- 119 **Rachele Mazzara**
Povertà educative. Il Paradigma ecológico quale modello di rappresentazione sistemica

- 125 **Valerio Palmieri**
Il team di comunità: progettazione partecipata e pratiche di intervento per formare all'occupabilità. Riflessione storico-educativa sul caso del Subappennino Dauno
- 130 **Lucia Vigutto**
The Common Sense Book of Baby and Child Care e Pierre The Pelican: il sostegno educativo alle famiglie nel secondo dopoguerra
- 135 **Donatella Visceglia**
La pratica riflessiva e le metodologie performative. Una proposta per la formazione dei docenti di sostegno

Sottogruppo 3

Interventi

- 143 **Claudia Banchetti**
Pedagogia di comunità: il caso del progetto "Seconda stella destra: mentori per la resilienza"
- 147 **Martina Bona**
Dispersione scolastica. Alcune sfide educative e progettuali
- 151 **Aurora Bulgarelli**
Percorsi educativi linguistici e inclusione dei migranti adulti analfabeti
- 156 **Salvatore Compagnone, Serena Zizza**
Sport e povertà educativa. Il corpo come opportunità di trasformazione
- 162 **Christian Distefano**
Professionalità pedagogica e povertà educativa: esperienze di ricerca all'interno dell'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio
- 167 **Francesca Franceschelli**
Povertà educativa e vulnerabilità degli anziani: un inedito ruolo dell'orientamento per un approccio capacitante della terza età
- 172 **Francesca Gabrielli**
Affrontare la povertà educativa: il ruolo dell'orientamento nella promozione della mobilità sociale ascendente per i minori con background migratorio
- 179 **Sara Gemma, Mjriam Carla Palazzo**
¿Que te pa? Verso una pedagogia cooperativa e sostenibile. Il progetto 'Scholas Napoli città educativa'
- 185 **Giovanni Papagni**
Pedagogia e pedagogisti per comunità scolastiche

Panel Junior 2

Differenze e diversità educative: uno sguardo dentro e fuori la scuola,
tra antiche e nuove sfide

Sottogruppo 1

Relazioni introduttive

191 Martina Ercolano

Fuori la scuola. L'arte per contrastare la povertà educativa alla luce della lezione del maestro Alberto Manzi

199 Ilaria Folci

So-stare nelle differenze a scuola. Il contributo della Differenziazione didattica nel contrasto alle povertà educative

205 Alessandra Priore

Le qualità e le sfide della scuola. Dalla professionalità docente alle alleanze educative

Interventi

211 Gianluca Barone

Intelligenze diverse a confronto: approcci innovativi contro la dispersione scolastica

215 Giuditta Giuliano

“Costruire futuro con le STEM”. Un'esperienza di orientamento PNRR per ridurre il gap di genere nella transizione scuola-università

221 Marco Iori

Nuove sfide per la scuola dell'infanzia. Le prospettive teoriche e i primi risultati di una ricerca qualitativa sulla relazione tra educazione ed etica

226 Alessandra Mussi

I doposcuola alla sfida dell'intercultura. Esperienze dal campo

231 Antonio Pio Ruggiero

Pedagogia vs economia: quali futuri possibili nei processi educativi e formativi?

236 Melania Talotti

Le storie di vita come strumenti per ridefinire pratiche di orientamento in contesti di povertà educativa familiare

Sottogruppo 2

Relazioni introduttive

245 Paola Dal Toso

Alberto Manzi: l'impegno a favore dell'alfabetizzazione in America Latina

- 252 **Salvatore Patera**
Dalla povertà educativa alla povertà educante. Dalla comunità educante all'educabilità della comunità

Interventi

- 258 **Aleandra Abbate, Fabiola Scognamiglio**
Una scuola innovativa e inclusiva. L'intelligenza artificiale per potenziare le competenze socio-emotive e contrastare la povertà educativa
- 264 **Antonella Arioli**
La sfida del significato a scuola: valorizzare le differenze promuovendo la ricerca di senso
- 269 **Valeria Cotza**
Misure di contrasto alla dispersione scolastica e scuole della seconda opportunità. Il caso della Lombardia
- 275 **Anna Mancinelli**
Una scuola di sistema: progettare e co-costruire spazi trasformativi
- 280 **Ilana Morelli**
Da Montessori a Manzi. Differenze e diversità come valori necessari per la più antica e attuale sfida educativa: la costruzione della pace in un nuovo umanesimo digitale
- 286 **Ilaria Scolaro**
L'insegnante inclusivo tra Disability Studies e Disability Critical Race Studies

Panel Junior 3

Povertà educativa, *NEET* e divario digitale: nuovi territori pedagogici per l'apprendimento e la partecipazione

Relazione introduttiva

- 291 **Alessandro Ciasullo**
Competenze Digitali, l'impegno di Europa e Italia per ridurre il divario

Interventi

- 302 **Veronica Berni, Francesca Rota**
Pratiche digitali condivise per creare una cultura partecipata della sostenibilità
- 308 **Francesca Buccini**
Educare la fragilità con gli ambienti STEAM
- 314 **Ilaria Curci**
Pratiche divergenti per co-costruire cultura, tra materialità e immaterialità

- 320 **Teresa Di Spiridione**
Superare la povertà educativa digitale a scuola attraverso il debate
- 326 **Ylenia Falzone, Dorotea Rita Di Carlo**
Oltre il NEET: l'uso dell'IA come supporto dell'apprendimento
- 331 **Letizia Ferri**
Le tecniche di gestione dell'aula: un sapere implicito da esplicitare?
- 338 **Amalia Marciano**
Infanzie di periferia: lettura, libri e povertà educative

Panel Junior 4

La ricerca pedagogica e le pratiche emancipative per costruire nuove alleanze e promuovere il contrasto alla dispersione scolastica

Sottogruppo 1

Relazione introduttiva

- 344 **Maria D'Ambrosio**
Matrice pedagogica del fare ricerca tra corpo e spazio
- 352 **Mariarosaria De Simone**
Ripensare l'employability: verso un concetto di occupabilità sostenibile e consapevole

Interventi

- 361 **Martina Albanese**
Didattica Orientativa e il Metodo ADVP: una Revisione Concettuale e Applicativa
- 367 **Giulia Biagi**
Saperi tradizionali e pratiche emancipative: nuove alleanze per contrastare i rischi di povertà educativa
- 372 **Francesca Boscaini**
Ricomincio da Tre: il progetto patavino di scuola della seconda opportunità a contrasto della dispersione scolastica
- 377 **Davide Richard Bramley**
Il ruolo dell'alternanza formativa a contrasto della dispersione scolastica in Italia
- 382 **Davide Ciofi**
Promuovere l'inclusività e il benessere nella scuola: uno studio di caso
- 387 **Deborah Gragnaniello**
Uno studio di caso sulla dispersione scolastica in Campania: le voci degli attori coinvolti

- 394 **Antonella Leone, Benedetta Miro**
Service Learning: Opera Lirica e Realtà Aumentata per l'inclusione sociale e culturale
- 401 **Patrizia Palmieri**
"L'educatore ponte" per l'alleanza scuola-famiglia come sostegno di contrasto alla dispersione scolastica
- 407 **Genoveffo Pirozzi**
Capability approach nella formazione degli insegnanti e contrasto alla dispersione scolastica. Note a margine di una ricerca-azione tra gli insegnanti delle scuole secondarie di II grado della provincia di Napoli

- 412 **Angela Rinaldi**
La valutazione descrittiva degli apprendimenti come prevenzione alla dispersione scolastica

Sottogruppo 2

Relazioni introduttive

- 418 **Cosimo Costa**
Nel labirinto della dispersione. Verso una socializzazione che emancipa
- 425 **Francesca Marone**
Alfabetizzazione mediatica e giornalismo: una sfida per la scuola

Interventi

- 436 **Arianna Beri**
Svelare la complessità della dispersione scolastica: un'analisi degli indicatori utilizzati a livello globale e locale
- 445 **Eleonora Betti**
Pratiche emancipative: un approccio musicale olistico per l'accoglienza, l'apprendimento dell'italiano L2 e l'inclusione
- 452 **Erica Biagini, Laura Landi**
Uno strumento per sostenere la creazione di un ecosistema socio-educativo tra piccole scuole e territorio
- 459 **Roberta Bonelli**
L'impatto dell'accompagnamento all'esperienza universitaria: uno studio pre-post insieme ai partecipanti al Tutorato Formativo dell'Università di Padova
- 467 **Flavia Capodanno, Alessio Di Paolo**
Melodie di opportunità: un'indagine esplorativa sulla possibile interconnessione tra Appreciative Inquiry, musica e Intelligenza Artificiale per una progettazione inclusiva

- 474 **Chiara Carletti**
La lettura ad alta voce come pratica emancipativa in età adolescenziale: la formazione di un pensiero complesso per il contrasto alla dispersione scolastica
- 480 **Giorgia Rita De Franches, Vanessa Pitrella**
Affrontare la Dispersione Scolastica: Gamification nella Didattica secondo i Futuri Insegnanti
- 490 **Elisabetta Fiorello**
Una *scoping review* sulla didattica orientativa e le scuole professionali
- 496 **Amedeo Giani**
L'approccio della sportification e le attuali sfide educative: una proposta a sostegno di una partecipazione sociale democratica
- 502 **Ilaria Paolicelli**
Alleanze tra generazioni: opportunità di contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica
- 507 **Francesca Peresson**
La pedagogia interculturale di fronte agli studenti provenienti da contesti migratori che scelgono un percorso universitario
- 512 **Pia Sacco**
Buone pratiche per il successo formativo. Il progetto: PROmozione del Successo Accademico in studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (PRO-SA DSA)
- 519 **Roberta Scarano**
Progettare e valutare con le tecnologie: tra innovazione e contrasto alla dispersione scolastica

Panel Cooptati 1

Le varie forme della povertà educativa: prospettive di ricerca e azione di storia dell'educazione, di pedagogia generale e sociale, di didattica generale e pedagogia speciale, di pedagogia sperimentale per le professionalità pedagogiche, educative, formative

Relazioni introduttive

- 527 **Sara Bornatici**
Università e dispersione. Lineamenti di una povertà educativa
- 534 **Fabrizio Chello**
Ripensare la 'povertà educativa' a partire dalla 'pedagogia sommersa' di Anna Lorenzetto

- 541 **Moirà Sannipoli**
Adottare le povertà con senso: progettualità sostenibili
- Interventi*
- 548 **Claudia Alborghetti**
Alberto Manzi traduttore di classici per ragazzi presso l'editrice La Scuola: la sfida della lettura per superare le povertà educative
- 554 **Renata Bressanelli**
«La scuola del popolo non distingue ricco da povero, educando entrambi per la libertà, per l'indipendenza e l'eguaglianza»: l'opera di Pietro Pasquali e delle sorelle Agazzi a favore dell'infanzia
- 559 **Rosaria Capobianco**
Per contrastare la dispersione scolastica implicita nella scuola secondaria di secondo grado: il progetto "Conoscenza come base per la libertà"
- 565 **Giorgia Coppola**
Povertà educativa digitale degli insegnanti tra burnout e learnification
- 569 **Maria Francesca D'Amante**
Interstizi pedagogici. L'educativo invisibile tra maleducazione e diseducazione
- 575 **Simona Finetti**
Il film-making scolastico in Italia (1961-1976) come strumento emancipativo
- 581 **Cristina Gumirato**
"Il bambino della Königsbrücker Stra e": Erich Kästner e il potere salvifico della lettura
- 586 **Rosa Piazza**
L'evento educativo della "lezione dialogata" nei libri di lettura di Emma Perodi
- 592 **Francesco Pizzolorusso**
La povertà educativa in un mondo iperconnesso: spunti di riflessione e proposte di intervento per affrontare la sfida della digital educational poverty
- 598 **Luca Silvestri**
Prospettive di ricerca contro la povertà educativa a Roma est tra passato e presente: la memoria educativa dall'Agro romano alla periferia urbana
- 603 **Maddalena Sottocorno**
Povertà educativa e accessibilità della conoscenza. Prospettive di riflessione e di intervento

Panel Cooptati 2

La ricerca pedagogica come progettazione e riscatto lungo tutto l'arco della vita

Relazione introduttiva

610 Cristiana Simonetti

La ricerca pedagogica e la ricerca-azione come progettazione educativa per la vita

616 Monja Taraschi

Percorrere il cerchio: da eros a eros, attraverso scenari alternativi e cammini possibili

Interventi

623 Marianna Capo

Spunti per una pedagogia del riconoscimento. La costruzione dell'identità narrativa tra medesimezza ed ipseità: i risultati del Progetto OPENN

629 Teresa Giovanazzi

Investire nell'educazione per contrastare la povertà educativa. Tra discorso pedagogico ed economia

634 Domenico Leva

Prospettive pedagogiche: il ruolo dell'Outdoor Education nel contrasto alla dispersione scolastica

639 Cristian Righettini

Tra comunità educante e patrimonio culturale. Una riflessione emblematica nell'alveo della pedagogia sociale

644 Maria Romano

(Ri)trovare le parole: la poesia dorsale come strumento di formazione e riflessione

650 Claudia Salvi

Imprese for benefit per contrastare le dispersioni

655 Angela Spinelli

La formazione nel volontariato come fattore di crescita individuale e di inclusione sociale

660 Elisa Zane

Povertà educativa e studenti universitari *silenti*. Una questione emblematica per la pedagogia sociale

Panel Cooptati 3
Tra povertà e disuguaglianze: la ricerca pedagogica per l'equità,
la democrazia e la pace

Relazioni introduttive

666 Stefano Oliverio

Un problema di (pre)posizione: ricerca pedagogica e questioni sociali

673 Federica Valbusa

Riflessioni sulla ricerca pedagogica: radicamento nel reale e intenzione trasformativa

Interventi

680 Federica Bragaglio

Riscoprirsi comunità per la cura della casa comune. Tra comunità energetiche rinnovabili e formazione

686 Stefano Mazza

Marginalità e pensiero globale: per una metamorfosi egualitaria ed inclusiva

692 Serena Mazzoli

Povertà educative invisibili: il fenomeno dell'inattività maschile adulta. Alcune linee interpretative di pedagogia sociale

697 Valentina Meneghel

Trame relazionali per un continuum formativo tra scuola e territorio. Verso la prevenzione delle povertà educative

704 Valentina Pagliai

Siamo il cambiamento che vogliamo vedere nel mondo. Partecipare per promuovere l'uguaglianza

709 Pierpaolo Rossato

Leaving no one behind. Scuole, Università e Comunità: ambienti di equità, democrazia e pace

714 Giampaolo Sabino

Il *Sistema integrato 0-6* per contrastare povertà educative e dispersione scolastica: un modello per nuovi gradi di innovazione in Valle d'Aosta

721 Alessia Tabacchi

Povertà educativa e esperienze sfavorevoli precoci. Proposte educative per i bambini e le bambine che vivono fuori dalla famiglia di origine

Panel Cooptati 4
Intercultura, inclusione e diritti. Prospettive di ricerca pedagogica

Relazione introduttiva

728 **Valeria Rossini**

Le *variazioni* dell'inclusione nella ricerca pedagogica

Interventi

734 **Daniela Cima**

Una società culturale e l'umano

738 **Sara Scioli**

Tra scienza e povertà. Prospettive di ricerca pedagogica

743 **Luisa Zinant**

Dispersione scolastica, equità, inclusione. Alcune possibili riflessioni per l'ambito pedagogico interculturale

749 **Gaetana Tiziana Iannone**

In Nigeria non c'è tempo, nè "posto" per andare a scuola. Una ricerca sulle sopravvissute nel SAI

755 **Lorenza Da Re**

Dispersione scolastica, NEET, ritiro sociale. Orientamento educativo e professionale per promuovere benessere

Panel Junior 1 – Sottogruppo 1
Povert  educative, professionalit  e progettazione pedagogica:
prospettive di storia dell'educazione, pedagogia generale
e sociale, didattica generale e pedagogia speciale, pedagogia
sperimentale tra scuole, famiglie, lavoro e comunit 

Relazioni introduttive

Francesco Lo Presti

Giuseppe C. Pillera

Livia Romano

Interventi

Rita Baldi

Angelica Disalvo

Stella Rita Emmanuele

Roberta Izzo, Renzo Stio

Angelica Padalino

Gabriella Pagnotta

Maria Federica Paolozzi

Annalisa Pasini

Formare all'inclusione per il fronteggiamento delle povertà educative

Francesco Lo Presti

Professore Associato – Università degli Studi di Napoli Parthenope
francesco.lopresti@uniparthenope.it

1. La pervasività delle povertà educative come emergenza socioculturale

Costruire azioni formative in contesti caratterizzati dalla povertà educativa implica contemplare molteplici livelli di complessità, ponendo il tema dell'emergenza in un'ottica di sistema; il disagio, la marginalità, il rischio sociale non costituiscono fenomeni che possono essere disgiunti dalle condizioni ambientali e di contesto all'interno delle quali essi si esprimono. Tuttavia, allo stesso modo, la discussione sulla povertà educativa non dovrebbe esprimersi nella riproposizione di idee sostanzialmente stereotipate, secondo le quali l'impoverimento o lo svuotamento di "sostanza educativa" nell'ambito delle relazioni sociali fondamentali sia un esito rintracciabile prevalentemente all'interno di quei contesti e territori caratterizzati da difficoltà socio-economiche, ignoranza o arretratezza culturale. O meglio, è certamente molto probabile che negli ambienti caratterizzati dal degrado e dalla marginalità si esprima anche un grado significativo di povertà educativa; tuttavia, non è corretto ritenere che tale povertà possa essere definita come tratto distintivo di tali ambienti in maniera causale.

In altri termini, legare la questione della povertà educativa ai territori disagiati potrebbe essere un errore; il rischio sarebbe quello di rinchiudere questa particolare emergenza all'interno di uno sguardo pregiudiziale che, associando la povertà educativa alla povertà economica, diviene incapace di osservare l'ampiezza e la diffusività del problema, il quale, operando una più approfondita e sensibile valutazione, appare difatti un tratto più ampiamente distintivo della contemporaneità. Il punto è allora cosa intendiamo per povertà educativa; se essa costituisce profonde e gravi inadeguatezze all'interno degli scambi fondamentali tra gli attori principali della relazione educativa – genitori e figli, insegnanti e alunni, educatori ed educandi – può essere allora ovunque. La povertà educativa è presente in qualunque contesto si esprimano tali profonde e gravi inadeguatezze.

La tematica appare, dunque, estremamente ampia e complessa, poiché coinvolge molteplici aspetti, tra cui certamente il ruolo e le funzioni delle istituzioni educative, ma anche il rapporto tra generazioni, l'incidenza e l'efficacia delle politiche educative, le forme di influenza delle trasformazioni sociali e dei sistemi di

relazione e di comunicazione, sino ad approdare, più in generale, all'evoluzione dell'idea stessa di educazione, alla luce dei radicali mutamenti che identificano il carattere fluido delle ideologie nella società post-moderna. In altri termini, la questione va inscritta indubbiamente all'interno di una riflessione più estesa circa gli assetti culturali e normativi della società, di cui gli aspetti connessi alle criticità delle funzioni educative sono un riflesso (Cunti, Lo Presti, 2022).

Una prima valutazione circa il tema della povertà educativa implica, dunque, che il fenomeno in oggetto venga interpretato come una spia di questioni più vaste che si riferiscono ai modi e alle forme attraverso cui la società adulta esprime la propria funzione principale, quella di garantire alle nuove generazioni la possibilità di interiorizzare quel fondamentale bagaglio di *attrezzi culturali* (saperi, competenze, regole, modelli, sistemi di relazione), di cui parla Jerome Bruner (2021), necessario ad accedere efficacemente al reale: la *funzione educativa*, per l'appunto.

In questi ultimi decenni, nelle società democratiche avanzate, sembrerebbe assistere all'emersione di una crisi generalizzata dell'educazione, riferibile sia all'insieme delle agenzie educative, dai contesti formali, informali e non-formali di formazione, sia al macro-contesto antropologico, sociale e culturale della società contemporanea stessa.

Ciò che sembrerebbe difettare è una diffusa e condivisa visione che sia espressione di una cultura dell'educazione coerente con lo stato dell'arte delle scienze che di educazione si occupano; una visione che sia in grado di individuare in ottica sistemica i propri obiettivi e le proprie priorità in maniera coordinata ed allineata con una idea di società (Goleman, Seinge, 2016); si tratta, dunque, di un problema culturale e di sistema. Il prorompere di un *vuoto comunicativo* nell'ambito delle relazioni appare, in tal senso, la vera emergenza culturale di fondo che descrive il tratto inadeguato delle comuni interazioni e relazioni educative, il quale richiederebbe una *ri-educazione alla relazione* in un ottica di sistema integrato per lo sviluppo di strumenti di confronto e di cooperazione, i quali appaiono indispensabili per l'avvio di comportamenti quali l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo, l'empatia, che sono il fondamento della socialità (Galimberti, 2008).

L'avvento di quella che, parafrasando Byung-Chul Han (2020), potremmo definire una sorta di *ideologia della felicità individuale*, sta indirizzando gli sforzi umani verso la ricerca convulsa di un benessere privato e personale che divide socio-affettivamente il soggetto e che produce una *spoliticizzazione* ed una *desolazione* del senso di comunità: ciò «fa sì che ognuno si tenga occupato solo con sé stesso, con la propria psiche, invece di indagare criticamente le questioni sociali. Lo slancio verso un'ottimizzazione dell'anima, che in realtà costringe ad un adeguamento ai rapporti di dominio, vela i malcostumi sociali» (Han, 2020, p. 17). Il *dispositivo della felicità* emergente, in una sorta di «società palliativa» spinge, quindi, gli esseri umani verso una spasmodica ricerca del benessere che provoca in maniera silente e pervasiva delle fratture sociali, le quali generano il sintomo di una «stanchezza dell'Io» che isola le persone, rendendole incapaci di ritrovarsi in un «Noi» (Id., p. 19). L'indebolimento delle relazioni sociali fondamentali produce una deriva del senso di appartenenza che si traduce, nella vita individuale, in fe-

nomeni di *disorientamento esistenziale* (Lasch, 2004) che investono principalmente le nuove generazioni, particolarmente bisognose di qualcuno o qualcosa che le sostenga nel *prender forma*. I superficiali stili accuditivi o riparatori di tipo assistenziale, compensativo o iper-protettivo, i quali sembrerebbero caratterizzare prevalentemente le relazioni educative contemporanee, privano il soggetto in formazione della capacità di maturare una propria autonomia all'interno di un sistema di norme sociali condivise, lasciandolo in un limbo di esperienze disorganiche e socio-affettivamente incoerenti che non gli consentendo di cimentarsi con le sfide evolutive poste dalla realtà concreta; il che può generare sia fronti di frustrazione e di isolamento, sia una sorta di immaturità socio-affettiva cronica. L'individuo sta dimenticando la comunità, ma *l'individuo è comunità*, formandosi in essa attraverso l'interiorizzazione delle regole socio-affettive che detiene e veicola.

Ecco perché la povertà educativa può essere, dunque, ovunque; essa è ovunque, o meglio, è presente all'interno di tutti i contesti di formazione finalizzati alla crescita culturale delle giovani generazioni, dalla famiglia, che si pone come luogo sempre meno edipico e sempre più narcisistico, falsamente protettivo, perché priva gli individui delle frustrazioni, degli ostacoli e dei confronti necessari alla crescita, fino alla scuola, la quale sempre più realizza esperienze lontane dal coinvolgimento emotivo, dalla partecipazione, dall'espressione di una cura bilanciata col senso della regola sociale come patrimonio condiviso, sino ad arrivare ai luoghi dell'esperienza informale che, impropriamente, gettano i giovani in formazione in una condizione di disagio e di sofferenza rispetto al bisogno di costruzione e di gestione di un progetto identitario e di vita: *la povertà educativa genera esclusione*.

Pertanto, la scelta educativa dell'inclusione diviene, in tale congerie, lo snodo critico che investe le istituzioni formative ed i loro orientamenti formativi ponendoli in una perenne fase di tematizzazione. Educare implica, in tal senso, costruire e condividere competenze nella gestione della relazione, nell'interpretazione e nella conoscenza di sé e dell'altro e, di conseguenza, nell'espressione di un tenore comunicativo consapevolmente regolato ed efficace che crea un senso di appartenenza e di comunità. È questa la grande lezione che la migliore tradizione pedagogica ci ha lasciato e che, al contempo, sembra smarrita nelle confuse pratiche che, negli ultimi decenni, si sono sovrapposte e incrociate in un agito educativo incoerente e, pertanto, privo di efficacia. I contesti educativi dovrebbero, in tal senso, costituire un terreno di esperienza nel quale esprimere e sperimentare le dimensioni profonde di sé attraverso un *fare insieme ed un interagire concreto*: il modo di entrare in rapporto con le *richieste*, le *percezioni*, la *motivazione* delle persone nello spazio educativo determina sia la qualità della relazione stessa, sia gli esiti di apprendimento e di partecipazione (Molinari, Mameli, 2015). Il riferimento a tale dimensione richiama il tema della *socialità*, nel mostrare la quota di incidenza che il sistema socio-affettivo ha nel prefigurare le condizioni della relazione educativa stessa e, quindi, i *destini formativi* che da essa derivano: *educare implica essere-in-relazione*.

Su questo ambito specifico, riformare i contesti educativi perché siano in grado

di contrastare le povertà educative, implica che, sul versante metodologico, si focalizzi l'attenzione non sul *problema dei soggetti in formazione come dato oggettivo*, ma sulla *soggettività dell'educatore* che dialoga con la *soggettività dell'educando*, ovvero sulle problematiche, sui pensieri, sulle condizioni di relazione che costituiscono le variabili nascoste che tacitamente influenzano e dirigono gli esiti formativi. Bertolini interpretava i comportamenti giovanili antisociali come parte di un tutto complesso e originale, che è costituito dal soggetto. Dunque, la possibilità di comprendere e di intervenire sul senso di quel comportamento richiede che esso venga immerso nel sistema globale cui appartiene, nell'orizzonte sociale che ha generato tale soggettività, nella storia che esso esprime (Bertolini, Caronia, 1993). In questo modo, il binomio inclusione-educazione si pone in maniera indissolubile come perno di un'idea di formazione che è necessariamente finalizzata all'obiettivo di "arricchire" la relazione educativa della "densità" necessaria a contrastare la povertà educativa, sprigionando il potenziale dei soggetti e sostanziando così il progetto della democrazia come forma di vita associata ed inclusiva.

La diffusione di una cultura dell'educazione in grado di fronteggiare l'emersione della povertà educativa come fenomeno pervasivo ed esteso diventa, dunque, un tassello centrale e non eludibile per la costruzione delle figure che a vario titolo partecipano alla configurazione e al sostegno dei percorsi educativi.

2. L'approccio fenomenologico per una educazione inclusiva

Formare oggi un educatore in una prospettiva inclusiva implica la focalizzazione sui problemi del soggetto destinatario dell'azione ad una *ri-centratura* sulla soggettività dell'educatore stesso, nella convinzione che la costruzione di una crescita nell'ambito delle sue competenze, necessità di pratiche che lo guidino nella scoperta e nell'analisi dei pensieri, delle convinzioni, dei disagi e dei dubbi che costituiscono il proprio *sapere personale* (Forlin et al., 2009).

La cultura di senso comune, così come la cultura più largamente diffusa anche all'interno delle stesse istituzioni educative, ha mostrato spesso atteggiamenti vanamente assistenzialistici che, nella generalizzazione, sfuggono al tema della soggettività per produrre politiche ed azioni che non sono in grado di cogliere l'essenza del disagio vissuto dal punto di vista di chi ne è portatore. In tal senso, chi intende agire l'educazione deve comprendere sé stesso ed il mondo in cui si trova, poiché questa è l'unica via per poter articolare una riflessione adeguata alle questioni poste dal contesto reale di esperienza (Cunti, 2014); tali questioni non sono mai sganciate da una dimensione concreta che deriva da implicazioni ideologiche, da scelte politiche, da mode, credenze, da opportunità o contingenze. L'attenzione alla soggettività, a sé e all'altro, e alla dialettica che esiste tra queste polarità è la chiave di una formazione attivamente e concretamente *trasformativa* (Taylor, 2006; Mezirow, 2003; Bertolini, 1988).

L'inclusione come rivoluzione culturale, sociale, ma anche sostanzialmente formativa implica, in tal senso, la collocazione centrale della categoria della *soggettività*

sullo sfondo della formazione. I *principi speciali* che differenziano la pedagogia dalle altre scienze dell'educazione riguardano proprio questa prerogativa: la presa in carico della persona quale soggetto (Bertagna, 2009). L'inclusione non è, quindi, il risultato di mere strategie di emergenza o di accomodamento, ma va intesa come processo complesso di mediazione reciproca e dialettica tra livello teorico e livello strategico-procedurale in cui la soggettività diviene il fulcro centrale; solo in questo modo essa esprime la possibilità di contribuire ad una *rivoluzione culturale* efficace e completa che possa contrastare l'emersione di povertà educative, agendo in direzione e all'interno di una pedagogia dell'emancipazione, la quale si nutre di situazioni dialogiche, di vicinanze orientate all'ascolto, di comunicazione costruttiva.

Per la pedagogia fronteggiare la povertà educativa significa, dunque, impegnarsi a delineare l'uso di linguaggi e di strumenti di cui si predisponga e si controlli la funzione (Id., 2010); una pedagogia dell'inclusione muove dunque dalla convinzione, suffragata dalle riflessioni sociologiche e antropologiche, che «l'interazione [...] è un dato di fatto entro il quale la ragione deve prevalere sul caso. Ragione che, in linguaggio pedagogico, significa mediazione e fiducia nelle possibilità che ciascuno possa imparare a conoscere il mondo dell'*altro*, a comprenderne punti di vista e modi di essere. La pedagogia è, in generale, una forma di mediazione» (Favaro, 2004, p. 37).

La conduzione dell'esperienza di chi interviene in ambito educativo richiede, dunque, la maturazione di conoscenze e di competenze adeguate a far fronte alla singolarità dei bisogni diversificati che caratterizzano le persone, a partire dal riconoscimento dei propri. Ovviamente, non è necessario enunciare tale principio perché esso possa tradursi in azioni tangibili. Nelle realtà concrete (le quali possono prodursi in molteplici dimensioni) i problemi reali, le circostanze avverse, la pluralità di variabili imprevedibili si pongono come barriere, molto spesso inconsapevoli e insormontabili, rispetto alla possibilità di tradurre in pratica tale principio. Educare in contesti caratterizzati dalla povertà educativa, poiché si riferisce a condizioni contrassegnate spesso dalla deprivazione, dalla iniquità, dalla difformità e dalla variabilità, realizza un tale orizzonte di imprevedibilità per il quale è fondamentale sviluppare capacità di *dialogo con la situazione*; pertanto, per chi opera in tali contesti, la necessità non è quella di padroneggiare procedure, piuttosto quella di essere in grado di lavorare a partire da una *sensibilità interpretativa* culturale ed umana che consenta, di volta in volta, di ricostruire scelte e direzioni all'interno di un confronto critico e costante con la realtà in cui si è immersi. Realtà che è composta sostanzialmente da persone e, dunque, da variabili interpretative e comunicative determinate dagli imprevedibili processi psicologici, socio-culturali ed emozionali *in gioco*.

Il nucleo fondamentale su cui si innesta lo sviluppo di una prospettiva fenomenologica dell'educazione è, quindi, costituito dal tema del confronto con i modi personali attraverso cui il soggetto attribuisce senso e direzione alle proprie esperienze di formazione (Cavana, Casadei, 2016), intese come esperienze singolari, concrete e situate, che fungano da contesto per la maturazione di linee interpretative e teorico-procedurali. Esprimere questa possibilità implica la costruzione di

competenze di tipo trasversale, critico-riflessivo, comunicativo-relazionale (Lo Presti, 2014); competenze che consentono di entrare in rapporto con i soggetti destinatari dell'azione educativa a partire da una piena disponibilità a dialogare con il senso soggettivo dell'esperienza, ponendo in discussione costante e sistematica convinzioni personali, punti di vista, strutture di sapere consolidato. In altri termini, si tratta di sfuggire all'errore di attribuire *significati oggettivi* all'esperienza, acquisendo invece che per il fine dell'inclusione è essenziale comprendere il senso di azioni e comportamenti inclusivi o esclusivi, imprevisti o meno, in base al valore e al significato che essi assumono a partire dalla persona che li ha generati, dal suo essere del *mondo naturale*, dalle sue esperienze vissute (Bertolini, Caronia, 1998, p. 39).

In generale, l'istanza fondamentale generata dalla diffusione di esperienze caratterizzate dalla povertà educativa muove verso l'urgenza di intervenire sulla cultura stessa formando educatori in grado di riconoscere la pluralità delle esperienze *vive*, interiori, sociali e culturali di *ognuno*. In estrema sintesi, un buon educatore è dunque tale, se si mostra in grado di *includere tutti*, relazionandosi *positivamente* con ognuno, padroneggiando metodi e strumenti per supportare ogni soggetto in difficoltà (Sharma, Forlin, Loreman, 2008). È questa la traccia su cui muovere una formazione realmente efficace, essendo essa capace di intervenire all'interno di quel dominio di esperienza che possiamo identificare con il fluttuante, irregolare, non standardizzabile insieme di processi psicologici, emotivi, relazionali, comunicativo-simbolici che agitano in maniera implicita e assolutamente determinante le direzioni progettuali e le azioni educative di chi intende fronteggiare la povertà educativa.

Bibliografia

- Bertagna G. (2009). Tra disabili e superdotati: la pedagogia "speciale" come pedagogia generale. *Orientamenti Pedagogici*, 56, 6.
- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cavana L., Casadei R. (2016). *Pedagogia come direzione. Ricerca di senso tra dinamiche esistenziali ed esigenze professionali*. Roma: Aracne, Roma.
- Cunti A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A., Lo Presti F. (2022). Per una socialità educante. Prevenire i comportamenti antisociali attraverso le relazioni. *Nuova Secondaria*, 4, XL, 401-410.

- Favaro G. (2004). *Aprire le menti nel tempo della pluralità*, in Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Forlin C. et al. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 2, 195-209.
- Galimberti U. (2008), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D., Seinge P. (2016), *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Milano: Rizzoli.
- Han B.C. (2020), *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*. Torino: Einaudi.
- Lasch C. (2004), *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*. Milano: Feltrinelli.
- Lo Presti F. (2014), Forming the Reflective Self for the Life Project. The Guidance Function of Education. *Educational Reflective Practices*, 2, 87-98.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Molinari L., Mameli C. (2015), *Gestire la classe*. Bologna: il Mulino.
- Sharma U., Forlin C., Loreman T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23, 7, 773-785.
- Taylor E.W.(2006), *Teaching for change: Fostering transformative learning in the classroom. New directions in adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Le professioni pedagogiche davanti alle sfide delle povertà educative: pluralità e integrazione come euristiche per la ricerca, le politiche, la progettazione e l'intervento

Giuseppe C. Pillera

Ricercatore – Università degli Studi di Catania
giuseppe.pillera@unict.it

1. Povertà educative: una definizione nuova per vecchi problemi?

Il presente contributo vuole offrire alcuni spunti di riflessione che prendono le mosse dall'interrogativo posto a titolo di questo paragrafo come della nostra relazione introduttiva all'ampia sessione parallela (d'ora in poi semplicemente 'sessione') intitolata *Povertà educative, professionalità e progettazione pedagogica: prospettive di storia dell'educazione, pedagogia generale e sociale, didattica generale e pedagogia speciale, pedagogia sperimentale tra scuole, famiglie, lavoro e comunità* e dedicata ai soci junior nell'ambito del Convegno SIPEd di cui i presenti atti fanno memoria.

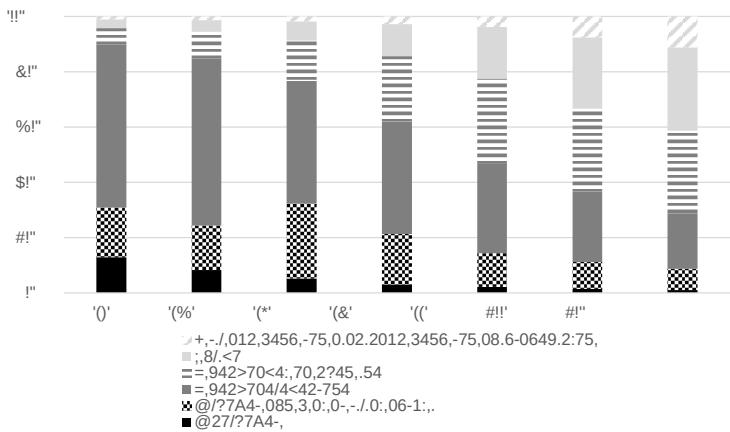
Fornire un'istruzione di base all'intera popolazione è sicuramente una delle sfide che le nazioni si sono poste fattivamente almeno a partire dall'apparizione dei regimi democratici, nell'ottica di promuovere la più ampia partecipazione dei cittadini allo sviluppo sociale, culturale, politico ed economico, ridurre le iniquità e favorire la mobilità sociale. Senza voler allargare troppo lo sguardo nello spazio o nel tempo e limitandoci perciò alla fase repubblicana della storia del nostro Paese, appaiono naturalmente innegabili i progressi compiuti nell'innalzamento dei livelli di istruzione e nella riduzione dei tassi di analfabetismo, temi sui quali si è configurato l'impegno di diverse generazioni di maestri, tra cui spicca quello peculiare di Alberto Manzi, figura schietta, anticonvenzionale e pioniere nell'utilizzo dei mass media, che la SIPEd ha voluto omaggiare nel centenario della sua nascita.

Se guardiamo all'evoluzione della composizione percentuale della popolazione residente in Italia per livello di istruzione, raffigurata nel graf. 1, si è enormemente ampliata la fetta di fruitori di un'istruzione superiore, sebbene tutt'oggi il raggiungimento di un titolo universitario resti nel nostro Paese ben al di sotto delle soglie fissate in sede europea¹. Tuttavia, i dati aggregati a livello nazionale nascondono notevoli e persistenti divari territoriali. Ad esempio, Istat (2023a) certifica che nel 2022 la popolazione (25-64 anni) del Mezzogiorno è meno istruita che nel Cen-

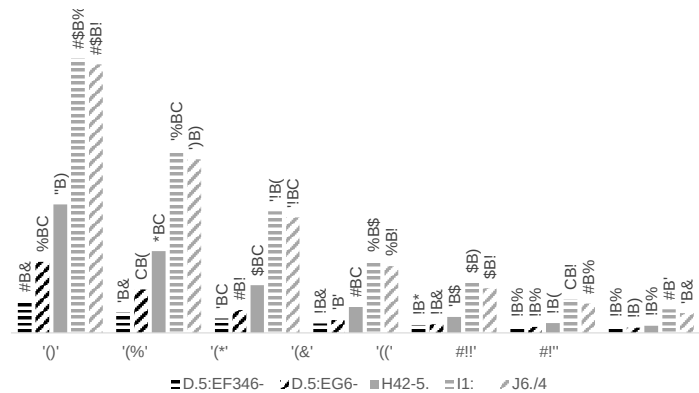
1 L'obiettivo dell'UE per il 2030, definito nella Risoluzione del Consiglio 2021/C 66/01, è di raggiungere il 45% di laureati nella classe d'età 25-34 anni. Ma nel nostro Paese, nel 2022, solo il 29,2% nella stessa fascia d'età possedeva un titolo di studio terziario, contro una media dell'UE a 27 paesi del 42,0% (Istat, 2023).

tro-Nord, il 38,1% avendo conseguito il diploma di secondaria di secondo grado e solo il 16,8% un titolo terziario, quando al Nord e al Centro circa il 45% è diplomato e più di uno su cinque è laureato (rispettivamente 21,2% e 24,3%); una disparità che appare addirittura più marcata per le donne.

Ma i divari sono stati e sono sorprendentemente tuttora insistenti persino in relazione alla riduzione dell'analfabetismo, come mostra il graf. 2, da cui si evince che, in termini percentuali, siamo appena riusciti a portare la parte più svantaggiata del Paese (isole e Sud) alle condizioni che ben 50-60 anni prima erano presentate dalla sua parte più avvantaggiata (Nord-Ovest). Per avere un'idea concreta, nel 1951, tra Sud e Isole, parliamo di oltre 3.700.000 analfabeti, ma nel 2011, nelle stesse macroregioni, ne abbiamo ancora, secondo l'Istat, ben 389.000, contro i 207.000 del resto del Paese.



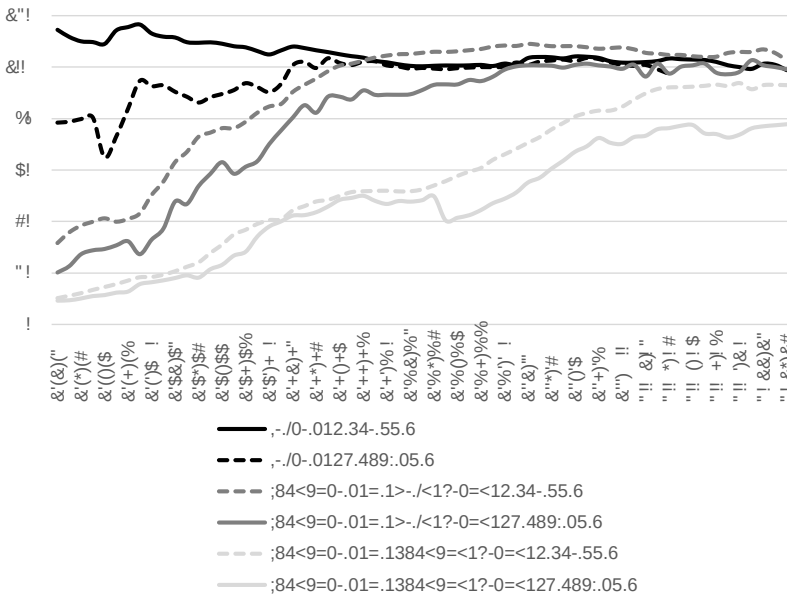
Graf. 1: Evoluzione per decenni (1951-2011) della composizione percentuale della popolazione residente in Italia per livello di istruzione. Nostra elaborazione su dati Istat (serie storiche sull'istruzione, tavola 7.1)



Graf. 2: Evoluzione per decenni (1951-2011) della percentuale di analfabeti sul totale della popolazione residente per macroregione. Nostra elaborazione su dati Istat (serie storiche sull'istruzione, tavola 7.1)

2. Il problema della dispersione scolastica

L'evoluzione della forbice tra tassi di iscritti e licenziati nei vari gradi scolastici è un'altra *proxy* che possiamo assumere a testimonianza dell'importante criticità del nostro sistema di istruzione rappresentata dal fenomeno dell'abbandono (uno dei principali indicatori di dispersione), come osserviamo nel graf. 3, senza qui peraltro considerare l'interruzione delle carriere di studio nel passaggio tra ordini di scuola. Una criticità che, in relazione alla scuola primaria, è sì rapidamente migliorata a partire dalla fine degli anni Settanta e poi praticamente eradicata, ma che invece appare soltanto in lento e altalenante ridimensionamento per la secondaria di primo e secondo grado. In quest'ultimo caso, ad esempio, nell'a.s. 2013/2014 (l'ultimo considerato nella serie in figura) sono 93 su 100 i giovani di età teorica corrispondente (14-18 anni) iscritti a un percorso di istruzione secondaria superiore, ma solo 77,8 su 100 giovani di età teorica corrispondente (19 anni) ottengono il diploma di maturità.



Graf. 3: Evoluzione annuale (aa.ss. 1951/1952-2013/2014) dei tassi di iscritti e licenziati (per 100 giovani di età teorica corrispondente) nei tre gradi scolastici. Nostra elaborazione su dati Istat (serie storiche sull'istruzione, tavole 7.9 e 7.12)².

- 2 Lo scalino presente a partire dall'a.s. 1984/85 relativamente al crollo dei diplomi di secondaria di secondo grado è da imputare al fatto che da allora sono state escluse dal conteggio le qualifiche rilasciate dagli istituti professionali e magistrali alla fine del primo biennio o triennio. Inoltre, con riferimento alla scuola primaria e secondaria di primo grado, i tassi assumono valori superiori a 100 in presenza di ripetenze, anticipi di frequenza o iscrizione di studenti non residenti.

La dispersione, tema al cui contrasto Stella Rita Emmanuele (Università Kore di Enna) ha dedicato il contributo presentato in questa sezione degli atti, è a tutt'oggi una delle componenti causali primarie e al contempo, probabilmente, anche uno degli effetti più preoccupanti delle povertà educative. Secondo il report di Openpolis (2023), basato su dati Istat ed Eurostat, nel 2022 in Italia l'11,5% dei giovani nella fascia 18-24 anni ha lasciato la scuola anzitempo, quasi due punti in più della media UE (9,6%). Sebbene nel medio periodo il miglioramento appaia apprezzabile³, il problema, nuovamente, assume una profonda demarcazione in relazione ai territori – lo sappiamo per certo, nonostante la disponibilità di dati comparabili tra le varie regioni sia stata segnata, almeno in passato, da una certa problematicità⁴ – se in Sicilia e in Campania l'abbandono precoce si attesta ad oltre il 15% (*ibidem*). Si segnala a questo proposito il recente studio dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), che presenta i principali dati sulla dispersione a partire da diverse fonti (Ministero dell'Istruzione, INVALSI, Istat), offre un'analisi multifattoriale del fenomeno a più livelli (micro, meso e macro), identifica le principali pratiche di prevenzione e contrasto e formula sette raccomandazioni al decisore politico.

3. Tra teoria e pratica: una definizione nuova per un mutato contesto socio-educativo

Siamo partiti interrogandoci se le povertà educative non rappresentino una definizione nuova per problemi vecchi. Ma a cosa servono le definizioni se non a mettere sinteticamente a fuoco ciò su cui discutere, riflettere e agire? Lo sanno bene i ricercatori, quando con cura scelgono e definiscono i costrutti di ricerca, per inquadrare con precisione i fenomeni che vogliono osservare e, se il caso, manipolare. Ma i fenomeni sociali non sono governati da leggi fisiche immutabili, bensì si manifestano mutevolmente in ragione del contesto. Essendo perciò cambiati profondamente, a più livelli e con diverse fasi di sviluppo, i contesti educativi formali, non formali e informali, e quelli sociali – e questi sempre più velocemente di quelli (si pensi, tornando a ricordare Manzi, alle rapide ondate di cambiamenti nel panorama dei media, con la non più recente scomparsa di quel tipo di televisione) –, ecco che una tale definizione e un suo costante aggiornamento assumono senso

3 Alla metà degli anni 2000, infatti, quasi il 20% dei giovani in Italia e tra il 14-15% in UE si trovavano in condizione di abbandono, anche se c'è da ricordare che nel nostro Paese tra il 2008 e il 2020 il tasso di occupazione tra chi abbandona precocemente è crollato (Openpolis, 2023). Aggiungiamo che, nel 2022, l'Italia presenta un 19,0% di NEET nella fascia 15-29 anni, ben al di sopra della media europea dell'11,7% (Istat, 2023b).

4 Sono variare infatti nel tempo e nello spazio metodologie di rilevazione e tempistiche di raccolta, sebbene anche nella dimensione conoscitiva del fenomeno negli ultimi anni siano stati fatti innegabili progressi, non certo estranei ad una complessiva tendenza al miglioramento della situazione.

e necessità, nonché peculiari declinazioni plurali, alla luce di nuovi e diversificati problemi e sfide educative. Tratteggiamo di seguito solo alcune di queste sfide, a nostro avviso tra loro interconnesse e fortemente collegate alle povertà educative:

- Il confronto coi nuovi *brainframe* (De Kerckhove, 1992) imposti dall'audiovisivo e dalla comunicazione digitale, che scardinano i precedenti sistemi di trasmissione e acquisizione del sapere e, con questi, anche la sua articolazione interna;
- La dispersione implicita (Maraviglia, Papa, Le Rose, in press) e i nuovi analfabetismi, quello funzionale, di ritorno, digitale, mediale e informazionale (UNESCO, 2021);
- La prospettiva lifelong che l'educazione va coniugando con declinazioni varie, professionali e non (*capacity building*, *empowerment*, formazione in servizio, *professional learning network*, riqualificazione, ecc.);
- Le tante sfaccettature e implicazioni educative del disagio psichico, economico, sociale o legato alle età della vita – tematiche affrontate dai contributi alla sessione offerti da Angelica Disalvo (Università di Foggia) sul disagio giovanile e sulla necessità di “coltivare l'idea di futuro a scuola”, e da Annalisa Pasini (Università Cattolica del Sacro Cuore) sui senza fissa dimora –, nonché le problematiche che ruotano intorno all'inclusione delle differenze intese in senso ampio (sociali, culturali, di abilità, ecc.);
- Il tema dell'educazione alla pace nella più larga accezione possibile (dalle relazioni interpersonali a quelle tra gruppi sociali a quelle tra le nazioni), a sua volta interrelato all'ampio contenitore della cogente problematica ecologica, che pone la necessità di una tutela ambientale basata sul superamento di una mentalità radicalmente antropocentrica.

Una definizione delle povertà educative plurale, inoltre, anche in relazione alla loro diffusione maculare nei territori. Sempre più vanno cadendo rigide differenziazioni Nord/Sud (per quanto, come visto sopra, permangano a livello aggregato), centro/periferia, città/campagna (sul tema della validità della scuola rurale, in sessione l'intervento in chiave storica di Rita Baldi, Università di Palermo) e le povertà educative sembrano diffondersi e radicalizzarsi a macchia di leopardo, come effetto di una serie incrociata di specifiche condizioni di fragilità concentrate su alcuni territori particolari – non necessariamente in provincia, nelle periferie urbane, nel Sud Italia – e dunque rispondenti a logiche causali e relative ipotesi di contrasto solo localmente definite/definibili in concreto.

Come per ogni questione affrontata in sede pedagogica, un'educazione che voglia affrontare simili sfide si trova davanti a imprescindibili e inscindibili problemi teorici e pratici. I primi pongono interrogativi ontologici (quali categorie e concetti utilizzare?), epistemologici (come fondiamo e verifichiamo il sapere necessario?), assiologici (quali modelli e valori ispirano e dovrebbero ispirare una tale educazione?); i secondi possono essere declinati in chiave fenomenologica (cosa accade nel concreto, nella varietà dei luoghi e delle pratiche educative e perché? cosa ge-

nera a sua volta?) e metodologica, sia in relazione alla ricerca (come facciamo, nel concreto, a saperlo?) che ai campi della progettazione educativa e della didattica (come possiamo intervenire efficacemente?).

4. Professionalità, progettazione e ricerca educativa

La risoluzione di tali problematiche, da un punto di vista tanto conoscitivo quanto operativo, chiama in causa gli altri due termini che definiscono la sessione di lavoro del convegno, professionalità e progettazione, anch'essi da declinare al plurale.

In riferimento al primo dei due, infatti, se da un lato il transito epistemologico dalla Pedagogia alle Scienze della formazione ha già da tempo ripensato in chiave allargata e interdisciplinare le aree di sapere coinvolte nei problemi educativi, che impongono perciò la collaborazione di specialisti afferenti a settori non soltanto pedagogici, dall'altro tali aree di sapere non possono abdicare al fondamentale contributo offerto dai SSD pedagogici, necessitando di essere ricondotte a unità di sguardo e intenti fondanti, dotate di capacità prospettica filosofica e radicamento storico, come anche a repertori di esperienze e metodologie di intervento significative, capacità osservative, diagnostico-interpretative e valutative multifaccettate, competenze progettuali e operative fortemente contestuali per una presa in carico olistica e personalizzante degli educandi. Un contributo variamente apprezzato dai diversi provvedimenti che hanno normato i percorsi della formazione docenti e finalmente riconosciuto con la L. n. 55/2024, conclusione dell'iter di riconoscimento delle professioni pedagogiche ed educative (anch'esse declinate al plurale), che apre adesso un capitolo di nuove sfide suscitate dall'istituzione dei relativi albi professionali. Proprio sui temi legati alle professionalità educative e al loro rinnovamento sono intervenute in sessione: Debora Daddi (Università di Firenze), sui profili educativi e formativi emergenti; Angelica Padalino (Università di Foggia), sul ruolo del docente nel contrasto alla dispersione scolastica e alla devianza minorile; Gabriella Pagnotta (Università di Bologna), sulla figura del compianto Giancarlo Cerini, uomo di scuola attento ai temi della formazione docenti e fortemente coinvolto nella costruzione e sperimentazione del SNV delineato dal D.P.R. n. 80/2013.

Anche il secondo termine, progettazione, non può essere concepito se non al plurale, data la molteplicità di target e contesti educativi in cui si trova ad operare il pedagogista come suo professionista (e, pertanto, ancora una volta, la ricchezza del ventaglio di saperi coinvolti), imponendogli di dotarsi di una varietà di modelli generali e di capacità operative adattive, situate, sartoriali. Una progettazione educativa i cui connotati metodologici sono, come sottolineato nella declaratoria recentemente riformata dei SSD (D.M. n. 639/2024), specificità del settore M-Ped/04 (ora PAED-02/B) e ne chiamano in causa le altre peculiarità: i temi dell'orientamento educativo, scolastico e professionale e soprattutto le metodologie, le tecniche e gli strumenti della ricerca educativa, intesa sia in chiave conoscitiva (utile a monte della progettazione, come dispositivo euristico, diagnostico e

orientativo dell'intervento), sia in chiave valutativa (durante e a valle della progettazione, come dispositivo di monitoraggio e valutazione formativa, di valutazione sommativa/di esito, di impatto).

Una ricerca educativa, allora, che deve assumersi pienamente la responsabilità di concorrere dialogicamente alla comune impresa dell'educazione e come questa assumere a finalità – riprendendo le parole di un altro dei contributi della sessione, quello di Claudia Matrella (Università di Foggia) – “il vero, il buono, l'utile”. Perché se è legittimo che ciascuna area di sapere coinvolto formuli le proprie domande, è anche vero che spesso, per rispondervi efficacemente, è necessario incrociare gli sguardi in un confronto di sensibilità e professionalità diversificate e reciprocamente arricchentesi. In tale direzione appare confortante constatare tra i contributi dei giovani ricercatori partecipanti alla sessione, dei quali quasi nessuno opera specificamente all'interno del SSD M-Ped/04, una buona quantità e qualità di questi è frutto di ricerche empiriche, con un uso già consapevole di diversi approcci e strumenti, sia quantitativi che qualitativi.

5. Prospettive alla ricerca di contromisure: il sistema formativo integrato

Un lavoro educativo, dunque, che necessita di prospettive – e così arriviamo all'ultima delle parole chiave che danno il titolo alla sessione del convegno in oggetto – sempre più integrate tra gli specialisti dei settori pedagogici, come accennavamo, ma anche tra ricercatori e professionisti a vario titolo e con varia formazione coinvolti, tra scuole e accademia, tra agenzie educative e la molteplicità degli altri attori territoriali, non solo istituzionali. A tal proposito gli interventi in sessione non hanno trascurato il ruolo chiave del terzo settore, sia nelle sue declinazioni associative, con l'intervento di Silvestro Malara (Università di Reggio Calabria) sullo scoutismo, che cooperativistiche/d'impresa sociale, con quello di Arianna Monniello (Università La Sapienza) sul networking territoriale delle comunità per minori.

Il riferimento prospettico, naturalmente, è a quel sistema formativo integrato rispetto a cui non si può non ricordare con cordoglio il recentemente scomparso Prof. Franco Frabboni. Un sistema formativo integrato che rappresenta ancora (forse più che mai) un modello in grado di saldare, coordinare, razionalizzare, convogliare e così moltiplicare gli sforzi dei tanti attori a diversi livelli impegnati nella promozione di una capacità formatrice democratica, e pertanto di un'educazione che non lasci indietro nessuno. Un modello fortemente “ecologico”, ancorato a contesti e ambienti specifici ma in grado di generare cambiamento immaginandolo e praticandolo collettivamente, suggestioni sulle quali si muovono le riflessioni offerte alla sessione da Maria Federica Paolozzi (Università Suor Orsola Benincasa). Un modello ormai riconosciuto in numerose fonti normative (si pensi, quale esempio particolarmente significativo, al D.Lgs. n. 65/2017 sul sistema integrato 0-6) ma ancora fragile e discontinuo nella prassi. Un modello, forse “il modello” che, per le sue salde coordinate di fondo e, contemporaneamente, per la sua natura

scalabile dal livello del decisore politico a quello dell'equipe di intervento, può attrezzarci efficacemente per permetterci – riprendendo il titolo di un altro contributo in sessione, quello di Renzo Stio (Università di Salerno) – di muovere il mondo educativo dalle paludi del “senso di colpa” e di operare quel salto difficile, ma coraggioso e necessario, individuale e collettivo, verso la piena assunzione di responsabilità – scientifica, professionale, civile e politica – nella costruzione di un'educazione e dunque di una società più equa.

Bibliografia

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma: Tipografia Eurosia. Retrieved September 21, 2024, from <https://www.garanteinfanzia.org/sites/-default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- De Kerckhove D. (1992). *Brainframes, Mente, tecnologia, mercato*. Bologna: Baskerville.
- Istat (2023a). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali | anno 2022*. Roma: Istituto nazionale di statistica. Retrieved September 21, 2024, from <https://www.istat.it/-it/files/2023/10/Report-livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf>
- Istat (2023b). *BES 2022. Il Benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma: Istituto nazionale di statistica. Retrieved September 21, 2024, from <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2023/04/Bes-2022.pdf>
- Maraviglia L., Papa O., Le Rose G. (in press). Implicit school drop-out: personal and contextual features of a complex phenomenon. In *Atti del VIII Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica"*. Vol. 3 - Students: inequalities and inclusion. Roma: INVALSI.
- Openpolis (2023). *Sull'abbandono scolastico pesano ancora i divari interni*. Retrieved September 21, 2024, from <https://www.openpolis.it/sullabbandono-scolastico-pesano-ancora-i-divari-interni>
- UNESCO (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!*. Retrieved September 21, 2024, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/-pf0000377068>

Tra povertà educativa e dispersione scolastica: pratiche di comunità nell'Italia del secondo dopoguerra

Livia Romano

*Professoressa Associata – Università degli Studi di Palermo
livia.romano@unipa.it*

1. Introduzione

Il periodo che si avvia in Italia all'indomani della fine della Seconda guerra mondiale coincide con l'inizio di una nuova stagione che è stata definita "la stagione delle speranze" e che fu caratterizzata da una serie di esperienze educative e sociali orientate alla costruzione di una democrazia partecipata, buone pratiche che facevano della comunità un luogo di emancipazione e di lavoro educativo sul territorio (Santoni Rugiu, 2011).

Si trattava di pratiche di comunità orientate a contrastare la povertà educativa e a favorire la costruzione della democrazia attraverso un'istruzione pubblica e di tutti, incoraggiando la partecipazione attiva e consapevole di tutti i cittadini alla ricostruzione della democrazia.

Le molte iniziative diffusesi fin dagli anni Cinquanta in tutta Italia, quali i centri educativi di Aldo Capitini, la scuola di Barbiana, l'esperimento di Codignola, le pratiche comunitarie di Olivetti e della Zucconi, ma anche quelle inedite di Alberto Manzi, al quale è stato dedicato il Convegno SIPed di cui si pubblicano gli atti in questo volume, rappresentano tutte la volontà di rispondere al problema del diffuso analfabetismo di questo periodo (Romano, 2022, pp. 105-128). Si tratta di esperimenti che si inscrivono in un ampio movimento pedagogico la cui caratteristica era di dare priorità alle pratiche educative senza tuttavia trascurare un apparato teorico di riferimento, seguendo la lezione dello strumentalismo deweyano che finalmente veniva introdotto nel nostro paese.

2. Comunità aperte per educare alla democrazia

Uno dei primi a battersi, finita la dittatura fascista e dopo la liberazione, per l'alfabetizzazione democratica degli italiani, fu Aldo Capitini che vide la soluzione del problema nello "svolgimento della idea di Centro: centro di fede e di lavoro, aperto al servizio di tutti" che riguardava sia una persona che un gruppo (Capitini, 1999, p. 466). Per questo, nel 1944, fondò a Perugia i Centri di Orientamento sociale (Cos) cui seguirono, nel 1952, i Centri di orientamento religioso (Cor), luoghi educativi in cui gli adulti si formavano alla democrazia attraverso l'appren-

dimento del principio dialogico. Tutti i luoghi dell'educare, nella pedagogia capitiniana, dovevano avere un *habitus* comunitario, non solo i centri di orientamento, ma anche la scuola e la famiglia in cui era centrale la cura delle nuove generazioni. In particolare, la scuola per divenire democratica doveva assumere una veste comunitaria, trasformandosi in un laboratorio dove preparare la scuola del futuro, una scuola di tutti dove si sarebbe realizzato l'esercizio dell'omnicrazia, il potere dal basso di tutti i cittadini.

Guidato da questa idea di scuola, nel 1951 Capitini fondò insieme ad altri docenti l'ADESSPI, un'Associazione per la Difesa e per lo sviluppo della Scuola Pubblica le cui finalità erano: diffondere e promuovere il principio civile e costituzionale del diritto di tutti all'educazione; promuovere il rinnovamento democratico e laico della scuola, assicurare la libertà agli insegnanti; stimolare e controllare ogni atto legislativo e amministrativo (Romano, 2018). La scuola doveva avere un'organizzazione comunitaria, costituire autogoverni, creare organi di discussione, abituare tutti al dialogo; essa si sarebbe in questo modo trasformata lentamente, guadagnando una propria autonomia dalle imposizioni centralistiche dello Stato.

È evidente come Capitini simpatizzasse con l'idea deweyana di una scuola-comunità e democratica, in questo influenzato anche da Lamberto Borghi col quale condivideva la comprensione che il problema più urgente da affrontare, all'indomani della fine della guerra e del regime fascista, fosse creare nuove forme di partecipazione democratica. A tal proposito va ricordato che Borghi si confrontava con temi deweyani su cui anche Capitini rifletteva, primo fra gli altri il rapporto tra la scuola e la società, l'interazione tra l'individuo e la comunità, la critica a un'educazione autoritaria (cfr. Romano, 2014, pp. 189-191).

Capitini, Borghi e Dewey avevano in comune una preoccupazione, ovvero "creare una scuola-comunità dove intensificare l'esperienza auto-formatrice" e così dar vita ad una società nuova. Le comunità educative, che Capitini immaginava piccole anche nell'architettura perché in esse si potesse sentire la presenza degli altri, avevano lo scopo di far sì che la grande società assumesse dimensioni umane, diventando una "grande comunità" (Capitini, 1968, p. 123). Tuttavia, la scuola di Capitini prendeva le distanze dal modello deweyano per alcuni aspetti: non si trattava di fornire un'istruzione completa e un orientamento professionale ai giovani per inserirli nella società come cittadini, ma di educarli ad opporsi alla società, affinché essi fossero in grado di coglierne le insufficienze e i limiti per avviare una sua tramutazione (Romano, 2014, p. 191).

Le comunità educative erano espressione della compresenza, centri politici "di liberazione e luoghi di attualizzazione della realtà di tutti" (Romano, 2014, p. 191), in cui gli alunni non fingevano il gioco della democrazia, ma realizzavano forme di vita partecipata che avrebbero trasformato la strutturazione stessa della scuola. La scuola di Capitini era pertanto una comunità aperta, come anche i centri di orientamento, luogo dei tutti, i quali erano chiamati a partecipare attivamente e responsabilmente al cambiamento della realtà portandosi oltre la realtà locale e aprendosi a una dimensione internazionale.

3. Pratiche di sviluppo sociale e di comunità

Altra importante protagonista della stagione delle speranze fu Angela Zucconi, direttrice, dal 1949, della prima scuola laica di Servizio Sociale in Italia, il Cepas (Centro di Educazione Professionale per Assistenti Sociali), che fece suo il progetto comunitario di Adriano Olivetti col quale partecipò all'esperimento volto a costruire il villaggio La Martella vicino Matera e ad un progetto pilota di sviluppo di comunità nell'Abruzzo.

L'assistente sociale era per la Zucconi il protagonista principale del progetto di sviluppo democratico e comunitario della società italiana, poiché non si limitava a svolgere un lavoro di semplice assistenza, ma aveva in primo luogo la finalità educativa di scoprire e di promuovere energie e risorse individuali. Il suo compito era simile a quello di un educatore o di un insegnante, ovvero di essere "il raddoppiante di una data situazione sociale o individuale, l'allenatore, il regista destinato a scomparire nel momento in cui la persona avrebbe riacquisito la propria autonomia" (Zucconi, 1951, p. 95). Si trattava di un lavoro di comunità che "aiutava gli altri ad aiutarsi da sé", aiutava i gruppi a liberare le proprie possibilità creative contribuendo "a destare un mondo che muore di fame", così scriveva la Zucconi (1952, p. 119).

Centrale, in questo lavoro sociale di comunità diventavano la scuola, un luogo da cui diffondere l'educazione civica in quanto arte del vivere insieme che forma i cittadini ad una cittadinanza consapevole e attiva, e la famiglia, naturale centro di diffusione e di influenza che poteva svolgere l'importante compito di apripista, segnando la strada o, addirittura, trascinando e coinvolgendo nel lavoro di comunità le altre famiglie, conducendole a una comunità coesa, aperta e intercomunale (Belotti, 2011, p. 193; Zucconi, 1958, pp. 75-88).

Il progetto comunitario della Zucconi, com'è stato già ricordato, era in linea con quello avviato ad Ivrea da Adriano Olivetti, l'ingegnere umanista che aveva reso la sua fabbrica una vera e propria scuola democratica e comunitaria dove tutti, dagli operai ai dirigenti, diventavano protagonisti di un cammino di crescita umana e professionale (Olivetti, 1959, p. 59). La fabbrica era una comunità concreta, così la definiva Olivetti, dove veniva sperimentato il progetto educativo e politico di una democrazia partecipata dal basso. Ciò che sorreggeva questo progetto era l'idea che la cultura svolgesse un ruolo fondamentale nella costruzione dell'Italia democratica. Infatti – così Olivetti scriveva già negli anni Quaranta durante l'esilio svizzero – l'umana cultura è un elemento spirituale e consiste nella "ricerca disinteressata di verità e bellezza" (2014, pp. 72-74). È questo fattore che, insieme alla democrazia comunitaria e al lavoro valorizzato come vocazione umana, avrebbe contribuito alla crescita e allo sviluppo della società italiana (Olivetti, 2014, p. 73). Nella fabbrica veniva così fondata un'industria della cultura come mezzo di educazione e di elevazione dell'animo umano che tutti avevano il diritto di ricevere nella propria formazione personale. Si trattava di un progetto educativo che faceva della cultura uno strumento di emancipazione e di evoluzione

della coscienza collettiva al fine di trasformare la struttura della società e condurla verso la realizzazione di una vera *humana civilitas* (Romano, 2021, p. 1239).

Grazie a molte iniziative editoriali, Olivetti introduceva nel nostro panorama culturale libri, articoli, autori fino a quel momento sconosciuti, contribuendo attivamente al dibattito, sempre più vivo in quegli anni di ricostruzione, sui temi più urgenti del dopoguerra, quali la democrazia, il lavoro, la religione e l'istruzione (Mosci, 2008, p. 190).

Come in don Milani, Capitini, Dolci, Freire, anche in Olivetti era presente il desiderio di operare “una redenzione dalla miseria” di tutti gli esseri umani, in particolare dei più deboli, “dei poveri, dei diseredati, di coloro che soffrivano e a cui mancava un tetto o una coperta”, usando la cultura come strumento di emancipazione degli ultimi e non come un privilegio di pochi (De' Liguori Carino, 2008, p. 69).

Nell'orizzonte della fabbrica Olivetti, esempio di comunità concreta e responsabile, tutti erano coinvolti in un processo permanente di formazione umana, professionale e culturale. Infatti, tutti i lavoratori avevano la possibilità di esprimere la propria creatività grazie alle molte iniziative culturali ed educative promosse dal Centro culturale istituito nel 1950 nell'ambito dei servizi sociali: il cinema per le famiglie, l'uso della biblioteca, asili nido per i figli dei dipendenti, colonie e corsi di formazione professionale atti a istruire e formare prima che insegnare un lavoro (Saibene, 2013). “Venivano così realizzate buone pratiche educative finalizzate alla formazione culturale dei dipendenti della fabbrica, attraverso una visione che armonizzava aspetti tra di loro apparentemente diversi: fra l'industria e la cultura, tra l'azienda e il mondo intellettuale non c'era separazione, per Olivetti ‘erano tutt'uno’. A tal proposito, è stato notato come nella sua visione la cultura e il lavoro fossero come due facce della stessa medaglia: un'equazione (lavoro = cultura) che va interpretata in entrambe le direzioni. Il lavoro era cultura, poiché era ‘fattore di progresso materiale e spirituale, mentre la cultura [...] era strumento per rendere i beni e i servizi sempre più piacevoli [...] e utili alla soddisfazione dei bisogni umani, al progresso’; la cultura-lavoro assicurava un miglioramento [...] delle condizioni di vita di tutti” dentro l'orizzonte della comunità che vi si riconosceva (Romano, 2021, pp. 1244-1245).

Le pratiche educative e sociali di comunità sperimentate da Olivetti e dalla Zucconi avevano quindi l'obiettivo di realizzare il progetto di una nuova democrazia, comunitaria e concreta, che realizzasse “l'ideale dei giusti, degli umili, degli innocenti, dei mansueti”, valorizzando la singolarità e originalità di ciascun individuo (Olivetti, 1959, p. 57).

4. Scuole comunità contro la dispersione

Uno dei più importanti protagonisti della stagione comunitaria del secondo dopoguerra, è senza dubbio don Lorenzo Milani il cui merito fu di dare vita, nel 1954, ad una scuola popolare a Barbiana nel Mugello. Si trattava di una scuola

comunitaria che, nel corso del tempo, acquistò una forma sempre più circolare, dove i ragazzi sedevano attorno ai tavoli e condividevano progetti d'utilità comune, la formazione, l'acquedotto, la strada, i laboratori, con uno spirito cooperativo di ricerca (cfr. Martinelli, 2002, p. 31).

La scuola di Barbiana divenne il modello da imitare per combattere la dispersione scolastica, poiché si configurava come una scuola a tempo pieno dove centrale era il lavoro condiviso, l'apertura al mondo esterno e la conoscenza politico-civile. Per don Milani la vera scuola democratica doveva accogliere "gli ultimi", i poveri che egli sceglieva di conoscere da vicino, vivendo insieme a loro, imparando la loro lingua e insegnando loro un'altra lingua, condividendo le loro cause, difendendo le loro ragioni. Egli, pensando che l'ingiustizia sociale fosse un male che andava combattuto perché offendeva Dio, decise di impegnarsi per quella comunità che, anche per motivi geografici ed economici, comprendeva ragazzi sfortunati rispetto ai coetanei di città. Barbiana era una comunità dove si imparava l'uguaglianza e dove si gettavano le basi per l'emancipazione e per il riscatto degli ultimi di cui ci si prendeva cura, come recitava il famoso motto di don Milani "I care" che riassumeva gli scopi di una scuola orientata a formare cittadini sovrani (Romano, 2022, pp. 121-122).

In modo simile alle pratiche ispirate ad una pedagogia di comunità e di liberazione, che andava "da Dewey a Gramsci a Illich" (Betti, 2009, p. 13) fino a Paulo Freire, ciò che sorreggeva questa scuola era l'idea di una cultura socialmente impegnata al fine di avviare processi di alfabetizzazione per tutti. Si trattava di promuovere quella che Freire chiamava la "coscientizzazione", ovvero il passaggio da una coscienza ingenua, che si adatta in modo passivo alla realtà, ad una coscienza critica che interpreta la realtà e non si ferma all'apparenza (cfr. Freire, 1968; 1996). Gli oppressi, grazie al coinvolgimento in una ricerca comunitaria che valorizza la parola, il dialogo e il confronto, diventavano consapevoli della propria condizione e questo li conduceva al superamento dell'oppressione.

La liberazione individuale e sociale doveva passare attraverso l'accesso all'istruzione, era questa comprensione che accomunava Don Milani, Capitini, Olivetti, Zucconi, Freire e Danilo Dolci. Poiché la condizione necessaria per la liberazione umana era, diceva don Milani, l'uguaglianza di accesso al sapere che la scuola del suo tempo negava, occorreva fare le parti uguali tra disuguali, cioè attuare l'istruzione in modo da eliminare le differenze di classe. Questo poteva essere realizzato solo in una scuola a tempo pieno, una comunità educativa dove veniva rivoluzionato il concetto di merito in quanto fonte di disuguaglianza e veniva promossa una diversa relazione educativa dove il maestro educava gli alunni alla libera ricerca, insegnando contenuti riferiti all'attualità e ricercando le risposte alle domande insieme agli alunni nei testi, nei giornali, nel confronto libero di opinioni. Protagonista della scuola-comunità di Barbiana era quindi la persona che andava valorizzata e aiutata a sviluppare le proprie qualità da porre al servizio del bene personale e comune (Romano, 2022, p. 124).

Un altro esperimento di scuola-comunità fu la "Scuola-Città Pestalozzi" fondata a Firenze nel 1945 da Ernesto Codignola e dalla moglie Anna Maria, un la-

boratorio di scuola attiva che accoglieva bambini dai sei agli undici anni e che “voleva esser un’iniziazione alla democrazia”, non una “preparazione ma un esercizio di democrazia nel momento e nell’atto stesso della formazione” attraverso la pratica della socialità (Codignola, 1954; Bergomi, 2017, p. 112-119). Anch’essa si offriva come una scuola-comunità a tempo pieno agli alunni che vivevano una situazione disagiata e di pericolo nei giorni della guerra civile, così scriveva Codignola, per alleviare le loro sofferenze (Codignola, 1954; p. 5; Bergomi, 2017, p. 113). Coerentemente con le istanze sociali della pedagogia di Pestalozzi a cui era dedicata, la scuola aveva lo scopo di formare uomini liberi mediante la partecipazione attiva e democratica di tutti, promuovendo forme di autogoverno al fine di rendere gli alunni autonomi. Si trattava di un esperimento di scuola attiva dove tutti, insegnanti e allievi, erano coinvolti nelle attività educative come protagonisti di un condiviso cammino di formazione della persona.

Anche Danilo Dolci, negli stessi anni, avviava un lavoro di comunità a Trappeto in Sicilia, al fine di realizzare fin dal 1952 un progetto educativo e sociale atto a riscattare gli ultimi, i contadini e i pescatori che egli chiamava “poveri cristi” (Dolci, 1956; Vigilante, 2011, pp. 80-123). In modo molto simile a Paulo Freire e in sintonia con il pensiero dell’amico Capitini, egli credeva che solo dal basso potesse avvenire una trasformazione della società in direzione democratica, non-violenta e cooperativa. Diede così vita ad una serie di iniziative sperimentali, il borgo di Dio, la scuola di Mirto, seminari in Italia e nel mondo, grazie alle quali elaborò la propria pedagogia. Egli vedeva nell’educazione l’unica possibilità di un cambiamento radicale che poteva avvenire grazie alla promozione di una educazione dell’ascolto, il cui metodo era la maieutica. Mirto era un esempio di scuola comunità, che egli preferì chiamare “centro educativo” per chiarire la differenza tra un modo tradizionale ed uno sperimentale di educare.

L’educazione comunitaria di Dolci aveva come obiettivo la restituzione del potere a ciascun individuo, che doveva imparare a riflettere, ragionare, partecipare con gli altri alla progettazione di una crescita comunitaria che conducesse allo sviluppo di una vera democrazia, servendosi della creatività come forza trasformatrice, come impegno etico, come apertura e impegno verso nuovi orizzonti e come potenzialità e fiducia per un futuro migliore.

5. Conclusioni

Dalla breve panoramica dedicata ad alcune delle voci della stagione comunitaria che vide, negli anni della Ricostruzione, un ricco tessuto di pratiche volte a fare dell’educazione un mezzo di emancipazione, si comprende come la comunità venga proposta come possibile modello educativo orientato a favorire i processi di alfabetizzazione in risposta alla crescente povertà educativa.

Dal secondo Novecento si guardò sempre più alla comunità quale luogo dove creare energie che contrastassero la dispersione scolastica, perché – come aveva in-

tuito Capitini – “se la scuola diventa una comunità diventa anche un luogo dove tutti andranno volentieri” (Capitini, 1968).

Bibliografia

- Belotti A. (Ed.). (2011). *La comunità democratica. Partecipazione, educazione e potere nel lavoro di comunità di Saul Alinsky e Angela Zucconi*. Roma: Fondazione Adriano Olivetti.
- Bergomi A. (2017). Affinità elettive. Pestalozzi e la «Scuola-Città» di Ernesto e Anna Maria Codignola. *Formazione, lavoro, persona*, 21, 112-119.
- Capitini A. (1968). *Educazione aperta 2*. Firenze: La Nuova Italia.
- Capitini A. (1999). *Il potere di tutti*. Perugia: Guerra.
- Codignola E. (1954). *Un esperimento di scuola attiva: la scuola-città Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola E., Codignola A.M (1975). *Scuola-Città Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia.
- De' Liguori Carino B. (2008). *Adriano Olivetti e le edizioni di Comunità (1946-1960)*. Roma: Fondazione Adriano Olivetti.
- Martinelli E. (2002). *Pedagogia dell'aderenza*. Vicchio di Mugello: Polaris.
- Mosci M. (2008). Le forme della comunicazione e della cultura. In *Communitas 2002* (Ed.), *La realtà dell'utopia. L'attualità di Adriano Olivetti* (pp. 190-191). Milano: FrancoAngeli.
- Olivetti A. (1959). *Il cammino della comunità*. (2013 2nd ed.). Roma/Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Olivetti A. (2014). *L'ordine politico delle comunità*. Roma/Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Romano L. (2014). *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*. Milano: FrancoAngeli.
- Romano L. (2018). Aldo Capitini e la riforma della scuola pubblica nell'Italia degli anni Sessanta, *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 201-217.
- Romano (2021). Il ruolo della cultura nel progetto comunitario di Adriano Olivetti. In Lentini S., Scandurra S.A. (Eds.). *Quamdiu cras, cur non hodie? Studi in onore di Antonia Criscenti Grassi* (pp. 1235-1248). Roma: Aracne.
- Romano L. (2022). *Comunità*. Brescia: Scholé.
- Santoni Rugiu A. (2011). *La stagione delle speranze. La riforma scolastica mancata e l'ADESSPI (1958-1968)*. Rende: Edizioni Scientifiche Calabresi.
- Zucconi A. (1951). Ricreazione, educazione e servizio sociale, *Rivista di Ricreazione*, III, 1-2-3. In Certomà G. (Ed.) (2008). *Angela Zucconi. Il lavoro sociale di comunità come partecipazione dal basso. Antologia degli scritti 1951-1966* (pp. 93-108). Acqui Terme (AL): Sensibili alle foglie.
- Zucconi A. (1952). Centri sociali e problemi di lavoro di gruppo, *Comunità*, I, 16. In Certomà G. (Ed.) (2008). *Angela Zucconi. Il lavoro sociale di comunità come partecipazione dal basso. Antologia degli scritti 1951-1966* (pp. 109-120). Acqui Terme (AL): Sensibili alle foglie.
- Zucconi A. (1958). Primi lineamenti del programma di lavoro. *Centro Sociale*, V, 22-23.

L'Istruzione rurale come risorsa nella scuola italiana del Novecento: le maestre Emma D'Ambra e Maria Maltoni

Rita Baldi

*Dottoranda – Università degli Studi di Palermo
rita.baldi01@unipa.it*

1. Introduzione

Tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, l'Italia si trova di fronte a un'importante sfida: la diffusione dell'istruzione e l'alfabetizzazione di massa. Con la formazione dello Stato italiano, cresce l'esigenza di garantire un'educazione accessibile a tutti, un processo che però è segnato da profonde disuguaglianze sociali. Le scuole diurne, serali e festive diventano così il fulcro di una politica educativa volta a colmare la distanza tra i diversi ceti sociali e ad offrire opportunità di istruzione anche agli adulti oltre che ai bambini. In questo contesto, l'istruzione femminile assume un ruolo particolare, in cui l'educazione delle bambine è intesa soprattutto come un mezzo per formare virtuose mogli e madri. L'attenzione è focalizzata più sull'educazione morale che su quella intellettuale, e le maestre, in particolare, vengono investite di una duplice funzione: non solo quella di educatrici, ma anche quella di modelli di moralità e virtù. La ricerca storico-pedagogica si concentra sull'evoluzione dell'educazione femminile e sul ruolo cruciale delle maestre rurali nella lotta contro l'analfabetismo e la dispersione scolastica in Sicilia, dall'Ottocento fino ai giorni nostri. L'indagine inizia dal contesto storico di Petralia Sottana, dove, già nel 1777, il sacerdote Ignazio Bellingeri, ispirato dalla nascita dei Collegi di Maria in altre parti d'Italia, istituiti dal cardinale Pier Marcellino Corradini nel 1717 per l'educazione delle ragazze del popolo, chiese al re delle Due Sicilie, Ferdinando I, l'autorizzazione per fondare un Collegio di Maria nella cittadina. Bellingeri affidò al barone Pietro Domina il compito di realizzare questa sua volontà. L'istituto, che avrebbe poi preso il nome di Pietro Domina, divenne inizialmente un educando femminile, ospitando una delle prime scuole magistrali femminili dell'isola. Nel 1874-1875 divenne una scuola elementare femminile, trasformandosi poi in scuola magistrale con convitto nel 1877, diventando un modello educativo innovativo. Nel 1911, l'istituto si evolse ulteriormente in una struttura mista. A partire da Petralia Sottana, l'indagine si estende ad altre zone della Sicilia e della Toscana, analizzando come le maestre, inizialmente attive in contesti rurali ma oggi riconosciute come autentiche pioniere, abbiano avuto e continuano ad avere un ruolo cruciale nell'alfabetizzazione e nella lotta contro l'abbandono scolastico.

2. Le maestre rurali, Emma D'Ambra e Maria Maltoni

Analizzando attentamente il ruolo delle maestre rurali nell'Italia postunitaria, emerge chiaramente come la loro diffusione non sia stata solo il risultato di politiche educative, ma anche di una logica di convenienza economica. Infatti, per i comuni era più vantaggioso assumere donne come insegnanti, poiché il loro stipendio era significativamente inferiore a quello dei colleghi maschi. Questa disparità salariale, unita ai pregiudizi di genere, limitava le possibilità di carriera delle donne insegnanti, che spesso, una volta ottenuta la patente per l'insegnamento, venivano assegnate a scuole in contesti rurali o periferici, lontane dai centri urbani. Le maestre rurali ebbero un ruolo cruciale nel diffondere l'istruzione in territori impervi e remoti del paese, dove spesso mancavano strutture adeguate e risorse. Queste insegnanti si trovarono a operare in condizioni estremamente difficili, affrontando la povertà, l'isolamento, e la mancanza di supporto materiale e morale. La loro presenza rappresentava non solo un faro di speranza per molte comunità marginalizzate, ma anche un esempio di dedizione e sacrificio, poiché molte di loro lavoravano in scuole di fortuna, affrontando lunghi viaggi a piedi e condizioni di vita dure per garantire un'istruzione minima ai bambini. Il loro contributo va oltre l'alfabetizzazione; le maestre rurali hanno anche svolto una funzione sociale e culturale, promuovendo valori come la solidarietà e il senso civico. Alcune figure di maestre rurali sono diventate simboli del loro tempo, come Italia Donati, Matilde Serao, Maria Maltoni, che, con il loro impegno, hanno lasciato un'impronta indelebile nella storia dell'educazione italiana. Oggi vorrei soffermarmi in particolare su due figure emblematiche: Emma D'Ambra e Maria Maltoni, le cui storie rappresentano non solo la sfida di portare l'istruzione in luoghi inaccessibili, ma anche il coraggio e la resilienza delle donne che hanno modellato il sistema educativo del nostro paese.

Emma D'Ambra nacque a Caltanissetta nel 1935, in una famiglia dell'alta borghesia. Dopo aver conseguito il diploma magistrale, intraprese la carriera di insegnante nelle scuole elementari della provincia nissena, dedicandovi ben 37 anni della sua vita. Nel 1955, ancora giovane, iniziò a insegnare nelle scuole rurali della provincia di Caltanissetta, immergendosi in una realtà del tutto nuova per lei: il mondo dei contadini. Fu qui che entrò in contatto con le storie quotidiane di un'umanità che viveva tra precarietà e povertà, ma che era anche ricca di usi, costumi, tradizioni e dialetti. Un mondo in cui la connessione con la natura e la terra era profondamente radicata, e il lavoro nei campi rappresentava una lotta continua per guadagnarsi appena lo stretto necessario per sopravvivere. Il suo primo incarico fu a Scala, un piccolo borgo dell'entroterra nisseno, seguito poi dall'esperienza nella scuola rurale di Mimiani Bosco. Qui, la situazione era ancora più complessa: la popolazione scolastica era numerosa e, per far fronte alla richiesta, furono organizzati un turno mattutino, uno pomeridiano e un corso serale per gli adulti. In questa piccola comunità, le tre maestre si fecero carico non solo dell'educazione dei bambini ma anche di quella degli adulti, dimostrando un impegno totale verso il loro ruolo. Per il suo primo incarico a Scala, Emma fu ac-

compagnata dai suoi genitori, preoccupati di lasciare la giovane figlia in un luogo così isolato e lontano da qualsiasi forma di civiltà. La madre, in particolare, era angosciata all'idea di lasciare Emma in un paesino così remoto, descrivendo con apprensione la distanza non solo fisica ma anche culturale rispetto alla vita a cui la loro famiglia era abituata. Questi primi passi nella carriera di Emma D'Ambra non furono semplici, ma rappresentarono l'inizio di un percorso che l'avrebbe vista diventare una figura di riferimento nell'educazione rurale, capace di valorizzare e rispettare la ricchezza umana e culturale delle comunità contadine. Nel suo romanzo *Maestra di Campagna*, Emma D'Ambra ci offre un vivido ritratto del ruolo di maestra nelle zone rurali dell'entroterra siciliano, descrivendo con sensibilità e precisione le sfide e le esperienze vissute in quegli ambienti. Il romanzo raccoglie una serie di racconti che riflettono i suoi dieci anni trascorsi tra le comunità contadine, dove la maestra diventava una figura centrale, un punto di riferimento imprescindibile per le persone del luogo. Durante un incontro con l'autrice, che oggi ha 89 anni ma conserva una mente sorprendentemente lucida, è emerso come la maestra, in quei contesti, non fosse solo un'educatrice, ma anche un sostegno per le esigenze quotidiane: dalla lettura di una lettera di un parente lontano alla consulenza su come affrontare le sfide pratiche della vita di campagna. Emma D'Ambra ha condiviso i dettagli del metodo educativo che scelse di adottare, ritenendolo il più adatto per quelle realtà. Un approccio creativo e coinvolgente, basato su disegni, racconti inventati, drammatizzazioni e la creazione di poesie, che permetteva ai bambini di esprimersi e di apprendere in modo più accessibile e significativo. Con questa metodologia, la maestra riusciva a valorizzare la cultura e le esperienze di vita dei suoi alunni, rendendo l'educazione non solo un percorso di apprendimento, ma anche uno strumento di crescita personale e collettiva per l'intera comunità.

Maestra di scuola elementare, educatrice, pedagogista, interventista nella Prima Guerra Mondiale, in principio sostenitrice del regime fascista poi convintamente avversa, attenta osservatrice della sua realtà storica e del mondo della scuola, Marianna Maltoni è stata una figura cardine del programma pedagogico della prima metà del Novecento in Italia” (Socci, 2023, p. 9).

Della maestra Maria Maltoni è importante ricordare l'impegno pedagogico innovativo, che attirò l'interesse e il sostegno di intellettuali del calibro di Lombardo Radice, Italo Calvino e Francesco Bettini. La sua dedizione verso i bambini non si limitava all'istruzione tradizionale, ma mirava piuttosto a un'educazione globale che incoraggiasse lo sviluppo del pensiero critico, l'autonomia e la capacità di esprimersi. Quasi nello stesso periodo e nello stesso contesto, la regione Toscana, un altro grande educatore, don Lorenzo Milani, operava con obiettivi simili. Sia Maria Maltoni che don Milani erano profondamente impegnati nel creare un ambiente educativo in cui i bambini non fossero semplici spettatori, ma protagonisti attivi del proprio apprendimento. Maria Maltoni perseguiva questi obiettivi uti-

lizzando quaderni e diari in cui i bambini potevano scrivere e, soprattutto, disegnare, raccontando la loro vita quotidiana e riflettendo sulla realtà che li circondava. Credeva fermamente in un'educazione che non fosse imposta dall'alto, ma che si sviluppasse attraverso l'esperienza diretta e la scoperta personale. Questo approccio permetteva ai bambini di apprendere non solo dai libri, ma anche dalle loro esperienze di vita, rendendo l'istruzione un processo attivo e partecipativo. Con il suo metodo, la maestra incoraggiava i suoi studenti a osservare e comprendere il mondo contadino a cui appartenevano, conservando queste osservazioni nei loro diari. Nel piccolo paese in cui operava, la realtà educativa era molto limitata: esisteva solo un convento dove le suore insegnavano ai bambini le competenze di base e alle bambine l'arte del cucito e del ricamo. Con l'arrivo di Maria Maltoni, le suore furono trasferite, e la maestra ebbe il compito di creare una vera scuola di campagna. Il suo lavoro non si fermò all'insegnamento attivo che coinvolgeva i bambini, ma si estese anche alla divulgazione dei suoi metodi e contenuti pedagogici.

Della scuola elementare di San Gersolè, un paesino della campagna toscana, della sua maestra Maria Maltoni che ha affermato come criterio d'insegnamento l'osservazione precisa e amorosa della realtà, si è molto parlato, in Italia e anche all'estero. Nei loro diari, scritti e disegnati, Maria Maltoni abituava i suoi scolari a raccontare ogni minimo fatto della vita campestre familiare e paesana di loro esperienza giornaliera; i componimenti avevano per tema «le bisce» o «le fragole» e i bambini dovevano andare per i campi a cercare il loro modello e poi disegnarlo, non nei freddi termini dei libri di testo ma con le parole loro di tutti i giorni (Maltoni, 1963, p. 5).

L'ispettore capo della pubblica istruzione del tempo Francesco Bettini venne a conoscenza dell'approccio educativo adottato nella scuola di San Gersolè e, colpito dalla profondità del metodo, stabilì con Maria Maltoni un'amicizia profonda e un'intesa professionale, condividendo riflessioni pedagogiche e affidandole, dal 1935 al 1938, la rubrica «La Didattica» nella rivista *La Nuova Scuola Italiana*. Dal 1939 al 1941, la maestra Maltoni collaborò con altre riviste quali *Scuola Italiana Moderna*, *Pedagogia Italiana* e *Argomenti*, impegnandosi a dare visibilità alla pratica educativa innovativa della scuola di San Gersolè e, soprattutto, al valore dei lavori realizzati dai suoi alunni, con particolare attenzione ai diari e ai disegni che descrivevano la loro quotidianità. Questo impegno venne riconosciuto a livello internazionale: nel 1946, l'Istituto Italiano di Cultura a New York accettò l'invito della maestra a esporre i lavori dei suoi alunni. Circa vent'anni dopo, l'istituto richiese nuovamente di presentare questi lavori in una mostra itinerante, e alcuni disegni furono poi inclusi nella mostra *Children's Art* organizzata dal Central Washington State College.

L'operato di Maria Maltoni rappresenta un esempio luminoso di come l'educazione possa essere un mezzo potente per valorizzare le esperienze e le storie dei bambini, facendo di loro i narratori della propria crescita e del loro mondo. Nel 1945, consapevole dell'innovazione della sua pratica pedagogica, basata sull'espe-

rienza di vita reale e sulla valorizzazione della spontaneità artistica dei bambini, Maria Maltoni propose al Provveditorato agli studi di Firenze di trasformare la scuola di San Gersolè in una scuola di differenziazione didattica a carattere rurale. Questa proposta si ispirava anche alla pedagogia della Scuola-città Pestalozzi fondata da Ernesto Codignola nel 1945, un modello che promuoveva l'apprendimento attivo e partecipativo. La richiesta venne approvata nel 1947, ma ci vollero ancora molti anni prima che la scuola di differenziazione didattica diventasse una realtà concreta. Purtroppo, Maria Maltoni non riuscì a vedere il pieno compimento del suo progetto, che venne realizzato dai maestri Poggi, subentrati a San Gersolè dopo il suo pensionamento. Il ricco patrimonio educativo prodotto dalla scuola di San Gersolè durante il periodo di Maltoni, comprendente 1600 quaderni, 35 album da disegno, un album di fotografie, 2400 disegni e 600 giornali realizzati dai bambini, è oggi custodito presso il Fondo Maria Maltoni, nella Biblioteca Comunale di Impruneta. Questi materiali rappresentano un'importante testimonianza della metodologia innovativa e del fervore educativo che animarono la scuola di San Gersolè sotto la guida della maestra Maltoni.

Bibliografia

- Betti C. (2016). Maestre e maestri. Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 8, numero speciale, suppl. al n. 12, pp. 79-96.
- Bettini F. (1938). *La scuola di San Gersolè*. Brescia: La Scuola.
- Borruso F., Gallelli R., Seveso G. (Eds.). (2022). *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi fra storia e attualità*. Milano: Unicopli.
- Branciforte Mazzola L. (2001). *Le donne di Catania. Percorsi, presenze, ruolo e condizione*. Catania: Società di Storia Patria per la Sicilia Orientale.
- Calvaruso, F.P. (2014). Fuori registrazione. "La pedagogia attiva" di Maria Maltoni. *Formazione Lavoro Persona*, IV, 1-9.
- Cambi F. (2006). L'esperienza scolastica di San Gersolè: Maria Maltoni tra Maria Montessori, Giuseppe Lombardo Radice e Giovanni Cena. *Studi sulla formazione*, IX, 2.
- Fazio I. (1990). Istruzione e educazione delle donne nella Sicilia Borbonica. In F. Pillitteri (Ed). *Contributi per un bilancio del Regno Borbonico*. Palermo: Fondazione Lauro Chiazese.
- Franchini S., Puzzuoli P. (Eds.). (2005). *Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861 - 1910)*. Roma: Tipografia Mura.
- Giorgi, P. (2017). *San Gersolè: La scuola per educare la vita*. Il Museo della scuola italiana, in <https://www.museodellascuola.it/san-gersole-la-scuola-per-educare-la-vita/>.
- Maltoni M. (Ed.). (1939). *I Diari di San Gersolè*. Firenze: Il Libro.
- Maltoni M. (1963) (Ed.). *I Quaderni di San Gersolè*. Torino Einaudi.
- Soldani S. (1996). *Maestre d'Italia*. Bari: Laterza.

Povert  educativa e bisogno di futuri. Coltivare l'idea di futuro a scuola per contrastare il disagio

Angelica Disalvo

*Assegnista di ricerca – Universit  di Foggia
angelica.disalvo@unifg.it*

1. Il futuro come bisogno educativo

La povert  educativa si manifesta in molteplici dimensioni e, come tale,   un fenomeno complesso (Save the Children, 2022). Materiale o immateriale che sia, la mancanza delle condizioni necessarie a garantire lo sviluppo di competenze cognitive, psicologiche e socio-relazionali influisce in modo negativo sulla possibilit  percepita, dai soggetti in et  evolutiva, di agire pro-attivamente nella realt , sapendone gestire gli imprevisti e le criticit . La percezione di poter agire per realizzare il futuro desiderato viene, in tali condizioni, messa a dura prova, insieme alla speranza che si ripone in esso, al punto che, anche solo immaginarlo, risulta particolarmente complicato.

Tra le molteplici dimensioni dell'esistenza in cui la povert  educativa si sostanzia, dunque, risulta identificabile quella della speranza nel futuro (Freire, 2014; 2021).

La ricerca empirica rileva, ormai da diversi anni, un progressivo peggioramento dello stato di salute mentale degli adolescenti. I report, internazionali e nazionali, sul tema (Agia, 2022; Telefono Azzurro, 2023; WHO, 2021) riportano infatti, tra gli altri dati, la rarefazione dei rapporti sociali (Cosma et al., 2023; Tintori, Pompili, Ciancimino, Corsetti, Cerbara, 2023), il peggioramento della qualit  della relazione con gli adulti di riferimento e la crescente virtualizzazione delle relazioni con i pari. Oltre a ci , sono diversi i ragazzi e le ragazze che scelgono di non uscire di casa (Cerrai, Biagioni, Molinaro, 2023), preferendo le pareti della propria stanza all'insicurezza percepita nei luoghi – e nelle relazioni – al di fuori di essa. I comportamenti assunti dagli adolescenti sembrano rendere manifesto un irrigidimento tale per cui la chiusura in s  stessi e/o il rifiuto verso ci  che   ignoto e sconosciuto vengono concepite come possibili strategie di gestione delle criticit , volte a preservare la stabilit  minima necessaria a mantenersi, anche se illusoriamente, in equilibrio. Vien da s  che lo stato di deprivazione, immaginifica prima ancora che materiale, dell'idea e del pensiero del futuro (Bauman, 2007; Loiodice, 2019), rientri all'interno di tale strategia di sopravvivenza all'instabilit  costantemente percepita. Ci  spinge a chiedersi in che modo le istituzioni educative, in primis la scuola intesa come sistema relazionale complesso, possano supportare gli adolescenti nel fronteggiamento del fenomeno sopra descritto. E lascia

emergere la necessità di interrogarsi sul modo in cui, in modo particolare gli insegnanti, attribuiscono senso alla disillusione manifestata dai ragazzi.

2. L'importanza delle narrazioni in-segnanti

Non di rado, le narrazioni di senso comune tendono a significare gli atteggiamenti sopra descritti come manifestazione esplicita della (presunta) negligenza tipica dell'età adolescenziale, riconducendo ad immaginari secondo i quali, gli/le adolescenti, sono per natura pigri, poco volenterosi, incapaci di intraprendere attività impegnative perché radicalmente *svogliati* (Orsenigo, Kattar, 2024). Tali narrazioni tuttavia, oltre che estremamente semplicistiche e superficiali, tendono a corroborare un'idea di adolescenza che, in vero, non corrisponde alle sue reali caratteristiche costitutive, né dal punto di vista neurofisiologico né psicologico né comportamentale (Siegel, 2014). Infatti, l'età dello sviluppo è un'età ontologicamente trasformativa: a livello fisico, psicologico e socio-relazionale, ogni giorno l'adolescente si trova a dover rispondere a una serie di compiti di sviluppo (Fratini, 2007), equiparabili ad autentiche sfide esistenziali (Tolomelli, 2021), che gli/le chiedono di mettere in discussione tutto ciò che ha appreso e acquisito durante l'infanzia, a partire dai pilastri relazionali e valoriali che hanno rappresentato, fino a quel momento, le fondamenta della propria identità (Mancaniello, 2018).

Trasformazione e incertezza risultano, quindi, le cifre caratterizzanti l'adolescenza e i tentativi di ricostruzione dell'identità e la naturale spinta all'autodeterminazione costituiscono i motori propulsivi del suo pensare e agire. L'adolescente, in altri termini, è necessariamente orientato/a verso il futuro: la sua preoccupazione principale è quella di superare le sfide esistenziali che, da fuori e da dentro, gli/le chiedono costantemente di adattarsi a una realtà in continuo mutamento.

In tale processo, di importanza fondamentale risultano le relazioni con gli adulti significativi, interni ed esterni al nucleo familiare. In modo specifico per le riflessioni qui condotte, le relazioni con gli/le insegnanti (Dato, 2017) rappresentano i "luoghi" all'interno dei quali le incertezze vissute possono trovare, nel confronto comprensivo, non giudicante e dialogico con persone *più grandi* – e, per questo, dotate di un più ampio bagaglio esperienziale – comprensione, riconoscimento e normalizzazione, oltre che possibili suggerimenti utili a farvi fronte.

Gli insegnanti assumono dunque un'importanza decisiva nel processo di significazione delle criticità vissute e nell'elaborazione delle strategie utili ad affrontarle. Per tale ragione, è indispensabile che questi/e dispongono di una profonda consapevolezza del ruolo che svolgono nella vita degli studenti e delle studentesse – il quale va ben oltre la sola trasmissione dei saperi disciplinari. Infatti, il modo in cui gli insegnanti attribuiscono significato ai comportamenti, talvolta perturbanti, assunti da studenti e studentesse impatta profondamente sul modo in cui poi, questi/e, imparano a significare a propria volta sé stessi e i propri comportamenti. Le attribuzioni di significato enunciate dai/dalle docenti hanno il potere di trasformarsi, all'ascolto dei/delle discenti, in *copioni narrativi interiori* che, una volta

fatti propri, diventano le pietre angolari del loro sistema di attribuzione di significato. In tal modo, ciò che gli/le insegnanti dicono quando commentano i comportamenti dei loro studenti e delle loro studentesse ha il potere di plasmare i principi esplicativi dei loro vissuti interiori, contribuendo in modo significativo alla costruzione del loro *mindset* (Dweck, 2017). Ciò risulta di fondamentale importanza se si considerano alcune narrazioni attraverso cui, gli/le insegnanti, attribuiscono significato ai comportamenti e alle affermazioni di ragazzi e ragazze che non riescono a intravedere il – e a intravedersi nel – futuro.

3. Questioni di significato e di signific-azione

Il futuro rappresenta l'ignoto che, in quanto tale, è portatore di inquietudini e incertezze. Ma, a ben guardare, le idee di futuro si sostanziano altresì nel pensiero motivazionale che consente di scoprire le proprie potenzialità e aspirazioni, di prefissarsi obiettivi auspicabilmente raggiungibili e di superare le criticità della vita quotidiana. Il pensiero del futuro, quindi, porta con sé non solo angoscia e smarrimento, ma anche opportunità e fiducia. Concepito come *dilemma disorientante* (Mezirow, 2016), infatti, il futuro può rivelarsi portatore di quell'*inedito possibile* (Freire, 2011; 2014) che rappresenta utopia e speranza non solo oniricamente immaginate, ma anche pragmaticamente attuabili.

Quella del futuro risulta una categoria pedagogica fondamentale: il processo educativo rappresenta il primordiale tentativo delle generazioni adulte di offrire l'equipaggiamento necessario – in termini di strumenti cognitivi, metacognitivi ed esistenziali – ai e alle giovani a vivere la vita – presente, ma soprattutto futura – in autonomia di pensiero e responsabilità di azione. Adulti e ragazzi/e, impegnati/e insieme nel processo educativo, si cimentano nelle fatiche dell'insegnamento, dell'educazione e dell'apprendimento in vista del futuro e delle sfide della vita. Il pensiero del e sul futuro costituisce, dunque, sia l'origine che la finalità del pensare-agire educativo (Bertin, 1968; Bertin, Contini, 2004; Frabboni, Pinto Minerva, 2013): orienta il processo progettuale e rende possibile attuare interventi educativi che rappresentino una reale occasione di sviluppo e apprendimento.

Emerge qui, dunque, l'importanza fondamentale ricoperta dalla capacità di immaginare il futuro dei soggetti in formazione, da parte delle istituzioni educative e, in modo particolare, degli insegnanti.

Negli ultimi tempi, immaginare il futuro risulta sempre più complesso, non solo durante l'adolescenza, ma in tutte le età della vita. Lo stato di depauperamento degli immaginari sul futuro a cui si è fatto cenno in apertura riguarda, allora, oltre che quello degli studenti e delle studentesse adolescenti, anche quello degli insegnanti. Anche questi ultimi, spesso, risultano disillusi rispetto al futuro: sia proprio, sia dei loro studenti e delle loro studentesse. Non c'è da meravigliarsi se ragazzi e ragazze assumono atteggiamenti scoraggiati o avviliti: i/le loro adulti/e di riferimento in primis, e sempre più spesso, li assumono, perché anch'essi/e, pro-

prio come loro, vivono le stesse incertezze, sebbene in relazione alle questioni specifiche che interessano la vita degli adulti.

Cosa fare, dunque, per arginare il rischio di disperazione comunemente vissuto, da adulti e da adolescenti? Come ri-significare il futuro, da tempo di inquietudini e incertezze inarginabili, a periodo di apertura agli inediti e ai possibili (Bertin, 1968; Morin, 2015; Scardicchio, 2023b)?

4. Coltivare l'idea di futuro per rigenerare la speranza

La scuola, in quanto ambiente formativo di natura socio-relazionale (Fratini, 2007; Goleman, Senge, 2016), dovrebbe fungere da officina di possibilità, ovvero luogo d'elezione in cui fermentano idee e progetti di futuri futuribili. Al suo interno, l'educazione dovrebbe offrirsi quale viatico principale per lasciar affiorare, anzitutto, *futuri interiori* (Scardicchio, 2023a). Talvolta accade, invece, che non risulti in grado di esserlo. E quando non è in grado di contribuire a prospettare il futuro degli studenti e delle studentesse che forma, la scuola contribuisce a fomentare il fenomeno della povertà educativa. Ciò collide con l'obiettivo principale dell'azione educativa, teso a fornire gli strumenti e le risorse, individuali e relazionali, necessari ad acquisire consapevolezza di sé stessi, delle proprie potenzialità e dei propri limiti, per sentirsi in grado di agire in modo creativo e resiliente nella realtà, anche al cospetto delle sue criticità costitutive.

Una possibile strategia per coltivare l'idea di futuro può essere quella di istituire circoli narrativi e di mutuo ascolto per gli insegnanti, all'interno dei quali abbiano la possibilità di narrare – e narrarsi – esercitando un pensiero che assuma, quale prospettiva epistemologica, quella problematicista (Bertin, 1968; Frabboni, Pinto Minerva, 2013) e problematizzante (Freire, 2011; 2014), tanto su sé stessi e quanto sulle criticità educative esperite nel quotidiano. In tal senso, offrire spazi riflessivi e dialogici all'interno dei quali gli/le insegnanti possano, in un clima disteso, positivo e non giudicante, esporre apertamente i propri pensieri rispetto ai comportamenti assunti da studenti e studentesse e interrogarsi sulle prassi, verbali e comportamentali, adottate in situazione, potrebbe lasciare emergere il bisogno da loro stessi/e vissuto – e anche, una volta enunciato, riconosciuto – di ri-attribuire un significato positivo e trasformativo all'idea di futuro. E, in tal modo, offrirsi come officina utile a elaborare narrazioni che possano loro restituire il senso, la fiducia e la speranza di potersi impegnare per realizzarlo.

Bibliografia

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi. Documento di studio e di proposta, I – La ricerca qualitativa*. Istituto Superiore di Sanità. Retrieved September 11, 2024, from <https://www.ga->

- ranteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf
- Bauman (2007). *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertin G.M., Contini M.G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Cerrai S., Biagioni S., Molinaro S. (a cura di). (2023). *Hikikomori: indagine sul ritiro sociale volontario dei giovani italiani*. Istituto di Fisiologia Clinica del Consiglio Nazionale delle Ricerche di Pisa (CNR-IFC), Gruppo Abele, Università della Strada.
- Cosma A., Abdrakhmanova S., Taut D., Schrijvers K., Catunda C., Schnohr C. (2023). *A focus on adolescent mental health and well-being in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. Volume 1. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Dato D. (2017). *L'insegnante emotivo*. Bari: Progedit.
- Dweck C. (2017). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fratini T. (2007). *Adolescenza: introduzione ai fenomeni di disagio e alla relazione emotiva con la scuola*. Urbino: QuattroVenti.
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.
- Goleman D., Senge P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Milano: Rizzoli ETAS.
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Mancaniello M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: PensaMultimedia.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Orsenigo J., Kattar A. (eds.). (2024). *Immaginario adolescente, adolescenti immaginari*. Milano: FrancoAngeli.
- Save the Children (2022). *Che cos'è la povertà educativa: definizione e cause*. Retrieved September 11, 2024, from <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/che-cosa-e-poverta-educativa-definizione-e-cause>
- Scardicchio A.C. (2023a). Futuro Interiore. La “postura di ricerca” come skill for life. In Bellantonio e Scardicchio, *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria* (pp. 105-125). Milano: Franco Angeli.
- Scardicchio A.C. (2023b). *Futuro fragile, futuro possibile. Educare nel tempo del chiaroscuro*. Milano: San Paolo.
- Siegel D. J. (2014). *La mente adolescente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Telefono Azzurro (2023). *Bilancio sociale 2023. Diritti reali e mondi virtuali. Salute mentale*

- e salute digitale*. Retrieved September 13, 2024, from <https://azzurro.it/wp-content/uploads/2024/07/Bilancio-sociale-2023.pdf>
- Tintori A., Pompili M., Ciacimino G., Corsetti G., Cerbara L. (2023). The developmental process of suicidal ideation among adolescents: social and psychological impact from a nation-wide survey. *Scientific Reports*, 13, 20984(2023). Retrieved September 11, 2024, from <https://doi.org/10.1038/s41598-023-48201-6>
- Tolomelli A. (2021). L'adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell'adolescenza. *Encyclopaideia*, 25(61), 11-19.
- World Health Organization (2021). Suicide Worldwide in 2019: Glo

Contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica: il progetto “Base Camp. Presidi educativi territoriali”

Stella Rita Emmanuele

*PhD – Università degli Studi “Kore” di Enna
stellarita.emmanuele@unikore.it*

1. Il progetto

“Base Camp – Presidi Educativi Territoriali” è un progetto che intende contrastare le disuguaglianze educative e la povertà educativa e offrire opportunità di studio e socioculturali a ragazzi e ragazze in età adolescenziale nelle città di Palermo, Napoli, Roma e Catanzaro.

L'idea progettuale prende vita dall'esperienza che la rete di partner ha condotto all'interno del progetto *Base Camp for Future Education*, sostenuto da Enel Cuore Onlus tra maggio 2019 e giugno 2021. Il progetto, a oggi, è costituito da quattro azioni trasversali (azioni 1-4) relative al Management, Monitoraggio, Valutazione di impatto e Comunicazione, più quattro azioni operative (azioni 5-8) rivolte ai destinatari del progetto e complementari tra loro. Esse sono:

5. I percorsi di studio personalizzato e alleanza scuola-famiglia
6. L'Animazione culturale e territoriale
7. Cittadinanza digitale e uso consapevole dei media digitali
8. Comunità Educante e Sostenibilità.

Nello specifico:

5. **I percorsi di studio personalizzato e alleanza scuola-famiglia** hanno previsto attivazione dei presidi educativi Base Camp di Palermo, Napoli e Roma e attivazione del nuovo Base Camp a Catanzaro. Cuore di questa azione sono i percorsi di insegnamento-apprendimento uno a uno e di gruppo, gestiti in ogni città da un'equipe multidisciplinare di docenti ed educatori/trici e il consolidamento di reti tra scuole. Le equipe periodicamente organizzano incontri con i familiari/tutori di studenti/esse e organizzano occasioni di confronto tra familiari e docenti delle scuole.
6. **L'Animazione culturale e territoriale** è seguita in ogni Base Camp da un animatore/trice culturale, che insieme alla cabina di regia, organizza eventi culturali di respiro nazionale e laboratori di animazione territoriale, definiti sulla base dei bisogni educativi e culturali rilevati con studenti e studentesse. Le attività di animazione culturale e territoriale hanno l'intento di:

- far conoscere e promuovere tra i/le giovani dei territori la cultura contemporanea attraverso l'incontro con professionisti/e riconosciuti/e a livello nazionale;
 - approfondire ambiti specifici con percorsi duraturi in cui siano valorizzate le metodologie non formali.
7. **Cittadinanza digitale e uso consapevole dei media digitali** è guidata dal MED e implementata a livello locale dagli animatori digitali, che prevede l'attivazione di aree informatiche all'interno dei quattro Base Camp per supportare i beneficiari nel consolidamento di competenze informatiche e digitali, la realizzazione di attività formative e di sensibilizzazione per una migliore comprensione dell'utilizzo dei media digitali, con ricaduta nazionale e locale.
 8. **Comunità Educatrice e Sostenibilità** è dedicata al consolidamento di relazioni e alleanze tra soggetti del pubblico e del terzo settore delle comunità locali coinvolte e volta all'individuazione delle strategie e dei finanziamenti per garantire la sostenibilità dei servizi attivati nei presidi educativi locali.

2. La Metodologia Valutativa adottata

In un progetto così articolato si è ritenuto necessario adottare una metodologia valutativa che permettesse di comprendere profondamente la complessità degli interventi e dei loro contesti, i cosiddetti Metodi Misti (MM), con i quali il gruppo di ricerca può combinare approcci, metodi e tecniche diverse per superarne i limiti e massimizzare i benefici. Integrando diverse discipline sociali con approcci prevalentemente quantitativi e qualitativi rispetto a teoria, raccolta, analisi dei dati e interpretazione delle informazioni, è possibile prevedere metodologicamente un'impostazione mista fin dall'inizio del disegno della strategia e del piano di valutazione (Greene 2005):

- Triangolazione dei risultati della valutazione: migliorare la validità e la credibilità dei risultati della valutazione comparando informazioni ottenute attraverso metodi diversi di raccolta dati;
- Complementarità: accrescere la portata dei risultati di valutazione sulla base dei risultati ottenuti da altri metodi permette di ampliare e approfondire la comprensione circa l'elemento da valutare;
- Diversità: integrare una maggiore diversità di valori valutativi attraverso l'uso di metodi diversi incoraggia una maggiore consapevolezza rispetto alle dimensioni valoriali della valutazione.

A prescindere dall'approccio utilizzato, un aspetto di fondamentale importanza è la fase di raccolta dati e informazioni che prevede una serie di tecniche di analisi quali e quantitative. Sono stati costruiti questionari specifici e simili sia per i familiari (F), i quali forniscono le risposte per se stessi in quanto genitori e per i

propri figli, per gli insegnanti (I), e infine per gli Educatori – Operatori professionisti – Operatori specializzati – Volontari – Animatori digitali (O) coinvolti nel progetto. I questionari sono stati erogati in formato digitale con risposte chiuse e preimpostate (per nulla, poco, abbastanza, molto).

La misurazione si concentrerà sugli effetti rilevati e percepiti dalle famiglie, mentre le risposte raccolte tramite i questionari rivolti agli educatori saranno utilizzati come elemento di validazione della percezione delle famiglie. A valle dell'elaborazione dei dati, sarà sviluppata un'intervista semi-strutturata al fine di analizzare in modo più dettagliato i KPI (*Key Performance Indicators*) più critici (quelli con la percentuale di risposte "Molto" inferiore a una percentuale data). Gli approfondimenti riguarderanno i KPI relativi alle relazioni con la famiglia, all'autonomia del ragazzo, all'ascolto dei figli e alla capacità di affrontare le problematiche dei figli, quelli afferenti la cittadinanza attiva (conoscenza dei servizi offerti dal territorio, propensione a usufruire dei servizi offerti dal territorio, relazioni con realtà di attività sociale), la relazione con altri genitori e il rafforzamento della rete (networking).

Per ogni categoria sono stati strutturati dei questionari *ad hoc* su *google* moduli rivolti ai beneficiari del progetto e ad altri *stakeholder*. Per semplificare il quadro d'insieme del disegno di ricerca sono state create diverse categorie di raccolta dati relative alle catene del valore per ogni *stakeholder*.

3. Analisi e risultati dei focus group

Per quanto riguarda la Valutazione di Impatto, i focus group previsti dal progetto "Base Camp-Presidi Educativi Territoriali" sono stati di tre tipologie in relazione ai partecipanti coinvolti, ovvero gli/le insegnanti, gli educatori ed educatrici e i genitori delle città di Napoli, Roma, Catanzaro e Palermo. In totale sono quindi stati realizzati 12 Focus Group con i Base Camp e un ulteriore focus group condotto con la Cabina di Regia del progetto.

I criteri scelti per l'analisi dei focus group in relazione alla Valutazione di Impatto sono stati i seguenti:

- La conoscenza del territorio;
- La conoscenza del progetto;
- La conoscenza del concetto di comunità educante.

Queste macroaree sono state utili ai fini della comprensione globale delle finalità e degli obiettivi di Base Camp nella fase ex-ante, necessaria per procedere con i successivi step del progetto.

Per le **educatrici** e gli **educatori** dei quattro Base Camp è emersa una conoscenza della realtà territoriale, caratterizzata dalla consapevolezza che un progetto di tale portata sia importante per superare le barriere nella relazione con ragazze,

ragazzi, genitori e insegnanti.

I focus group con i **genitori** hanno permesso di mettere in luce molti *gap* sul sistema educativo scolastico. Ad esempio, i genitori di Napoli hanno affermato che se il sistema scolastico funziona bene per le proposte formative rivolte a ragazze e ragazzi normodotati, la situazione si complica nei casi di ragazze e ragazzi con disabilità.

Altri aspetti interessanti riguardavano la necessità di un modello educativo che facesse da collante di tutte le agenzie educative, rilevando una mancanza di comunicazione espressa sia da educatori/trici che dagli/dalle **insegnanti** che hanno partecipato al focus group.

Le discussioni all'interno dei focus group sono state progettate per esplorare vari aspetti del progetto, come il suo andamento rispetto alle aspettative iniziali, l'impatto sulle attività educative, le ricadute sui beneficiari e il ruolo delle reti educative sul territorio. I focus group sono stati anche un'opportunità per valutare le relazioni tra la scuola e la famiglia e per esaminare l'inserimento dei Base Camp nel tessuto sociale delle diverse comunità.

Allo stesso modo sono stati organizzati dodici focus group presso le sedi territoriali dei Base Camp, coinvolgendo insegnanti, operatori e genitori.

Secondo i partecipanti ai focus group territoriali, il modello pedagogico adottato dal Base Camp sta avendo un impatto significativo sui ragazzi coinvolti, influenzando non solo il rendimento scolastico ma anche il loro sviluppo personale, sociale e relazionale.

- Empatia e Relazioni Positive
- Supporto Personalizzato
- Sviluppo di Soft Skill
- Creazione di Comunità
- Coinvolgimento Familiare
- Miglioramento della Motivazione
- Riduzione dell'Isolamento.

Dal parere dei genitori, dei docenti e dei membri delle equipe territoriali, ha dimostrato di avere un impatto positivo e multidimensionale sugli studenti, favorendo non solo il miglioramento del rendimento scolastico, ma anche la loro crescita personale e sociale.

Il progetto è ancora in corso e si propone di considerare la *fase ex post* per valutarne i risultati.

Bibliografia

- Baldacci M., Frabboni F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Milano: UTET Università.
- Di Porfio L. (ed.), (2021). *Povert  educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano: Mimesis.
- Elia G. (ed.), (2015). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Greene W. (2005). Fixed and Random Effects in Stochastic Frontier Models. *Journal of Productivity Analysis*, 23, 7-32.
- Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povert  educativa. Criticit  e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini Scientifica.

La povertà educativa: dal senso di colpa alla responsabilità

Roberta Izzo

Dottoranda – Università degli Studi di Salerno
rizzo@unisa.it

Renzo Stio

Dottorando – Università degli Studi di Salerno
rstio@unisa.it

1. Tra marginalità e senso di colpa: uno spazio di possibilità¹

Educare è sempre una vocazione radicata nella speranza
(bell hooks, *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*)

Utilizzando come orizzonte teoretico la postura educativa dei grandi maestri del Novecento e, a metà strada tra la razionalità e la resilienza, il contributo si propone di operare una riflessione pedagogicamente pensata che sappia porsi come cornice di senso tesa a comprendere e a contenere un fenomeno imperante quale quello della povertà educativa che, declinata al plurale, oltre il piano semantico, *sembra esigere*, attraverso un'*anafora pedagogica*² cara al Maestro degli oppressi, un impegno politico, sociale, etico ed ecologico oltre che, naturalmente, educativo.

Le povertà educative, dunque, paiono configurarsi come quell'espressione ossimorica che interroga, ed è stata interrogata, da quel solco della pedagogia critica e militante tracciato da Paulo Freire, da Mario Lodi, da Don Milani, da Danilo Dolci, da Pier Paolo Pasolini e, non per ultimo, dal Nostro Alberto Manzi. Si tratta, infatti, di lingue dissidenti, di pedagogisti *ante litteram*, il cui impegno etico, e non meramente evangelico, ha reso possibile sciogliere una serie di ambiguità che hanno attanagliano l'educazione di ogni tempo mediante "una lotta politica cosciente, critica e organizzata contro chi [all'educazione] arreca offese" (Freire, 2014, p. 58).

Si tratta, dunque, di maestri che, assumendo le sembianze di *inesausti combattenti* dinanzi alle irriverenze sociali e politiche e che, non sottraendosi mai rispetto alla necessità e al "dovere di dire il vero" (Martino, 2017, p. 137), hanno avuto il coraggio di disubbidire con una pro-vocazione vitale e con un'indocile pratica problematizzante che, invero, li ha condotti verso un'*aleturgia polifonica* (Martino,

¹ Il paragrafo 1 è stato redatto dalla dottoressa Roberta Izzo e il paragrafo 2 dal dottor Renzo Stio.

² Massimiliano Tarozzi, in Introduzione a Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014.

2017).

Il riferimento, perciò, alla figura retorica cui si faceva cenno, ossia alla visione ossimorica delle povertà educative, rintraccia il proprio senso nell'aver accostato in un'unica locuzione, in una sorta di dualismo ineludibile, due concetti che avulsi, perché innervati nel loro stesso legame, sembrano rappresentare all'unisono la sfida (le povertà) e la soluzione (le pratiche educative), la tesi e l'antitesi.

Posti, perciò, dinanzi ad un simile scenario, il contributo si proporrà di analizzare tale costrutto utilizzando due corrimano non binari: da un lato, infatti, il primo *focus* attraverserà quegli scorci umanitari che dal *senso di marginalità* (bell hooks, 2022) e di *indebita colpa* (Freire, 2014) possano promuovere la consapevolezza che le povertà educative siano condizioni che, se ben orientate, riescano ad eludere quel carsico rischio di *irrevocabilità* (Freire, 2014) che le attanaglia, d'altro canto, la seconda sezione del contributo sarà dedicata alla necessità di assumere su di sé e per sé quel senso di *responsabilità*, che è sempre corresponsabilità educativa.

La possibilità, dunque, di ri-disegnare “le linee sfuggenti della *paideia* del nostro tempo” (Acone, 2004, p. 5), nonché la necessità di attraversare l'inquietudine pervasiva di una crisi che ormai abita ed è abitata dall'uomo, sembra richiedere l'analisi epistemologica delle prime categorie pedagogiche, duplici e plusvalenti: vale a dire la marginalità e il senso di colpa che, se scrutate con sguardo lungo, sembrano rappresentare rispettivamente la causa e la conseguenza delle povertà educative. È proprio la marginalità, infatti, a rintracciare il proprio spazio ermeneutico nell'esperienza che il Manzi, come egli stesso ha dichiarato nell'ultima intervista condotta da Roberto Farnè (1997), fece in Perù nella prima metà degli anni 50: fu, infatti, in quei luoghi che il Maestro attuò una vera e propria opera di alfabetizzazione, non dissimile da quella freireiana, rivolta ad un piccolo gruppo di quindici Indios ai quali insegnò quella che, per l'ideologismo del tempo, era considerata la madre delle arti proibitive, vale a dire la possibilità di imparare a leggere e a scrivere.

Fu, del resto, l'attrazione per la proibizione (Farnè, 1997), lodevole e mai precaria cifra pedagogica del Maestro, a renderlo un parresista e a condurlo in quelle aree ove la marginalità non sia meramente intesa come spazio di nessuno, depauperato e vilipeso, ma come una frontiera che necessita di un doveroso attraversamento affinché, per dirla con bell hooks (2022), essa possa rappresentare quel “luogo radicale di possibilità, uno spazio di resistenza. Un luogo capace di offrirci la condizione di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi” (bell hooks, 2022, p.1).

L'intento, invero, non è stato quello di percorrere le orme di un *pedagogismo dai piedi scalzi*, o ispirarsi ad una concezione mistica, evangelica o prêt-à-porter della marginalità, ma quello di orientare lo sguardo verso una concezione che possa essere frutto di esperienze realmente vissute da quei maestri che, come Manzi, sono stati testimoni ed operai del tempo e nel tempo.

È, dunque, la pro-vocazione vitale del Maestro a far sì che possa incarnare la figura, e non le sembianze, il volto e non il profilo di quell'*obbediente trasgressore*

consapevole che la marginalità debba necessariamente rappresentare quel fertile terreno dal quale ripartire per non alimentare quell'indebito *senso di freireiana colpa*, che si esplica nell'assunzione del "fallimento" (Freire, 2014, p. 70), di chi, prestando fede al testo del pedagogista brasiliano, partecipa al mondo *senza essere nel mondo* (Freire, 2014) a causa di quel "silenzio imposto" (Freire, 2014, p. 96) dall'ingordigia sfrenata delle minoranze che dominano la realtà e che mettono a tacere chiunque abbia la libertà di dire.

Ripartire, dunque, dai contesti marginali, parrebbe essere, per dirla con Friedman, quell'utopia realizzabile (Friedman, 2016), attraverso cui Alberto Manzi, insegnando comunità (bell hooks, 2022) come vorrebbe la Hooks, non solo ha saputo cogliere il milaniano compito del *dare la parola*, ma che, con coraggio, ha accolto l'invito del filosofo francese Nancy del *prendere la parola* (Nancy, 2013) secondo un'evoluzione paradigmatica che sia ancora in grado di nutrire l'educazione di tutte quelle buone pratiche democratiche, nonché di coltivare, finanche nell'"ardente disperazione" (Zambrano, 2022, p. 97), quella "specie di impeto naturale e possibile" (Freire, 2014, p. 62), che, è, e sarà sempre, quella pedagogia della speranza che "avviluppata e confusa, affiora timidamente" (Zambrano, 2022, p. 97).

2. Intenzionalità educativa: orientamento, servizio, impegno

La prossimità tra etica ed educazione è fuori di dubbio. Semplicemente perché educare è agire intriso di contenuto assiologico. E se la formazione è attraversamento dell'esistenza umana nella sua continuità/discontinuità, nella sua complessità/precarietà grazie al quale si trasforma e si struttura l'umano, l'educazione è processo fondato essenzialmente sulla relazione, dalla quale trae valore e senza la quale il suo darsi sarebbe vano, se non impossibile. A ben vedere, educare è assumersi la responsabilità di un indirizzo che è per la vita, che passa per la formazione, la trascende e contribuisce a generare le condizioni affinché sia possibile affrancarsi, scegliere, dare un senso alla propria esistenza.

Nello spazio abitato soprattutto dall'educazione si colloca la weberiana responsabilità degli insegnanti, in perenne oscillazione tra ciò che si presenta come razionale rispetto agli scopi e ciò che invece appare esserlo rispetto ai valori (Weber, 1922). In ogni caso ne derivano scelte di senso, che diventano poi scelte didattiche, organizzative, progettuali che tenderanno a dare forma e direzione al processo educativo.

Nell'apparente opulenza delle società occidentali – tra queste quella italiana – la povertà che si "misura a pane, a casa, a caldo" (Milani, 1957, p. 209) non è per nulla scomparsa. Secondo le stime dell'ISTAT, nel 2023 le famiglie in povertà assoluta si attestavano all'8,5% del totale delle famiglie residenti in Italia, corrispondenti a circa 5,7 milioni di individui: un numero impressionante. A questa condizione va aggiunta quella dei diritti negati ai minori, che è povertà educativa e che, come afferma Save the Children, è data dalla "privazione della possibilità di

apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni di bambini, bambine e adolescenti”. Che vuol dire vedersi negato l’accesso ai fatti e ai prodotti della cultura: cinema, musei, teatri, siti archeologici, attività sportive, biblioteche, asili nido, ecc. La povertà educativa non è solo povertà economica. Oggi più che mai coinvolge minori che non sono in condizione di povertà materiale, ma che sono invece limitati nella possibilità di fruire di significative opportunità formative, spesso surrogate dalla galassia elettronica, per dirla con Giuseppe Acone (2005), che a sua volta copre la latitanza di una famiglia sempre più in affanno.

Porre argine a questo tipo di povertà significa mettere al centro dell’intenzionalità educativa, dei suoi progetti, delle sue azioni parole come orientamento, servizio, impegno.

Orientarsi significa avere le condizioni per decidere quale strada percorrere, verso quale meta dirigersi e, soprattutto, perché muoversi in quella direzione. Dentro questa esperienza c’è tutto il peso della dimensione motivazionale, il senso di autoefficacia, la capacità di riconoscere i propri limiti e le proprie risorse, di configurarsi un futuro desiderabile e, quindi, gli affetti, le passioni, le emozioni, i convincimenti. Le deduzioni pedagogiche sono di tutta evidenza: chiunque abbia responsabilità nei processi formativi ha il dovere di costruire le condizioni perché si diventi capaci di orientamento, e la scuola lavora per questo, o almeno dovrebbe farlo.

È un livello che ci chiede di non deviare dalla natura di una funzione, quella dell’insegnante, che Cesare Scurati intendeva come una forma del “servire” (2017) con ricchezza di contenuto, fondata sul riconoscimento della scuola come luogo di libertà e autonomia di pensiero, nel solco delle garanzie che la nostra Costituzione sancisce come ineludibili, perché anch’esse serventi l’autonomia e la libertà del pensiero da assicurare a tutti e a ciascuno.

E dunque l’impegno. Il lessico comune tende naturalmente a semplificare e talvolta a banalizzazione il significato delle parole. Impegnarsi è un verbo estremo, vincolante: dare in pegno sé stessi, offrirsi per una causa, uno scopo che si suppone abbia un valore incommensurabile. E cosa c’è di più incommensurabile della persona umana?, come ci ricordava Lamberto Borghi (1992) e come ci ricorda il salmista: “Che cos’è l’uomo perché te ne ricordi?” (Salmi 8, 4-6).

Sarebbe dunque il caso di investire con ricchezza di valori nella direzione già da tempo indicata da Don Lorenzo Milani: “agli svogliati basta dargli uno scopo” (1967); e in quella intrapresa da ostinati educatori, come Marco Rossi-Doria, che pur di fronte al fallimento dell’impegnare sé stessi scritto talvolta nelle vite di ragazzi che restano indietro o si perdono lungo il cammino, e al netto di scelte politiche miopi nella prospettiva e vuote di consistenza pedagogica, continuano a credere che, alla fine, dare in pegno sé stessi resta l’unica risposta che la pedagogia possa e debba ancora provare a dare.

Bibliografia

- Acone G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Acone G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*. Salerno: Edisud.
- Martino P. (2017). Il coraggio di scandalizzare. La pedagogia aleturgica e poetica di Pier Paolo Pasolini. In A. Amendola, M. Attinà, P. Martino (Eds.), *Una disperata vitalità. Pier Paolo Pasolini: sguardi interdisciplinari e tensioni pedagogiche*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Borghi L. (1992). *Educare alla libertà*. Firenze: La Nuova Italia.
- Farnè R. (1997). *L'avventura di insegnare. L'ultima intervista ad Alberto Manzi*. Retrieved September 23, 2024, from <https://www.centroalbertomanzi.it/lavventura-di-insegnare-lultima-intervista-ad-alberto-manzi-di-roberto-farne/>
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari sulla pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Friedman Y. (2016). *Utopie possibili*. Macerata: Quodlibet.
- Hooks B. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi .
- Milani L. (1967). *Esperienze pastorali*. Firenze: LEF.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Nancy J.L. (2013). *Prendere la parola*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- Salmi 8, 4-6.
- Save the Children, *La Lampada di Aladino*, 2014. Retrieved September 23, 2024, from <https://s3.save-thechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- Scurati C. (2017). *L'innovazione nella scuola*. Brescia: La Scuola Sei.
- Weber M. (1968). *Economia e società*, trad.it. Milano: Edizioni di Comunità.
- Zambrano M. (2022). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

Il ruolo del docente nel contrasto alla dispersione scolastica e alla devianza minorile

Angelica Padalino

*Dottoranda di ricerca – Università di Foggia
angelica.padalino@unifg.it*

1. Introduzione

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso, originato da una pluralità di cause, spesso così dipendenti le une dalle altre da rendere difficile isolarle ai fini di un intervento. Affrontare questa tematica significa, infatti, addentrarsi in un gomitolo di questioni da risolvere.

Le istituzioni tutte, e in modo particolare la scuola, negli ultimi anni hanno cercato di affrontare questa emergenza. Tuttavia, nonostante ciò, nel nostro paese il numero di giovani coinvolti nel fenomeno è diminuito in modo significativo ma non ancora sufficiente (Openpolis, 2024).

Secondo i dati resi disponibili da Eurostat, nel 2023 tra i paesi europei la percentuale registrata di Early School Leavers from Education and Training (ELET)¹ varia dal 2,00% della Croazia al 16,6% della Romania. Su ventisette paesi, l'Italia si posiziona quinta con una percentuale del 10,5%. Un dato, quest'ultimo, che attesta il progressivo miglioramento del nostro paese rispetto agli anni precedenti² ma che ribadisce anche quanto l'Italia continui ad essere tra i paesi con il maggior numero di giovani che abbandonano la scuola.

Diversi anni fa don Milani ha detto che «la scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde» (Scuola di Barbiana, 2017, p. 28). Ad oggi questo è un problema ancora così attuale e diffuso che obbliga tutti noi a interrogarci sulla scuola, sul perché continua a perdere ragazzi e ragazze e sul come e cosa fare per arginare sempre di più tale fenomeno.

- 1 Per Early School Leavers from Education and Training (ELET) si intende il numero di giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno al massimo conseguito il diploma di scuola secondaria inferiore e che non sono coinvolti in attività di educazione e/o formazione.
- 2 La percentuale italiana di ELET nel 2021 era pari al 12,7%, nel 2022 all'11,5%.

2. Effetto “Golem”: l’influenza delle aspettative negative a scuola

Tra le molteplici variabili che possono alimentare e incidere sulla scelta di abbandonare la scuola alcune sono riconducibili anche allo stesso contesto scolastico, il luogo che più di altri è protagonista nella vita dei giovani. Nella scuola, spazio di incontro e scontro tra generazioni, un ruolo di fondamentale importanza è svolto dal personale docente che, in alcuni casi, pur relazionandosi quotidianamente con studenti e studentesse, non sempre riesce a “vedere” la loro fragilità.

In Italia, infatti, così come riporta l’Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza (2022), più di un milione di giovani al di sotto dei diciotto anni vive in condizione di povertà; una condizione che nella maggior parte dei casi provoca scarso rendimento scolastico, difficoltà di comportamento e anche problemi di integrazione sociale. Tutti elementi che possono condurre ragazzi e ragazze a sviluppare comportamenti devianti che manifestano, inevitabilmente, anche nel contesto classe.

La manifestazione di questa condizione di disagio, mediante comportamenti considerati “inaccettabili” o “non adatti” durante le ore scolastiche – come atteggiamenti oppositivi, il mancato rispetto delle regole o il rispondere in malo modo al docente – il più delle volte viene considerato un elemento di disturbo per il regolare svolgimento della lezione e per la corsa al termine dei programmi scolastici, e non come un eventuale sintomo di malessere vissuto dallo studente. La gestione di queste dinamiche che sorgono in classe non è mai semplice. Situazioni di questo tipo possono infatti indurre l’insegnante a rassegnarsi, evitando un reale impegno nel supporto alla persona che manifesta questo tipo di atteggiamenti e, pertanto, etichettata come “difficile” (Bertolini, 1993; Zanetti, 2018). L’etichettamento porta però con sé una serie di pregiudizi che contribuiscono a influenzare inconsapevolmente sia la valutazione che i risultati di apprendimento dello studente, il quale tenderà a conformarsi alle aspettative dell’insegnante (Böhnisch, 2014; Tessaro, 2018), dando vita a ciò che viene definita “profezia che si autoavvera”. È infatti il cosiddetto effetto Rosenthal, conosciuto anche come “effetto Pigmalione”, il quale però quando prevede una visione negativa della realtà prende il nome di effetto Golem (Babad, Inbal, Rosenthal, 1982). Il golem, nella mitologia praghese-ebraica, è una creatura che esiste solo grazie al suo creatore, che lo modella, dandogli così realmente vita (Malagoli, 2022). L’effetto Golem è infatti un bias cognitivo che consiste nell’assunzione di aspettative negative nei confronti dell’altro, che finiscono per modellarne il comportamento sulla base di quanto ci si aspetta.

All’interno del contesto scolastico, secondo Babad, Inbal e Rosenthal (1982), queste aspettative negative sono riscontrabili ed evidenti non solo nel comportamento che gli insegnanti assumono nei confronti degli studenti ma anche nelle prestazioni e nell’atteggiamento degli studenti stessi. Gli insegnanti coinvolti da questo tipo di distorsione cognitiva tenderanno, per questo, a percepire e registrare solo i comportamenti negativi che loro si aspettano di constatare negli studenti e nelle studentesse a cui hanno associato determinate aspettative, una condizione

che va però ad abbassare l'autostima dei giovani, a rafforzare negli stessi l'assunzione di un'immagine negativa di sé (Böhnisch, 2014; Zanetti 2018) e allora «infrangere le regole dell'ambiente in cui sente di non riuscire potrebbe sembrare l'unica strada per costruire un Sé forte e positivo» (Zanetti, 2018, p. 201), elemento che predispone i giovani allo sviluppo di condotte devianti. Parliamo, dunque, di un fenomeno articolato e che può significativamente aggravare situazioni già delicate di giovani studenti e studentesse a rischio dispersione scolastica e devianza.

3. L'importanza della relazione educativa docente-studente

Ogni docente dovrebbe invece cercare sempre di instaurare con studenti e studentesse relazioni educative autentiche, ricordando che, come affermano Canevaro e Chieregatti, se «non c'è una relazione significativa, è difficile che il sapere trasmesso dall'insegnante rimanga a lungo nell'allievo» (1999, p. 201). Relazione significativa che parte dalla capacità del docente di osservare l'educando con uno sguardo lungimirante, che crede nella possibilità e nella responsabilità di innescare un cambiamento nell'altro (Benetton, 2021), che non si arrende quindi, e che non pensa che sia, ormai, troppo tardi, così come ci ha insegnato anche Alberto Manzi. È un tipo di sguardo, questo, che caratterizza la relazione educativa docente/discente, che, come afferma Loiodice, si configura «come vera e propria relazione d'aiuto, idonea a innescare processi atti a liberare le risorse individuali, a reggere decisioni e a gestire prassi orientate al cambiamento emancipativo» (2023, p. 102). Un insegnante impegnato in una relazione educativa è, allora, innanzitutto un insegnante capace di scorgere in chi ha di fronte la persona che può diventare in futuro, capace quindi di andare oltre e di «indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso» (Milani, 1970, pp. 222-223). Secondo Maraini, infatti, «gli insegnanti che creano vita e futuro sono coloro che credono in ciò che fanno, che hanno il coraggio di rischiare, che [intervengono] indagando e scovando i talenti nascosti e le energie segrete dei giovanissimi» (2021, p. 3). È necessario allora riflettere sulla relazione educativa che a scuola si instaura tra docenti e discenti ma anche riconoscere e comprendere l'impatto e la responsabilità dei molteplici errori di valutazione che anche inconsapevolmente possono commettere gli insegnanti (Tessaro, 2018) e che, come l'effetto Golem, rischiano di compromettere il successo scolastico degli studenti andando a influenzare, più in generale, la loro formazione e il loro futuro. Tutto ciò per evitare che l'adolescente senza speranza, l'adolescente che fallisce sempre, diventi poi quello che ci si aspettava (Böhnisch, 2014).

4. Conclusioni

Dunque, alla luce di queste considerazioni, possiamo affermare quanto sia opportuno e necessario che la pedagogia si soffermi a riflettere sul peso che la relazione educativa – quella tra studenti/studentesse e insegnanti – può avere nel contribuire, insieme ad altri disparati fattori, alla diffusione di fenomeni come la dispersione scolastica e la devianza minorile (Conte, Cardanobile, 2023), senza dimenticare che questi stessi fenomeni sfidano la pedagogia a ricercare quindi modi nuovi con cui progettare la formazione degli insegnanti, i quali devono conoscere e riconoscere i rischi legati agli errori di valutazione che inconsciamente possono commettere e all'enorme responsabilità che hanno affinché sia davvero possibile offrire una scuola realmente in grado di salvare il futuro dei giovani (Maraini, 2021).

Bibliografia

- Amico E. (2018). Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe. *Formazione & Insegnamento*, XVI (3), 15 – 28. doi: 107346/-fei-XVI-03-18_02
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma: Tipografia Eurosia.
- Babad E. Y., Inbar J., Rosenthal R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 459 – 474. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>
- Benetton M. (2021). Il 'normale evento' della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 16 (3), 155 – 169.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi Difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Böhnisch L. (2014). *Devianza e violenza*. Bolzano: BU Press.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999). *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Conte M., Cardanobile M. (2023). Povertà educativa e marginalità. Il ruolo delle comunità educanti per la prevenzione della devianza. *IUL Research*, 4 (8), 124-141.
- Eurostat (2024). Early leavers from education and training. Statistic Explained. Retrieved August 26, 2024, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Loiodice I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Bari: Progedit.
- Malagoli R. (Ed.). (2022). *Extraterritorial Literatures*. Padova: Padova University Press.
- Maraini D. (2021). *La scuola ci salverà*. Milano: Solferino.
- Milani L. (1970). *Lettere di don Milani priore di Barbiana*. Milano: Mondadori.
- Openpolis (2024). *Abbandono scolastico, un miglioramento che non dice tutto*. Retrieved Settembre 10, 2024, from <https://www.openpolis.it/abbandono-scolastico-un-miglioramento-che-non-dice-tutto/>
- Scuola di Barbiana (2017). *Lettera a una professoressa*. Milano: Mondadori.
- Tessaro F. (2018). Cause ed effetti degli errori di valutazione degli insegnanti. In S. Ulivieri,

L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 1041-1050). Lecce: Pensa Multimedia.

Zanetti M. (2018). Pregiudizio ed etichettamento: il ruolo dell'insegnante nello sviluppo del comportamento deviante. *Formazione & Insegnamento*, XVI (2), 193.

Per una storia della professionalità educativa. La formazione iniziale di Giancarlo Cerini

Gabriella Pagnotta

*Dottoranda – Università degli Studi di Bologna
gabriella.pagnotta2@unibo.it*

1. Le ragioni di una biografia

La vita insegna che la morte di qualcuno segna un passaggio, fra altri: non potrai più chiedere a chi ci ha lasciato e dovrai cercare di ricordarti quello che lui sapeva. (Canevaro, 2021, p.7).

Così scriveva Andrea Canevaro nel fascicolo 6 della “Rivista dell’Istruzione” del 2021 interamente dedicato a Giancarlo Cerini, uno dei personaggi più rilevanti del mondo della scuola degli ultimi decenni, membro del nucleo redazionale delle *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012 e grande, appassionato conoscitore della scuola pubblica, a cui ha dedicato la sua vita professionale.

Chi era e cosa ha rappresentato Giancarlo Cerini per la scuola e gli insegnanti che dopo la sua morte hanno sentito un grande vuoto lasciato da un intellettuale attento, umano, sensibile verso i diritti dei più piccoli e i tanti temi che hanno attraversato la scuola italiana, “vero creatore di politiche pubbliche” per il contrasto alla povertà educativa? Per rispondere a questa domanda di ricerca, in questo articolo saranno indagate le origini della formazione culturale di Cerini attraverso una metodologia di carattere storico-educativo, che si inserisce all’interno della storia della professione docente e utilizza in particolare l’approccio del *biographical turn*, molto diffuso a livello nazionale e internazionale, che ha recuperato l’importanza della storia individuale e delle biografie sviluppando una metodologia attenta a far emergere i protagonisti dei processi educativi e il ruolo che maestri, educatori, direttori, funzionari della scuola hanno svolto nella ‘scuola reale’ per il contrasto alla povertà educativa. (D’Ascenzo, 2020).

In questo orizzonte di ricerche intende quindi muoversi questo contributo su Giancarlo Cerini. In particolare si esaminerà parte della formazione iniziale attraverso la consultazione di archivi pubblici e delle carte personali conservate nel Centro Studi a lui intitolato.

2. La prima formazione tra Faenza e Forlì

Nato a Faenza il 19 aprile 1951, frequentò la scuola elementare e si iscrisse alla scuola media e non a quella di avviamento professionale grazie ai consigli del maestro che spinse i genitori di Cerini a fargli continuare gli studi (Cfr. Campioni, 2023, p.57) nonostante le condizioni modeste della famiglia. Nel 1961-62, infatti, i ragazzi che conseguivano la licenza elementare si trovavano ancora a dover scegliere tra la scuola di avviamento professionale senza ulteriori sbocchi e un severo esame di ammissione alla scuola media triennale, che dava accesso a tutte le successive scuole secondarie. Era il destino del ‘doppio binario’ che condannava a determinare il proprio futuro in un’età così precoce in cui pesava sulla scelta solo l’estraneità sociale (Santamaita, 2021; De Giorgi, Gaudio, Pruneri, 2019). Dopo la scuola media, Cerini si iscrisse all’Istituto Magistrale “Marzia degli Ordellaffi” di Forlì e si diplomò maestro nel 1969. A Forlì incontrò, come compagna di classe, quella che sarebbe diventata la sua compagna di vita, sua moglie Loretta, che ha curato l’edizione postuma del libro *Atlante delle riforme (im)possibili* e che ha costituito, con il supporto della famiglia e degli amici, il Centro Studi a lui ‘dedicato’ per continuare a mantenere viva e ad ascoltare la voce di colui che dedicò la sua vita professionale alla formazione della scuola pubblica come luogo di uguaglianza e partecipazione democratica.

3. Gli anni della formazione universitaria

Il 18 ottobre 1969, Cerini si iscrisse all’Università di Bologna al corso di laurea in Pedagogia della Facoltà di Magistero che, dal 1955, anno della sua nascita, offriva finalmente ai giovani diplomati maestri la possibilità di accedere, “per la prima volta, almeno per quanto concerne questo antico, prestigioso Ateneo” (Preti, 2006, p.22), agli studi universitari scegliendo tra tre corsi di laurea cioè Lingue e Letterature straniere, Materie letterarie e Pedagogia, previo il superamento di una prova di ammissione notevolmente selettiva. La Facoltà nacque “con la formula di una Convenzione stipulata tra l’autorità accademica, rappresentata dal rettore Felice Battaglia - presidente del Consorzio interprovinciale universitario - e dal sindaco Dozza, avallata dal Ministero della Pubblica Istruzione” (D’Ascenzo, 2006, p. 47).

Mentre Cerini frequentava l’Istituto Magistrale, iniziarono a svilupparsi il movimento studentesco forlivese e quello faentino che, come nel resto d’Italia, combattevano l’idea di fondo della scuola tradizionale intesa come luogo di selezione e riproduzione della stratificazione sociale esistente, “l’idea che a scuola ognuno raccogliesse ciò che meritava e che l’apprendimento dipendesse solo dalle caratteristiche e dalle capacità dello studente” (Baldacci, 2022, p.47). Gli alunni chiedevano più momenti assembleari, di potersi incontrare all’interno della struttura scolastica e di poter creare gruppi di studio e di lavoro (Galfrè 2019). Leggendo i volantini raccolti da Cerini e rilegati in due fascicoli a partire dal 1968, si ripercorrono la storia, l’evoluzione e le varie sfaccettature dei movimenti di protesta

locali nei confronti di un sistema di istruzione obsoleto che ostinatamente ‘resisteva’ dimostrandosi incapace di rispondere alle richieste della nuova scuola di massa già a partire dalla nascita della scuola media unica, varata con la legge 1859 del 31 dicembre 1962 che solo in linea di principio affermava l’uguaglianza delle opportunità di accesso all’istruzione. Dalla raccolta di volantini conservati nel Centro Studi ‘Giancarlo Cerini’, inseriti nei fascicoli in ordine cronologico, si evince sia la passione per la documentazione da parte di Cerini, che si riscontra anche nei libri di storia e geografia autocostituiti ritagliando le immagini da giornali e riviste, sia il suo grande interesse per l’istruzione, i temi sociali, la storia e la politica. Tali temi sono visibili nel suo piano di studi universitario, in cui sono presenti otto esami di storia su un totale di diciannove e nella scelta di svolgere la tesi di laurea proprio in Storia contemporanea per il conseguimento della laurea in Pedagogia presso la Facoltà di Magistero a Bologna il 5 luglio 1976. Relatore fu il Professore Aldo Berselli, incaricato dell’insegnamento di Storia Contemporanea dal 1° novembre 1962, docente molto apprezzato già allora che diede vita a una scuola di storici contemporanei anche in seguito. Durante le sue lezioni, Berselli prendeva spunto “dall’attualità per poi portare gli studenti su argomenti a ritroso nel tempo, cogliendo insieme a loro alcune analogie o forti differenze rispetto all’esordio della lettura commentata” (Tavoni, 2006, p.621) trasmettendo la passione e il rigore per un’indagine storiografica consapevole della problematicità dei temi trattati e della provvisorietà dell’interpretazione. La tesi, costituita da ben 606 pagine, divisa in quattro capitoli, dattiloscritta e rilegata in proprio, ottenne la votazione di 110/110 e lode e ricevette la dignità di stampa. Nella tesi, dal titolo “La democrazia rappresentativa nel dibattito politico e culturale (1945-1946)”, Cerini affrontava una riflessione storica sul sistema elettorale elaborato negli anni del Dopoguerra e sulle vicende che portarono alla scelta del voto proporzionale.

L’Università di Bologna fu fondamentale per il suo lavoro di maestro prima e di direttore e dirigente tecnico poi perché fu in questa sede che si andò progressivamente formando la sua visione educativa e politica e fu nella Facoltà di Magistero che Cerini conobbe docenti allora già famosi e impegnati sul piano culturale, politico e sociale come Giovanni Maria Bertin, Piero Bertolini, Mario Gattullo e Franco Frabboni. Cerini ebbe come docente di Pedagogia Mario Gattullo al primo anno, Bertolini al secondo, Frabboni al terzo anno e superò l’esame con quest’ultimo il 22 giugno 1972 riportando la votazione di 30/30 e lode. Dall’*Annuario* dell’anno 1971-1972 in cui Cerini frequentò e superò l’esame di Frabboni che a quel tempo era assistente e professore incaricato di Pedagogia (*Annuario 1971-1972*, p. 72), si evince che il programma era centrato sul problematicismo pedagogico di Bertin, di cui peraltro Frabboni era allievo. Non è un caso che nel Centro Studi “Giancarlo Cerini” si trovi una copia del libro *Educazione alla ragione* proprio di Bertin, che fu allievo di Antonio Banfi e professore ordinario della cattedra di Pedagogia dal 1956 nonchè preside della Facoltà di Magistero dal 1957 al 1969. Il libro è ricco di sottolineature e note a margine, all’interno presenta due fogli piegati, scritti interamente in ogni facciata e intitolati “L’educazione alla problematicità ed incongruenze”. L’attenta lettura e sottolineatura di questo testo rivela

dunque che fu centrale per il superamento dell'esame di Pedagogia e per la sua formazione.

4. A Bologna la nascita degli sviluppi futuri

Fu proprio grazie all'esame con Frabboni che Cerini entrò in contatto con il pensiero di Bertin. Frabboni aveva aderito al razionalismo critico di impostazione problematicista (Frabboni, 2013, pp. 43-47), un razionalismo che si manifestava in un costante tentativo di indagare la realtà nella sua complessità e nelle sue contraddizioni, consapevole della parzialità e provvisorietà di ogni soluzione, ma che, nello stesso tempo, non rinunciava a conoscere, criticare, costruire il mondo. Si trattava di un modo nuovo di pensare la pedagogia come sguardo critico e ricostruttivo sulla società, perennemente rivolto in avanti, verso l'inattuale e l'Utopia (Frabboni, 2012, pp.11-23), una scienza dell'impegno etico-sociale. Bertin, infatti, in *Educazione alla ragione* non esprimeva solo un principio teorico, ma anche la scelta di assolvere al compito di "progettare e costruire il futuro come impegno e possibilità e soprattutto come utopia" (p.19), compito che Bertin portò avanti sin dai primi anni della sua presidenza dando vita a ricerche sperimentali sul rapporto tra università e mondo sociale, sviluppando un modello integrato di pedagogia del territorio che continuò anche durante la presidenza di Piero Bertolini che instaurò un rapporto di collaborazione con Ettore Tarozzi, assessore alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna. In questo clima culturale così fervido, oltre a Frabboni e Bertolini, Bertin lavorò anche con Vittorio Telmon che nel 1974 "coordinò una ricerca sulla cosiddetta *scuola comprensiva*"; inoltre "Gianni Balduzzi e Antonio Faeti guidarono una indagine sulla didattica della nuova scuola di base" (Pironi, 2023, p.59). Nella parte dettagliata del programma d'esame di Pedagogia del professor Frabboni sono presenti numerosi temi di carattere pratico e operativo della scuola e dell'educazione come il tempo pieno, gli atelier di gioco-teatro, il campo di gioco, l'educazione permanente, suggerimenti per organizzare le aree di gioco all'aperto per la scuola materna, la delinquenza minorile (*Annuario 1971-1972*, p. 1028). Al centro delle sue lezioni erano il ruolo dell'educazione dei primi anni di vita, il rinnovamento della didattica per puntare all'inclusione e all'uguaglianza sociale, e la necessità di una scuola democratica, aperta, in rapporto costante con l'extra-scuola per realizzare un sistema formativo integrato che vedrà la luce solo nel 2017 con il decreto legislativo n. 65 e con le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, dedicate a Giancarlo Cerini, presidente della Commissione dal 2020 al 2021, ispiratore e regista del documento.

Proprio in questo humus culturale e in questa fucina di sperimentazioni pedagogiche, in rapporto dialettico con il territorio e le discipline che afferiscono alle Scienze dell'Educazione per il contrasto alla povertà educativa sin dai primi anni di vita, si formò Giancarlo Cerini che qualche anno più tardi iniziò a sviluppare alcuni dei temi indagati all'università assumendo uno sguardo che si rivolgesse alla ricerca accademica senza trascurare i contesti reali in cui si esercita l'agire didattico;

uno sguardo benevolo verso i protagonisti dei processi formativi arricchito da un pensiero plurale, aperto, che individua “spazi per il possibile” offrendo la possibilità, a chi porti un problema, “di partecipare alla realizzazione della risposta a quello stesso problema” (Canevaro, p.9) non dimenticando l’esigenza etica di bertiniana memoria: “realizza te stesso realizzando gli altri” accogliendo “l’istanza obbiettivistica, valorizzante l’insieme delle esigenze complesse, e fra loro contraddittorie, provenienti dal mondo storico-sociale” (Bertin, 1968, p. 136).

Fonti archivistiche

Archivio del Centro Studi “Giancarlo Cerini”

Archivio Storico dell’Università di Bologna; Verbalì del Consiglio della Facoltà di Magistero; Annuari della Facoltà di Magistero a.a. 1969-1970, 1970-1971, 1971-1972.

Bibliografia

- Baldacci M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, n. 1.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Campioni L., Sapucci G. (2023). *La bellezza degli inizi*. Perugia: Zeroseiup.
- Canevaro A. (2021). Una forza competente, calma, su cui puoi contare. *Rivista dell’Istruzione*, n. 6.
- D’Ascenzo M. (2006). Dagli esordi al ’68. In F. Frabboni, A. Genovese, A. Preti, W. Romani (eds.), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant’anni di storia di una Facoltà innovativa dell’Ateneo bolognese* (pp. 37-107). Bologna: CLUEB.
- D’Ascenzo M. (2020). Le biografie degli insegnanti come patrimonio storico-educativo e scolastico. In Barausse A., De Freitas Ermel T., Viola V. *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo* (pp. 415-432). Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F. (2019). *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Scholé.
- Frabboni F. (2012). Il problematicismo pedagogico. *Studi sulla formazione*, Firenze: University Press.
- Frabboni F. (2013). Quel treno che sbuffava in via del Parione. *Studi sulla formazione*, 1.
- Galfrè M. (2019). *La scuola è il nostro Vietnam. Il ’68 e l’istruzione secondaria italiana*. Roma: Viella.
- Pironi T. (2023). *L’insegnamento della Pedagogia nell’Università di Bologna: Dagli anni del Magistero allo sviluppo attuale*, in Tega W. (a cura di). *Le scienze umanistiche a Bologna tra il secondo dopoguerra e il XXI secolo*. Bologna: University Press, pp. 45-69.
- Preti A. (2006). Alle origini della Facoltà. In Frabboni F., Genovese A., Preti A., Romani W. (2006) (a cura di), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant’anni di storia di una Facoltà innovativa dell’Ateneo bolognese* (pp. 21-35). Bologna: CLUEB.
- Santamaita S. (2021). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Pearson.

La “forza” educativa del pensiero: prospettive di pedagogia critica per l’analisi delle povertà educative

Maria Federica Paolozzi

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli
federica.paolozzi@unisob.na.it*

1. Introduzione

Il tema delle povertà educative fa emergere uno scenario che sembra mettere in discussione persino alcune acquisizioni della ricerca pedagogica costituite sul presupposto della società della conoscenza. La definizione generale che è stata data sin dalla sua prima formalizzazione da Save the Children nel 2014 ha, in primo luogo, il pregio di allargare il campo dell’individuazione dei bisogni e dei diritti rimandando, così, ad una visione più ampia della formazione, non solo nella mera funzione adattiva, riproduttiva e allocativa del lavoro. Connesso a questa prima esplicazione, è il riconoscimento di un costruito complesso, quale è quello delle povertà educative, che sollecita sempre nuovi approfondimenti, ulteriori interpretazioni e de-costruzioni per non incorrere in riduzionismi che limitino la questione dello sviluppo umano al binomio povertà/ricchezza affrontato unicamente entro il criterio dei livelli di consumo. In tale orizzonte, sembra utile riflettere (reclamandola) su una progettualità politico-pedagogica (Malavasi, 2022) per offrire occasione di ri-generazione del rapporto tra pedagogia e democrazia (Sirignano, 2021) sottoponendolo alla categoria della giustizia intesa, in questa sede, nella particolare accezione di giustizia cognitiva, secondo il modello delle epistemologie del Sud (de Sousa Santos, 2021a; 202b) e della deprivazione culturale come incapacità di agire il pensiero.

Tale prospettiva può contribuire all’individuazione, preliminare rispetto alla sfera operativa, dei fattori di disuguaglianza e squilibrio, concepiti in primo luogo negli aspetti ideologici e culturali che determinano la produzione della marginalità sociale, esistenziale e educativa, anche oltre l’aspetto meramente materiale della povertà.

In questo quadro, dalla messa in discussione critica dei funzionamenti e dei modelli da cui discendono o possono discendere processi di marginalizzazione, è possibile cogliere e sviluppare visioni alternative che agiscano un approccio capacitante che si manifesta a partire dall’allargamento delle ipotesi di vita.

La progettualità pedagogica in relazione al tema delle povertà educative, in questa prospettiva, può essere sviluppata a partire da un dispositivo di ecologizzazione del pensiero (Morin, 2000) che disveli ogni evento, informazione, cono-

scenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e naturale; un tale percorso può essere intrapreso senza limitarsi a situare un evento nel suo contesto ma sforzandosi di considerare le possibili modificazioni del contesto stesso, nella ricorsività delle relazioni reciproche tutto-parti. Una razionalità *ecologizzante* che coniughi agentività e comunità in una prospettiva generativa (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021; Mannese, 2024) che sia in grado di attivare mutamenti e trasformazioni.

2. Le povertà educative: un costrutto complesso

La problematizzazione del costrutto delle povertà educative va, in primo luogo, nella direzione della salvaguardia di prospettive antiriduzioniste che rifiutano modelli di intervento meramente compensativi.

Dalla definizione formulata da Save the Children si possono trarre alcune suggestioni, specialmente dall'intersezione con il paradigma della *capability approach* di Sen e Nussbaum sul quale tale definizione appare in gran parte fondata:

- l'allargamento, come già accennato, del campo dei bisogni e dei diritti, che rimanda a una visione più ampia del ruolo della formazione rispetto alla sua possibile riduzione alla produzione del capitale umano (Baldacci 2022a, 2022b);
- l'opportunità di orientare le *policy* e le pratiche educative da una prospettiva eterodirezionale ad una emergente secondo la definizione di Morin (2005, p.210), non standardizzata ma dinamica e concreto-contestuale, nella rilevazione dei bisogni e nella messa in atto delle strategie risolutive;
- l'attenzione posta sul potenziale capacitante piuttosto che sulla sola vulnerabilità che suggerisce il superamento di misure compensative e emergenziali e la possibilità di operare secondo la traiettoria della rigenerazione, della resilienza e dell'empowerment non in senso neoliberista ma nel senso freiriano di emancipazione sociale e personale (Tolomelli, 2015; Zoletto, 2020).

Nell'impianto centrale della prospettiva di Sen (2010) e Nussbaum (2002) è possibile rintracciare il tentativo di coniugare libertà e giustizia sociale e interpretare tale connessione nella direzione in cui da un ampliamento delle libertà sia possibile realizzare maggiore giustizia.

Nella prospettiva della complessità teorizzata da Edgar Morin, da elementi quali l'incertezza, l'interdipendenza non lineare della relazione di causa-effetto, la relazione sistemico-ricorsiva tutto-parti, deriva una prospettiva epistemologica fondata sulla natura organizzazionale secondo cui fenomeni, elementi, processi, relazioni, possono essere compresi a partire dalla duplice dimensione di complementarità e antagonismo. In questo senso anche lo stesso rapporto tra libertà e giustizia si definisce per la tensione costante tra i due elementi regolata, dialetticamente, da complementarità e antagonismo. Fondare la giustizia a partire dalla li-

bertà e fondare la libertà a partire dalla giustizia costituiscono due poli interconnessi, complementari e antagonisti.

In questa direzione, possono manifestarsi ambiguità e ambivalenze, ad esempio, dalla non considerazione dello stretto legame che intercorre tra le povertà educative e il più ampio fenomeno dell'esclusione sociale, anche in termini di riproduzione intergenerazionale del problema (Nanni, Pellegrini, 2018). Non considerare tali aspetti potrebbe trasformare il concetto in una *metafora occultatrice* (Mazzarra, 2024).

Il *termine composto*, "povertà" "educativa", sembra infatti alludere a due sfere che instaurano tra loro un rapporto ricorsivo, retroattivo, geometrico, riproduttivo tale che alle domande: 'è possibile intervenire sulle povertà educative intervenendo sulla povertà sociale?' e 'è possibile intervenire sulla povertà sociale intervenendo sulla povertà educativa?' la risposta rimane affermativa.

Posta così la questione, sembrerebbe che occorra richiamare all'attenzione la necessità di un approccio complesso ai temi della povertà sociale e dell'educazione alla luce della relazione tra libertà e giustizia sociale. Sono queste, essenzialmente, le ragioni per cui è necessaria una ri-affermazione della relazione sostanziale tra pedagogia e politica. (Cambi, 2021; Lombardi, 2015; Mortari, 2024; Sirignano, 2015; Sirignano, Maddalena, 2019) in grado di sostituirsi ad una epistemologia strumentale (Lombardi, 2024), prevalentemente funzionalista e adattiva, dell'educazione e della formazione.

In questa direzione risulta utile esaminare a fondo le dimensioni della povertà, tra le quali figurano senza dubbio le povertà educative, riferendoci, ad esempio, alle nuove forme di povertà (Bauman, 2018) caratterizzate, è appena il caso di ricordarlo, dalla precarietà e dall'instabilità, alle povertà che minacciano lo stesso futuro dell'umanità, quali sono quelle legate alla crisi ambientale ed ecologica e quelle che la rivoluzione delle nuove tecnologie prospetta, specialmente nell'ambito del lavoro.

Ancora Bauman sostiene che, nell'epoca dell'*uomo ridotto a consumatore*, la povertà può essere considerata come misura dell'accesso al consumo: in questo modo, anche in condizioni di ricchezza economico-finanziaria, sarebbe lecito parlare di impoverimento delle sfere di vita.

Nel quadro dell'impoverimento dell'umanità dell'umano e in risposta alle *poli-crisi* del presente è possibile inserire alcuni fenomeni che caratterizzano il nostro tempo: quello dei Neet, che sembrano aver dichiarato una resa, e quello della Great Designation (Cfr. d'Aniello, 2022) che può essere per certi aspetti interpretato come una risposta in senso trasformativo. Parafrasando Primo Levi: i sommersi e i salvati.

3. Processi di marginalizzazione e di esclusione: prospettive di pedagogia critica.

Sulla stessa direzione di ragionamento è possibile esaminare il concetto di povertà educativa alla luce dei processi di marginalizzazione (Ulivieri, 1997) secondo cui

l'emarginazione ha sempre alle spalle una sua specifica "costruzione sociale", e declinare la domanda: qual è e come si determina il *centro ideologico della normalità*? (Trisciuzzi, 1997), chiedendoci: qual è e come si determina il *centro ideologico della ricchezza educativa*. Come suggerisce Simonetta Ulivieri, occorre "superare il mero sguardo compassionevole che genera assistenzialismo allorquando l'educazione obbedisce, è il caso di dirlo, a modelli standardizzati, di integrazione alla norma, di conformismo" (Ulivieri, 1997 p. XVI). Da ciò la necessità di orientare la formazione e l'intervento dei professionisti dell'educazione nella direzione in cui "mentre arricchiscono le loro competenze imparino anche a guardare con occhi più critici e non conformisti ai problemi del disagio, della diversità, dell'esclusione" (Ivi, p. XX).

Ed ancora:

- ricorrere al concetto di giustizia cognitiva (de Sousa Santos, 2021a, 2021b) ed affrontare i processi di esclusione e di marginalizzazione epistemologica come esclusione e marginalizzazione ontologica in cui è l'epistemologia stessa a realizzare forme di dominio e di oppressione e di deprivazione di esperienza (Cfr. Palmieri, 2018);
- considerare l'opposizione tra la barbarie dello specialismo (che, secondo l'interpretazione di Ortega Y Gasset, produce oggi una sorta di marginalizzazione generalizzata per quanto concerne la partecipazione e il controllo democratici e la riduzione dell'uomo a individuo-massa incapace di azione e pensiero) e la moreniana democrazia cognitiva;
- considerare, ancora, la deprivazione culturale come incapacità di agire il pensiero nella correlazione, tutta di matrice politica, tra pensare e agire così come è stata delineata da Hannah Arendt;
- costituire criticamente l'azione educativa nella direzione di quanto sostiene Isabelle Stengers (2021) che sottolinea la differenza tra apprendere a porre le proprie domande e sottomettersi alle domande provenienti da altrove e che pone l'accento non sull'apprendere la capacità di pensare ma sulla necessità di originare le occasioni e gli eventi che fanno *apprendere il gusto* a pensare: non io penso ma qualcosa mi fa pensare.

Bibliografia

- Arendt H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Baldacci M. (2022a). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, 1, 45-54.
- Baldacci M. (2022b). *Neoliberismi e pedagogia*. In E. Mancino, M. Rizzo (Eds.), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*. (pp. 23-32). Bari: Metis.
- Bauman Z. (2018). *Le nuove povertà*. Roma: Castelvecchi. (Original work published 2004).
- Cambi F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Edizioni Studium.

- d'Aniello F. (2022). Behind and beyond the Great Resignation: A pedagogical viewpoint. *Education Sciences & Society*, 1, 329-346.
- Lombardi M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lombardi M. G. (2024). Le povertà educative. Una sfida pedagogica per le Comunità Pensanti. *Attualità Pedagogiche*, 6(1), 4-5.
- Malavasi P. (2022). *Politica, progettazione pedagogica. Alcune questioni emblematiche*. In M. Fiorucci, A. Vaccarelli (Eds.), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. (pp.45-54). Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese E. (2024). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mazzarra R. (2024). La mistificante metafora occultata delle povertà educative. *Attualità Pedagogiche*, 6(1), 45-52.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1999).
- Morin E. (2005). *Il metodo. Etica*. Milano: Raffaello Cortina (Original work published 2004).
- Morin E. (2007). *L'anno I dell'era Ecologica*. Roma: Armando.
- Mortari L. (2024). *La sapienza politica. Grammatica dell'agire giusto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). *La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni*, in Rapporto Caritas 2018 "Povertà in attesa".
- Nussbaum M. C. (2002) *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Ortega Y Gasset J. (1962). *La ribellione delle masse*. Bologna: Il Mulino.
- Palmieri C. (2018). Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica. *Civitas educationis*, 7(1), 227-243.
- Save the Children Italia (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. <https://s3.savechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- Sen A. (2010). *La disuguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino (O.W.P. 1992).
- Sirignano F. M. (2015). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti.
- Sirignano F. M. (2021). La crisi delle democrazie europee e l'esigenza di una pedagogia politica. *Attualità Pedagogiche*, 3(1), 122-133.
- Sirignano F. M., Maddalena S. (Eds.) (2019). *Costruire una nuova cittadinanza. Riflessioni e spunti per un impegno pedagogico*. Napoli: Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.
- Sousa Santos de B. (2021). *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*. Roma: Castelvechi (Original work published 2014).
- Sousa Santos de B. (2021). *La fine dell'impero cognitivo. L'avvento delle epistemologie del Sud*. Roma: Castelvechi. (Original work published 2018).
- Stengers I. (2021). *Nel tempo delle catastrofi. Resistere alla barbarie a venire*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Tolomelli A. (2015). *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*. Bergamo: Junior.
- Trisciuzzi L. (1997). Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale. In S. Olivieri (Ed.), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.

- Olivieri S. (Ed.) (1997). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione* (pp. 39-54). Firenze: La Nuova Italia.
- Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.) (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Senza dimora: complessità euristica e orizzonti pedagogici.

Annalisa Pasini

Dottoranda – Università Cattolica del Sacro Cuore
annalisa.pasini1@unicatt.it

1. Studi internazionali ed europei sull'*homelessness*

Il fenomeno dell'*homelessness*, inteso nella sua duplice natura di disagio abitativo e di disagio sociale, vanta una considerevole tradizione di studi afferenti a molteplici discipline, nonché di specifiche *policies* nazionali ed internazionali a contrasto di quella che è stata spesso indicata come una delle manifestazioni più severe di povertà estreme.

Negli Stati Uniti il termine *homeless* venne intenzionalmente impiegato agli inizi degli anni '80 del Novecento ad opera di un gruppo di attivisti, che denunciavano una questione sociale divenuta particolarmente visibile in quel periodo per l'incremento della presenza di quanti venivano definiti come “poveri di strada” (Grande, 2017): il termine non indicava una figura nuova nella compagine sociale americana, tuttavia richiamava l'attenzione alle dimensioni preoccupanti che il fenomeno andava assumendo.

In Europa la ricerca sul fenomeno delle persone senza dimora prese avvio circa un decennio più tardi, anche in questo caso in concomitanza con l'affermarsi di una maggiore crescita e visibilità della popolazione *homeless* (Avramov, 1995).

Lo studio del fenomeno, nella disamina della letteratura scientifica internazionale, è connotato dalla ricorrenza di specifici nuclei tematici, come ben ripercorrono Consoli e Meo (2020): anzitutto, proprio a causa della complessità di tale condizione, poliedrica per definizione e caratterizzata da forte processualità, sono manifeste le difficoltà di darne una definizione univoca (Daly, 1992; Hastings, 2020). E proprio la difficoltà di reperire una definizione univoca e universale dell'*homelessness* determina, conseguentemente, problematicità sia nella sua misurazione sia nella disponibilità di dati affidabili e comparabili nel tempo e nello spazio.

A tale riguardo, FEANTSA (Federazione europea delle organizzazioni che lavorano con persone senza dimora) nel 2005 propose la tipologia ETHOS (*European Typology of Homelessness and Housing Exclusion*), una classificazione concettuale articolata, che identifica tre ambiti concorrenti a definire il concetto di “casa”, l'assenza dei quali denuncia, a vario livello, una condizione di *homelessness*, ovvero: un ambito fisico, relativo alla disponibilità di un alloggio o uno spazio adeguato a svolgere tale funzione; un ambito sociale, relativo alla possibilità

di fruire della propria *privacy* e dello svolgimento delle proprie relazioni; un ambito legale, relativo alla possibilità di disporre di uno spazio in modo esclusivo, avendo una garanzia di esclusività e di proprietà.

Nonostante tale classificazione abbia avuto il merito di fornire una migliore comprensione e descrizione del fenomeno, la questione della definizione del medesimo risulta tutt'ora aperta, tant'è che si concorda sempre più sul fatto che la polisemia connessa al concetto di "*homelessness*" possa e debba essere letta come elemento stesso della costruzione del problema (Tosi Cambini, 2009).

Non da ultimo, si rileva come per lungo tempo il dibattito scientifico si sia speso nel tentativo di indicare l'eziologia dell'*homelessness*, dapprima imputata a problemi personali oppure a fattori strutturali (Consoli, Meo, 2020); negli anni '90 si è invece affermata una lettura che poneva all'incipit del fenomeno il confluire di più circostanze avverse, la quale cedette poi il passo ad un'ulteriore corrente di studi, finalizzata ad evidenziare un'interdipendenza tra fattori personali e socio-economici alle radici del fenomeno medesimo (tra cui, più recentemente, il fattore abitativo e la precarietà lavorativa).

Nella letteratura internazionale, infine, accanto ai filoni di ricerca sulle cause si sono successivamente sviluppati studi focalizzati sulle tematiche dei fattori di rischio, traiettorie di vita, vissuti, esperienze soggettive degli *homeless* (Phillips, 2015; Hastings, 2020): il quadro che ne emerge è articolato e rende sempre più ragione di un fenomeno complesso, con dinamiche di ingresso e di uscita differenti per differenti condizioni di provenienza, genere, storie personali, contesti culturali di provenienza.

2. Studi italiani sull'*homelessness*

I primi studi italiani sull'*homelessness* vennero prodotti negli anni '90 del Novecento, con un taglio prettamente esplorativo, e lessero il fenomeno come un problema di estrema povertà e di grave emarginazione.

In effetti, la spinta a questo tipo di studi nacque a partire dalla rinnovata attenzione al tema della povertà promossa dal Rapporto della Commissione Gorrieri (1985), che denunciava l'incremento della povertà in Italia a partire dai primi anni '80 (Negri, 2007): dunque in un primo tempo l'interpretazione condivisa a livello nazionale metteva in stretta relazione la privazione abitativa con problemi sociali di marginalità e povertà (Tosi, 1994; Gui, 1995).

Gli studi successivi lessero poi l'*homelessness* come una forma di povertà estrema, tale da compromettere non solo le capacità individuali di sopravvivenza e autonomia, ma anche di riconoscersi e di essere riconosciuti come cittadini (Negri, 1991), portando a processi di disaffiliazione (Castel, 1991; Bergamaschi, Colleoni, Martinelli, 2009) e di esclusione sociale.

Sempre nel corso degli anni '90 alcune linee di ricerca approfondirono il carattere multidimensionale cumulativo e circolare della povertà dei senza dimora

(Meo, 2000).

Gli studi dei primi anni 2000 videro la problematizzazione di alcuni ambiti di riflessione, quali gli stili di vita, le modalità adattive e le strategie di sopravvivenza, nonché la specifica sub-cultura e modalità di appartenenza sociale delle persone senza dimora (Tosi Cambini, 2004; Barnao, 2004).

Con la crisi economica globale iniziata nel 2007 si registrò inoltre una ripresa degli studi sulla povertà, all'interno dei quali l'*homelessness* divenne oggetto di una rinnovata attenzione, sia perché in aumento in tutte le maggiori città italiane, sia perché destinataria di specifici interventi politici (indagini ISTAT, 2011, 2014; Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2015).

In tempi più recenti, le ricerche italiane hanno manifestato l'esigenza di aggiornare la prospettiva analitica adottata per leggere l'*homelessness* attraverso l'emergente categoria della 'vulnerabilità', ovvero della genesi di processi di impoverimento che investono segmenti di popolazione considerata socialmente inclusa: si volle con ciò evidenziare come cambiamenti nel mercato del lavoro, nelle politiche di welfare, nel sistema dei servizi e dell'assetto demografico esponessero individui e famiglie a nuovi rischi di povertà, anche estrema.

A tali considerazioni sono giunti più recentemente anche le riflessioni di quanti curano le pratiche di accoglienza e, più in generale, del lavoro sociale e le policies di inclusione sociale (Federazione Italiana degli Organismi che operano per le Persone Senza Dimora Fio.PSD, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Regioni). In tale prospettiva, nuovi contributi di ricerca hanno guardato all'*homelessness* dalla dimensione delle pratiche del lavoro sociale, delle culture organizzative, dei rapporti tra professionisti e utenti (Bianchi, 2013; Lancione, 2014).

A fronte di tale disamina, Fio.PSD (Consoli, Meo, 2020) auspica una sempre più diffusa lettura dell'*homelessness* come "problema pubblico" (Blumer, 1971), ovvero come il "[...] *prodotto di un processo di costruzione sociale, che implica il suo emergere, la sua legittimazione, una mobilitazione di forze e di attori, una soluzione ufficiale e l'implementazione del relativo piano di intervento*".

In tal senso, e con focus specifico sulle dinamiche familiari e comunitarie eventualmente presenti nell'*homelessness*, nelle più recenti ricerche italiane si intravedono attenzioni e riflessioni sull'influenza dell'elemento familiare e comunitario nelle storie di vita delle persone senza dimora, ancorché non afferenti a studi specificamente dedicati alla dimensione familiare e comunitaria del fenomeno (Zennarolla, 2020; Cortese, Pascucci 2020).

3. Studi pedagogici sull'*homelessness*

Quanto alle scienze pedagogiche, il fenomeno dell'*homelessness* è stato principalmente oggetto di studio da parte della pedagogia della marginalità e della devianza, del disagio adulto, della fragilità.

Leggere la "senzadimoricità" (Gnocchi, 2009) entro tale *framework* epistemo-

logico comporta anzitutto uno specifico posizionamento del fenomeno, in base al quale l'esperienza dell'*homelessness*, al pari di ogni esperienza di disagio, di margine, di sofferenza, di confine, rappresenta *“un'occasione e non solo [...] un rischio”*: *“abitare pedagogicamente (il margine) significa [...] cogliere le implicazioni formative [...] in tutti gli spazi del mondo, per rendere il mondo meno violento e per rintracciare linee di significazione esistenziale in tutti i percorsi umani”* (Gramigna, Righetti, 2006).

Ma vi è di più: la condizione di essere senza dimora, intesa come esperienza di sofferenza, di emarginazione, è esperienza non solo e non tanto individuale, quanto piuttosto, sociale, poichè *“per emarginazione adulta si intende una condizione materiale e immateriale nella quale il soggetto vive una sofferenza causata sia dal mancato riconoscimento del proprio disagio, sia dalla non considerazione dello stesso da parte del contesto relazionale di riferimento”* (Lizzola, 2005). Conseguentemente, se l'emarginazione è un problema sociale, richiede un intervento che ponga uno stretto collegamento tra azione sul singolo e azione sul contesto di appartenenza (Gnocchi, 2009).

Svolte queste doverose premesse sul significato dell'*homelessness* nella sua dimensione di “margine” e sulla valenza sociale di tale costrutto, la letteratura pedagogica sull'*homelessness* tematizza la necessità prioritaria di approcciare il fenomeno – nella teoria e nella prassi – attraverso la categoria del significato esistenziale, ovvero attraverso *“[...] una rielaborazione delle difficoltà esistenziali e della sofferenza cercata nelle forme della vita di strada degli uomini e delle donne senza dimora colta nella sua specificità unica, e la [...] vita marginale va incontrata come espressione di quel particolare significato attribuito alla propria esistenza. [...]”* (Lizzola, 2009). Tutto ciò pur nella consapevolezza che *“[...] nei soggetti che vivono la strada il rapporto con la realtà e l'attività intenzionale della coscienza hanno assunto piegature particolari [...]”*, in termini di perdita dell'intenzionalità o di intenzionalità distorta, in vista delle quali si rende necessario sviluppare un rispettoso accompagnamento educativo verso una progressiva ricostituzione del modo di pensare la realtà.

Più autori si riferiscono infatti alle storie di vita delle persone senza dimora in termini di “storie o biografie dell'abbandono” (Invernizzi, 2005) che – a motivo della conseguente perdita delle relative abilità esistenziali e relazionali, della “fiducia di base” necessaria a costruire l'autonomia – vanno *“[...] pazientemente e faticosamente ritessute per coglierne questioni di senso”* (Lizzola, 2009).

L'indispensabile processo di rivisitazione del passato, sia cognitiva sia emotiva, finalizzata al recupero delle summenzionate questioni di senso è sì la *conditio sine qua* non la persona può iniziare ad aprirsi ad un percorso biografico nuovo (Bertolini, Caronia, 1999), ma si connota per la grave sofferenza che esso stesso innesca nella persona senza dimora (Brena, 2005) chiamata a confrontarsi con le fratture biografiche fissate nel passato senza elaborazione alcuna.

Proprio tale sofferenza non rielaborata costituisce uno dei principali ostacoli alla relazione educativa di accompagnamento: le fratture emotive sono state così decisive che, per fronteggiarle, le persone ‘figlie’ di storie d'abbandono hanno fatto

ricorso ad un altrettanto profondo meccanismo di “distacco emotivo” e la proposta di un accompagnamento educativo mette inevitabilmente in crisi tale postura di estraneità.

La specificità della relazione educativa con la persona senza dimora viene così conseguentemente indicata come “[...] *fronte di resistenza* [sul quale] *si gioca l'apertura al possibile, al sé possibile (nei limiti personali), al tempo forse ancora desiderabile e interessante*” (Lizzola, 2009). In tal senso la letteratura indica la necessità di “[...] *un'azione educativa strategicamente perturbatrice, che fa leva su concreti processi autogenerativi e su momenti riflessivi*” (Bertolini, Caronia, 1993).

4. Conclusioni

Molteplici, dunque, sono i nuclei tematici depositati dagli studi pedagogici relativamente all'*homelessness* – meriterebbero al riguardo un approfondimento a sé stante le ricerche e le narrazioni circa le buone prassi, le progettualità e le esperienze condotte da vari servizi socio-educativi, sia a livello nazionale, sia a livello internazionale, nel settore.

Per quanto attiene la presente analisi, infine, si rileva come nel campo della letteratura educativo-pedagogica, soprattutto in prospettiva sistemica, una riflessione sulle dinamiche familiari e comunitarie eventualmente sottese al fenomeno si renda quanto mai legittima e arricchente: tali tematiche risultano infatti esplo-rate in via minoritaria, nonostante il potenziale di significato e di impatto che comportano nei processi di significazione esistenziale, da un lato, e di inclusione/esclusione dall'altro.

Tutto ciò vieppiù in considerazione delle svariate componenti caratterizzanti l'*homelessness*, rappresentate appunto non solo in termini di “povertà materiali” ma anche di “povertà relazionali” – nel cui novero si collocano marcatamente le “povertà educative” oggetto del presente convegno.

Bibliografia

- Consoli T., Meo A. (Ed.). (2020). *Homelessness in Italia. Biografie, territori, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- FEANTSA, Abbé Pierre Foundation. (2022). *Seventh Overview of Housing Exclusion in Europe*.
- Gnocchi R. (Ed.). (2009). *Homelessness e dialogo interdisciplinare. Analisi a confronto tra modelli diversi*. Roma: Carocci.
- Gramigna A., Righetti M. (2006). *Pedagogia Solidale. La formazione dell'emarginazione*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Henwood B., Padgett D., Tsemberis S. (2015). *Housing first: Ending Homelessness, Transforming Systems, and Changing Lives*. New York: Oxford University Press.
- Invernizzi G. (2005). *Le biografie dell'abbandono: per una pedagogia della narrazione nel*

- lavoro con storie di grave marginalità. *Animazione sociale*, 10.
- Lizzola I. (2009). *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*. Roma: Carocci.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2015). *Linee di Indirizzo per il Contrasto alla Grave Emarginazione Adulta in Italia*. Roma.
- Pati L. (2007). *Pedagogia Sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- UN General Assembly. (2023). *Inclusive policies and programmes to address homelessness*.

Panel Junior 1 – Sottogruppo 2

Povert  educative, professionalit  e progettazione pedagogica:
prospettive di storia dell'educazione, pedagogia generale
e sociale, didattica generale e pedagogia speciale, pedagogia
sperimentale tra scuole, famiglie, lavoro e comunit 

Interventi

Miriam Bassi

Flavio Brescianini

Guido Cavalli

Sara Damiola

Lucia Dinacci, Federica Liberti

Gaetana Katia Fiandaca

Chiara Martinelli

Rachele Mazzara

Valerio Palmieri

Lucia Vigutto

Donatella Visceglia

Promuovere l'emancipazione attraverso l'educazione al possibile: per una pedagogia del cambiamento

Miriam Bassi

*Assegnista di ricerca, PhD – Università degli Studi di Foggia
miriam.bassi@unifg.it*

1. Introduzione

È sufficiente ascoltare le parole di Alberto Manzi in apertura del programma televisivo *Non è mai troppo tardi*, andato in onda tra il 1960 e il 1968, per scorgere la portata emancipativa, sempre attuale, del suo insegnamento. Appare evidente che dietro l'obiettivo, di per sé nobile e ambizioso, di alfabetizzare "le masse", si nascondesse un fine più alto. Il programma, scrive Roberto Farnè, "era frutto di una convenzione tra ministero della Pubblica istruzione e Rai; un progetto complesso di educazione a distanza" molto prima dell'avvento della didattica a distanza (DaD) e della formazione a distanza (Fad), "articolato sulla messa in onda televisiva e su altre 2.000 Pat (Posti di ascolto televisivo) sparsi sul territorio nazionale, dove un insegnante seguiva insieme al gruppo di allievi la trasmissione e poi svolgeva con loro l'attività didattica di tutoring, che consentiva di consolidare gli apprendimenti" (2012, p. 721).

La missione portata avanti, tra le altre azioni, attraverso il programma appena citato, riguarda la possibilità di consegnare ai suoi ascoltatori non solo una alfabetizzazione di base ma anche, e soprattutto, una serie di strumenti per esprimere se stessi, comunicare con gli altri e per "dare un senso" al mondo circostante. Pur non potendo, in questa sede, sintetizzare la complessità e l'alto valore pedagogico dell'opera di Manzi, si prende spunto da questa per recuperare e rinnovare una serie di riflessioni care al dibattito pedagogico nel provare a dare una risposta, tutt'altro che esaustiva, al seguente interrogativo. A partire da una riflessione rispetto all'operato di Manzi si intende ragionare sulla possibilità di recuperare una serie di dispositivi pedagogici da "consegnare", seppur con adeguati aggiustamenti in ragione dell'epoca attuale, ai professionisti dell'educazione.

In questa sede, pertanto, si vuole puntare l'attenzione sulla *forma mentis* alla base del lavoro di Manzi, articolando un'analisi che vuole inserirsi nell'ambito delle ricerche e degli studi già portati avanti rispetto alla formazione dei professionisti dell'educazione, con particolare attenzione alla loro funzione orientativa.

2. Educare al possibile tra narrazione ed esperienza

La prima riflessione riguarda la valenza trasformativa ed emancipativa dell'apprendimento. *Non è mai troppo tardi*, non è solo il nome del programma televisivo menzionato ma si configura come un invito alla promozione di competenze legate alla possibilità di apprendere, e dunque di trasformarsi, durante tutto il corso della vita, promuovendo lo sviluppo di una mentalità di crescita (Dweck, 2017) e del senso di autoefficacia (Bandura, 2000). La mentalità di crescita si contrappone ad una mentalità fissa, propria delle persone più portate a credere che l'intelligenza sia statica e immutabile, la quale si contrappone alla prima menzionata che, al contrario, appartiene a coloro che credono che l'intelligenza possa essere sviluppata attraverso l'esperienza, l'errore, l'esercizio e l'apprendimento (Dweck, 2017). L'autoefficacia, invece, è identificabile come quella capacità generativa in grado di orientare le scelte e i comportamenti degli individui a partire dalla personale consapevolezza di poter apportare nella propria vita cambiamenti ed effetti desiderati attraverso il proprio agire (Bandura, 2000). Si fa, a questo proposito, uno specifico rimando all'utilizzo di quei dispositivi in grado di promuovere l'attivazione di processi immaginativi. In questo contesto si intende l'immaginazione come l'abilità di prefigurare e "vedere" uno scenario che ancora non è stato concretamente realizzato, ciò che Maria Montessori ha definito come una capacità strettamente collegata all'azione che non appartiene solo all'infanzia ma alla donna e all'uomo in generale. Una capacità che non si configura meramente come una dote da utilizzare per il piacere di sognare ad occhi aperti ma l'immaginazione, come competenza, ovvero quella che permette, unita ad una buona dose di coraggio e di volontà, di creare, agire, mettere in atto un progetto (Montessori, 1970). Alberto Manzi, a questo proposito, usa il racconto, accompagnato dai suoi disegni, per rendere concreto quanto viene esplicitato con la propria voce. Ma non è un caso che il paradigma della narrazione, così come ci insegna l'ampia letteratura scientifica sul tema (Bruner, 1992; 2002; Demetrio, 1995; Batini, 2010), si configuri come dispositivo particolarmente efficace per promuovere processi immaginativi. Nel riprendere Lakoff e Bruner, Batini esprime il forte legame tra la vita umana e le storie ricordando la continua esposizione della donna e dell'uomo alle narrazioni, le quali consentono l'esplorazione del mondo e contemporaneamente l'attribuzione di significato all'esistenza di ciascuno, in un processo che richiede continui aggiustamenti in ragione degli eventi e delle circostanze della vita (2011). Persino le neuroscienze, hanno dimostrato che le narrazioni culturali si integrano fisicamente nel cervello, occupando e modificando i circuiti sinaptici (Batini, Fontana, 2010), scoperta che rende ancora più essenziale, e con particolare rilevanza in contesti educativi e formativi, la conoscenza e la capacità di utilizzo delle narrazioni per dispiegarne il potere regolativo ed orientante che supporta la costruzione delle storie di vita personali e delle traiettorie future.

In tale direzione, gli strumenti narrativi possono configurarsi come parte integrante degli strumenti a supporto dell'agire dei professionisti dell'educazione. A partire dalla consapevolezza che tutti abbiamo potuto, nel corso della vita, bene-

ficiare delle narrazioni è possibile affermare che tale esposizione possa in qualche modo influenzare la costruzione delle aspirazioni, tanto in età infantile quanto in età adulta. Pertanto, la narrazione, adoperata consapevolmente dal personale educativo in interventi e attività specifiche, si configura come luogo, protetto e sicuro, in cui sviluppare e sperimentare alcune competenze, come ad esempio quelle relative alle abilità personali e sociali, immedesimandosi e rivivendo le azioni dei personaggi (Batini, 2010). La narrazione è da intendersi, dunque, come “strumento storico e formativo che coltiva la memoria personale e collettiva, la comprensione, l’attenzione, l’interesse verso l’altro. Raccontarsi e raccontare offre la possibilità all’alunno (e al soggetto in formazione più in generale) di sviluppare capacità autoriflessive, empatiche e di ascolto degli altri; promuove un pensiero divergente e flessibile, in grado di decentrarsi, una *forma mentis* narrativa che attua costantemente interpretazioni e riflessioni, sul vissuto, sulla realtà e sul mondo che ci circonda e permette di sviluppare quella preoccupazione empatica che rappresenta il passaggio cruciale dal pensiero e sentimento empatico all’azione empatica concreta” (Dato, 2017, pp.73-74). In tal senso, promuovere processi immaginativi attraverso l’impiego di strategie che valorizzino la narrazione – personale, ovvero autobiografica, e altrui; reale o immaginaria – è un’azione quanto mai necessaria, al giorno d’oggi, per la promozione di un pensiero critico che possa realizzarsi nella competenza di prefigurare i futuri (possibili, plausibili, probabili, preferiti) (Voros, 2017) che si riferisce non solo alla pianificazione del personale progetto di vita, ma alla realizzazione di una società più equa e più giusta.

La seconda, breve, riflessione, con la quale ci si avvia alle conclusioni, riguarda il compito che Alberto Manzi assegna ai suoi ascoltatori nel programma, ovvero l’invito a trovare e ad esperire “nel mondo” ciò che si apprende. Invito che evidenzia l’impegno profuso per una educazione alla vita che tiene conto di una educazione, per usare le parole di John Dewey in *Democracy and Education*, da intendersi come «ricostruzione e riorganizzazione dell’esperienza, che accresca il significato dell’esperienza e che aumenti la capacità di dirigere il corso dell’esperienza seguente» (2012, p. 102). Nel monito che Manzi lascia agli ascoltatori del programma, risiede implicitamente la promozione di competenze di ricerca (analisi, sintesi, pensiero critico, ecc.), nonché, in forma più esplicita la promozione della cultura attraverso l’invito ad esperire per acquisire conoscenze e maturare competenze per orientarsi nel proprio contesto. Sottolineare l’importanza dell’esplorazione del mondo mette in luce un’attenzione di Manzi verso quel “sapere esperienziale” di cui scrive Mortari nel riprendere Dewey, ovvero “di un sapere che si costruisce a partire dall’esperienza, mettendo in atto un pensare che interroga l’esperienza vissuta nel mentre del suo accadere per comprenderla e per individuare modi competenti dell’agire educativo” (2016, p.184).

3. Per (non) concludere

Prima di concludere, si intende esplicitare e ricordare una delle sfide del tempo attuale, che pure è opportuno tenere in considerazione, per la formazione dei professionisti dell'educazione: la sfida dell'intergenerazionalità. In un mondo, come quello attuale, contrassegnato da una forte interdipendenza tra essere umano, animale e natura, non è possibile perdere di vista la necessità di ravvivare la relazione tra diverse generazioni, la quale non è esente dai mutamenti che si susseguono, a velocità crescente ed esponenziale, al giorno d'oggi. Lo metteva per iscritto Paulo Freire durante quello che sarebbe stato il suo ultimo anno di vita, ovvero il 1997, in un testo che fu poi pubblicato dopo la sua morte. Egli sottolineava, infatti, che mentre “fino alla fine del secolo scorso, in generale, il bisnipote si esprimeva, parlava e valutava il mondo secondo gli stessi modelli culturali del bisnonno. Oggi, nelle società più complesse, all'interno di una famiglia, il figlio più piccolo non fa le stesse cose del più grande, e questo rende sempre più difficili i rapporti tra genitori e figli” (Freire, 2021, p. 30). Implicazioni, quelle appena citate, che richiedono una rinnovata attenzione al tema della memoria – intesa come “‘bene comune’ esistenziale caratterizzante tutte le età della vita e tutte le culture (Ladogana, 2020, p.47) – e del patto tra le diverse generazioni.

Le riflessioni proposte rispetto alla promozione di processi immaginativi e con un forte richiamo all'esperienza sul campo e alla solidarietà tra generazioni, vogliono configurarsi come un ulteriore richiamo ad una pedagogia del cambiamento, quanto mai necessaria nell'epoca contrassegnata da volatilità, incertezza, complessità e ambiguità (VUCA) ma anche da fragilità, ansia, non linearità e incomprendibilità (BANI). Per una pedagogia del cambiamento che possa essere praticata, per l'emancipazione e la coscientizzazione, attraverso la promozione della scoperta, costante, di se stessi e del mondo. “I processi di formazione, di educazione e di istruzione, i luoghi in cui essi si realizzano e i protagonisti (insegnanti, studenti dalla scuola dell'infanzia all'università) diventano dunque il congegno regolatore ai fini della riprogettazione delle relazioni tra i generi, le generazioni, le culture, a partire dalle relazioni che si attivano all'interno della coppia per estendersi alla famiglia, alle istituzioni scolastiche e universitarie fino ad allargarsi alle differenti comunità di appartenenza a loro volta inserite nel ‘sistema mondo’” (Loiodice, 2018, p.113). Questo richiamo è oggi quanto mai necessario per fornire ai professionisti dell'educazione una forma mentis ed una “cassetta degli attrezzi” che possa consentirgli di far valere la loro funzione orientativa (Dato, 2017; Loiodice, 2021), in tutti i tempi e i luoghi della formazione.

Bibliografia

- Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Batini F. (2010). L'orientamento narrativo e le competenze chiave. In F. Batini, S. Giusti (Eds.), *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.

- Batini F. (2011). Tra sviluppo umano e sviluppo locale: ridefinire i significati. I soggetti al centro dei processi. *Lifelong Lifewide Learning*, 7, 17-18.
- Batini F., Fontana A. (2010). *Storytelling Kit*. Milano: Etas.
- Bruner J. (1992). *La ricerca di significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Canevaro A., Manzi G., Volpi D., Farnè, R. (2017). *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*. Bologna: EDB.
- Dato D. (2017). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (2012). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Dweck C.S. (2017). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: Franco Angeli.
- Farné R. (2012). Alberto Manzi. *Il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica*, 4, 721-727.
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.
- Ladogana M. (2020). *Il tempo "scelto". Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia*. Milano: Franco Angeli.
- Loiodice I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 16(1), 105-114.
- Loiodice I. (2021). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento. In *Metis*, 2 (1).
- Montessori M. (1970). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mortari L. (2016). Metodologie esperienziali. Il valore formativo degli experiential learning. In L. Dozza, S. Olivieri (Eds.). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Voros J. (2017). Big History and anticipation: Using Big History as a framework for global foresight. In R. Poli (Ed.) *Handbook of anticipation: Theoretical and applied aspects of the use of future in decision making*. Springer Verlag.

Possibili implicazioni educative della segregazione scolastica nell'Istruzione e Formazione Professionale

Flavio Brescianini

*Assegnista di ricerca – Università di Bologna
flavio.brescianini@unibo.it*

1. La segregazione scolastica nell'Istruzione e Formazione Professionale

La segregazione scolastica può essere definita come il grado in cui studenti di differenti *background* socioeconomici, culturali o di differenti abilità sono raggruppati in scuole differenti rispetto ai loro pari (Perry et al., 2022). Una dimensione della segregazione scolastica è quella del *tracking* (Cordini, 2019), cioè l'assegnazione degli studenti, a un certo punto della loro carriera formativa, a percorsi che differiscono fra loro tipicamente per il curriculum offerto (Brunello, Checchi, 2007). È stato osservato come il *tracking* è un fenomeno che rafforza la segregazione e che riproduce le disuguaglianze sociali (Janmaat, Mons, 2022).

Il sistema scolastico italiano è fortemente caratterizzato dal *tracking*, poiché offre agli studenti che terminano la scuola secondaria di primo grado la possibilità di scegliere fra molteplici percorsi di istruzione e formazione. Questa scelta, tuttavia, è influenzata da un'ampia serie di variabili, spesso fra loro interconnesse: la media dei voti, il consiglio orientativo, le aspettative delle famiglie, il *background* etnico e quello socioeconomico sono i fattori che influenzano le "scelte" di studenti e studentesse per quanto riguarda il loro futuro formativo al termine della secondaria di primo grado (Azzolini, Barone, 2012; Azzolini, Riss, 2015; Checchi, 2010; Contini, Azzolini, 2016).

Differenti prospettive pedagogiche riconoscono l'esistenza di una graduatoria "nascosta" fra ordini scolastici (Bertagna, 2011; Vannini, 2023), che vede al primo posto i percorsi liceali, al secondo gli Istituti Tecnici, al terzo gli Istituti Professionali e al quarto posto i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Questi ultimi, i meno "prestigiosi", finiscono per accogliere gli studenti più fragili per *background* socioeconomico, culturale e per abilità. Infatti, gli studenti con cittadinanza non italiana prediligono la IeFP (Azzolini, Barone, 2012) e rappresentano il 28,4% dei frequentanti (MIM, 2023). Gli studenti con disabilità costituiscono invece il 5,7% del totale dei frequentanti (INAPP, 2022). Il tasso di dispersione – dato inversamente correlato al benessere economico, alla partecipazione al lavoro, ad alti livelli di istruzione e formazione in famiglia – è del 9,9% (MIUR, 2019). Infine, il 51,5% degli studenti con cittadinanza italiana iscritto ai percorsi di IeFP, ha ottenuto il voto "sei" all'esame di stato a conclusione del

primo ciclo di istruzione, mentre la percentuale aumenta al 64% per gli studenti con cittadinanza non italiana (MIM, 2023).

Al di là delle molteplici letture (sociologiche, psicologiche, antropologiche, economiche) che possono aiutare a interpretare il fenomeno e ad individuarne le ragioni, è indubbio che la IeFP rappresenta un contesto dove il fenomeno della segregazione scolastica si manifesta in modo molto evidente.

2. Possibili effetti della segregazione scolastica: dati emergenti da una ricerca empirica

Il presente contributo si colloca all'interno di una ricerca più ampia (Brescianini, Luppi, 2023) che mirava allo sviluppo di strumenti valutativi della *Competenza di cittadinanza* nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Alcuni dati emersi nel corso della ricerca consentono, infatti, di riflettere sul fenomeno della segregazione scolastica nella IeFP e di individuare possibili percorsi di ricerca futuri rispetto agli effetti che questo fenomeno ha sulle pratiche educative.

Il disegno della ricerca è ispirato ai disegni di ricerca misti o *mixed methods* (Trinchero, Robasto, 2019) e, in particolare, ai disegni esplorativi a fasi sequenziali e ai disegni emergenti. La ricerca si articola in tre macro-fasi: la prima è una fase esplorativa che aveva come finalità quella di ricostruire l'esperienza di chi opera nella IeFP in relazione all'introduzione della *Competenza di cittadinanza*, introdotta nella IeFP a partire dall'anno formativo 2020/2021; la seconda fase mirava allo sviluppo e alla validazione di strumenti di valutazione di tale competenza; la terza fase era finalizzata alla ricostruzione dell'esperienza d'uso degli strumenti da parte dei formatori e del loro possibile impatto formativo.

Nella prima fase, sono state svolte interviste semi strutturate con $n = 5$ osservatori privilegiati di due enti di IeFP (coordinatori, tutor e formatori). Queste, benché finalizzate a raccogliere dati sull'introduzione della Competenza di cittadinanza nel curriculum nazionale di IeFP, hanno fatto emergere anche una serie di dati relativi al tema della segregazione scolastica. Ciò ha portato anche alla raccolta, attraverso il questionario di autovalutazione degli atteggiamenti civici successivamente sviluppato e somministrato a un campione di $n = 377$ studenti e studentesse, di alcune variabili demografiche che potessero permettere di approfondire alcune caratteristiche degli studenti. In questa sede, verranno presi in considerazione i dati relativi alla nazionalità dei genitori degli studenti.

Il numero di studenti che dichiarano di avere genitori stranieri è estremamente alto rispetto al dato nazionale menzionato poco sopra: il 53% degli studenti dichiara di avere un solo genitore italiano, mentre il 43,1% dichiara di non avere nessun genitore italiano. In uno dei due enti formativi che hanno partecipato alla ricerca, la percentuale di studenti con un solo genitore italiano arriva al 66,6%.

Se questo dato suggerisce l'esistenza di una marcata segregazione scolastica negli enti coinvolti nello studio, i dati emersi dalle interviste agli osservatori privilegiati suggeriscono, invece, quali possono essere gli effetti di questa segregazione

sulle pratiche educative. Interrogati relativamente ai cambiamenti apportati dall'introduzione della Competenza di cittadinanza, gli intervistati hanno sostenuto che:

A livello informale [le cose] non sono cambiate, perché la mia attività didattica, il mio modo di vedere le scuole, soprattutto quelle professionali, è sempre stata legata ad un'educazione civica se vogliamo chiamarla così [...]. Soprattutto in un CFP nel quale i ragazzi prima di tutto hanno bisogno di trovare un senso di comunità, di identità, di appartenenza in qualche modo (Tutor dell'Ente 2).

Sembra che, in relazione alle caratteristiche degli studenti, la loro attività formativa sia sempre stata permeata dall'obiettivo di fornire un'educazione che potesse essere definita personale, sociale o civica, prima che tecnico-professionale.

Grande lavoro del tutor viene fatto il primo anno perché... per vari motivi. Uno è far fare pace al ragazzo con la scuola perché di solito arrivano qui... spesso ... Spesso da bruciature di altre scuole, e quindi dobbiamo fargli far pace con la scuola (Coordinatore dell'Ente 1).

Questi passaggi sembrano fare riferimento a tutti quei fattori che determinano la segregazione scolastica menzionati nel paragrafo precedente. Le caratteristiche degli studenti non sempre vengono menzionate in modo esplicito, perché chi lavora nella IeFP le considera spesso come scontate, soprattutto quando si interfaccia con qualcuno che conosce il contesto:

Avendo tu insegnato, con dovuta esperienza, nel mondo della IeFP, sai come sono loro [gli studenti] ... [...] Io ho in mente quello che devo fare, ma viene molto modificato in base a chi ho davanti (Formatore dell'Ente 2).

Tuttavia, in alcuni passaggi, i riferimenti ad alcune caratteristiche connesse alla segregazione scolastica si fanno più espliciti:

Se poi cominciamo a introdurre il discorso della... dell'immigrazione o degli alunni di seconda o terza generazione però provenienti da altre culture... allora il discorso diventa ancora più evidente e necessario, perché ti trovi veramente classi nelle quali ci sono... Sikh, Magrebini, ragazzi che vengono dal Pakistan, che vengono dai Balcani, dalla Romania... e mettere assieme tutte queste culture e... domandarsi, chiedersi e costruire un discorso su cosa voglia dire essere cittadini oggi, che cosa accomuni questi ragazzi... è un discorso fondamentale, cioè imprescindibile (Tutor dell'Ente 2).

3. La IeFP come osservatorio privilegiato sulla segregazione scolastica

Dai dati raccolti sembra che la segregazione scolastica eserciti tre livelli di influenza sull'esperienza di insegnamento-apprendimento nella IeFP. Il primo fa riferimento all'adattamento degli obiettivi formativi: le caratteristiche degli studenti sembrano "imporre" un ripensamento della didattica. Il secondo fa riferimento al contenuto di questi obiettivi formativi: ancora prima dell'introduzione della Competenza di cittadinanza, le pratiche formative erano volte a un'educazione che potrebbe essere considerata come un'educazione alla cittadinanza (European Commission/EA-CEA/Eurydice, 2017) o, comunque, come un'educazione di tipo etico-sociale (Baldacci, 2020). Il terzo fa riferimento al modo in cui viene integrato questo tipo di educazione: prima che avessero un monte ore dedicato, questi obiettivi di educazione civica permeavano quello che potrebbe essere definito curriculum informale (Giroux, Penna, 1979) o *school ethos* (Campbell, 2019), cioè l'insieme dei valori più o meno esplicitamente veicolati da un'organizzazione scolastica.

È evidente come i dati presentati possano solo suggerire questi impatti della segregazione scolastica sull'attività formativa. Tuttavia, è possibile trarre alcune conclusioni, seppur preliminari.

Appare necessario che i futuri percorsi di ricerca educativa indaghino in modo più approfondito i *background* degli studenti, i loro legami con la segregazione scolastica e di come questi legami interagiscano con le pratiche educative. La IeFP – in qualità di contesto in cui la segregazione scolastica è più manifesta – costituisce un osservatorio privilegiato per comprendere questi aspetti. Una maggiore comprensione della segregazione scolastica e degli effetti che essa ha sulle pratiche formative può consentire, se non il contrasto del fenomeno, l'identificazione di bisogni specifici e di strategie di intervento che possono essere comuni a più enti di IeFP, ma anche agli altri percorsi della scuola secondaria di secondo grado.

In una prospettiva più ampia, infatti, e per utilizzare una suggestione di uno degli intervistati, la IeFP è l'*avanguardia* del sistema scolastico, nell'accezione "militare" del termine: si tratta di quel "reparto" del sistema di istruzione e formazione che affronta per primo una serie di sfide che si estenderanno inevitabilmente a tutto il resto del sistema. Il calo demografico e i flussi migratori che interessano l'Italia porteranno tutti gli ordini e i gradi di scuola ad essere più multiculturali, mentre il calo del reddito medio e l'aumento della povertà assoluta rischia di tradursi in povertà educativa e nell'intensificazione delle disuguaglianze e della segregazione scolastica. Da questo punto di vista, la IeFP diventa un luogo privilegiato di ricerca educativa, un laboratorio dove mettere alla prova teorie, modelli, metodologie e pratiche educative che si muovano nell'ottica di rendere tutto il sistema educativo più democratico.

Bibliografia

- Azzolini D., Barone C. (2012). Tra vecchie e nuove disuguaglianze: La partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 4, 687-718.
- Azzolini D., Ressa A. (2015). Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? Effetti primari e secondari sulla scelta della scuola secondaria superiore. *Quaderni di Sociologia*, 67, 9 - 27.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Brescianini F., Luppi E. (2023). Quale valutazione per le competenze trasversali nell'Istruzione e Formazione Professionale? *Q-Times Webmagazine*, XV(4), 228-242.
- Brunello G., Checchi D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 782-861.
- Campbell D. E. (2019). What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47.
- Checchi D. (2010). Orientamento verso la scuola superiore: Cosa conta davvero? *Ricercazione*, 2(2), 215-236.
- Contini D., Azzolini D. (2016). Performance and decisions: Immigrant-native gaps in educational transitions in Italy. *Journal of Applied Statistics*, 43(1), 98-114.
- Cordini M. (2019). School segregation: Institutional rules, spatial constraints and households' agency. *International Review of Sociology*, 29(2), 279-296.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- INAPP. (2022). *[Macrodati IeFP per l'a.f. 2018-19]*. Retrieved September 12, 2023, from <https://www.inapp.gov.it/rilevazioni/rilevazioni-periodiche/istruzione-e-formazione-professionale-iefp>
- Janmaat J. G., Mons N. (2022). Tracking and political engagement: An investigation of the mechanisms driving the effect of educational tracking on voting intentions among upper secondary students in France. *Research Papers in Education*, 38(3), 448-471.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. a.s. 2021/2022*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*.
- Perry L. B., Rowe E., Lubienski C. (2022). School segregation: Theoretical insights and future directions. *Comparative Education*, 58(1), 1-15.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Vannini I. (2023). La scuola di tutti e di tutte. Equità e qualità del sistema e professionalità dell'insegnante: Un'analisi incompleta. School of all and for all. Equity and quality of the system and teacher professionalism: An incomplete analysis. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 25-34.

Povert  educative e pedagogia della citt 

Guido Cavalli

Dottorando – Universit  Cattolica del Sacro Cuore di Milano

guido.cavalli@unicatt.it

Per descrivere l'approccio della pedagogia della citt  rispetto al fenomeno delle povert  educative   opportuno un passaggio preliminare. Il concetto di "povert  educativa", inteso nella sua generalit , riguarda la carenza nell'accesso alle risorse e alle opportunit  che consentono alle persone di sviluppare le proprie capacit  e le proprie competenze. Si tratta dunque di un concetto situato, che individua specifici gruppi di persone e ne descrive i bisogni e le mancanze in relazione a specifici contesti. Tale descrizione, se pur localizzata e concreta, non si limita a considerare le condizioni di povert  economica e di disuguaglianza sociale, ma si allarga a considerare anche la qualit  dei processi educativi, la presenza di esperienze culturali e l'accesso a opportunit  di socializzazione (Giancola, Salmieri, 2023).

Questo sguardo ampio sui processi educativi consente di ricomprendere nel fenomeno aspetti di natura differente: sociale, economica e pedagogica. Qui "educativo" non   solo ci  che attiene al processo formativo della persona in senso stretto, ma anche ci  che deve essere considerato preconditione e completamento del momento formativo stesso. Grazie a questa pluralit  di fattori, i contorni e le concause della povert  educativa si allargano fino a riuscire a cogliere la relazione stessa tra societ  e educazione, con le sue criticit , e non semplicemente a descrivere singoli casi e singoli aspetti del problema.

Appare cos  chiaro lo stretto legame tra il concetto di povert  educativa e la pedagogia sociale, di cui essa appare come una ripercussione all'interno delle scienze sociali. Infatti,   proprio la riflessione che la pedagogia sviluppa a partire dalla fine del XIX secolo intorno alla relazione tra educazione e societ , a permettere al pensiero sociale, soprattutto a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, di individuare concetti come *capitale culturale* (Bourdieu, 1983) o come *capability approach* (Sen, 1994), e in generale di situare il momento educativo come determinante all'interno dei processi sociali. *Come educa e come   educata la societ *   la questione pedagogica preliminare a qualsiasi indagine e riflessione attorno a fenomeni quali le povert  educative, i cui risultati stessi sono da essa condizionati.

Con questa premessa epistemologica si intende evidenziare la necessit , ma anche l'efficacia, di esplicitare sempre quali siano i termini della relazione educativa considerata, anche quando essa sia ricompresa in un quadro di fattori ampio e multidisciplinare. In questa direzione si situa l'intenzione di approfondire la prospettiva con cui la pedagogia della citt  pu  indagare il fenomeno delle povert 

educative. Come declinazione specifica della pedagogia sociale, la pedagogia della città intende riflettere sugli aspetti della città in quanto *soggetto educante* e in quanto *oggetto dell'educazione*. Attraverso questo approccio si intendono mostrare innanzitutto le differenze con cui i fenomeni di povertà educativa occorrono nella città, rispetto alle aree rurali, alle aree svantaggiate e alle piccole e medie comunità. Quindi se ne indagheranno le cause e gli effetti sia sulle persone in quanto “cittadini”, sia sullo stesso fenomeno “città”.

Infatti, se nei territori extra urbani la povertà educativa assume caratteristiche legate all'isolamento geografico e alla scarsità di risorse e di infrastrutture educative, sviluppando una relazione causale diretta tra carenza di risorse e povertà educative, nei contesti urbani questa relazione è indiretta e in molti aspetti quasi deformata dalla città stessa (Bradshaw, 2007). Le risorse educative formali e informali sono, nella città contemporanee, in termini numerici e assoluti oggettivamente alte, dense e prossime. Se le cause della povertà educativa operassero ugualmente al di fuori e al di dentro della città, senza nessuna soluzione di continuità, allora le povertà educative si distribuirebbero uniformemente rispetto alla densità della popolazione e delle infrastrutture sociali. Ma così non è. Vanno ricercate altrove le ragioni per le quali la loro distribuzione e le dinamiche ad essa inerenti mutano al varcare quella soglia invisibile e imprecisa che determina l'appartenenza delle persone al luogo città (Missoni, 2010). Devono essere ricercate nella città stessa quelle variabili che influenzano e modificano l'esito dei processi educativi, considerati rispetto alle loro dinamiche generali.

Se il contenuto principe della pedagogia sociale è stato quello di mostrare in che modo l'educazione è uno degli scopi della società (anche di quella moderna), allo stesso modo la pedagogia della città mostra che l'educazione è uno degli scopi della città (anche di quella moderna), ovvero che la città è uno dei modi – ma per certi aspetti il *principale* – in cui la società (occidentale e poi globale) educa. Proprio per questo, al di fuori di questo limite spaziale la questione educativa è una questione di mancanze, di distanze: perché diventa la questione di come attivare un processo educativo in assenza o in carenza di una forma città, ovvero in assenza della forma educativa che gli uomini hanno dato al loro convivere. Mentre all'interno di questo limite la questione cambia radicalmente, e corrisponde al progetto di convivenza stessa, al modo in cui la società rende gli uomini suoi *cittadini*.

Da qui, ecco come la pedagogia della città, nella sua intrinseca interdisciplinarietà, si debba confrontare da subito con quell'altra disciplina di confine, che solo a partire dal secondo novecento si è sviluppata, ovvero con l'antropologia della città. L'antropologia della città mostra infatti quale sia il profondo legame tra l'edificare e l'educare, che si trattiene e si sviluppa nella dimensione antropologica esistenziale del *progetto*. Questo legame permette di situare la relazione educativa all'interno della relazione tra persona e città, e segnatamente di indagare come sia cambiato il progetto di persona al cambiare del progetto di città. Quale progetto di uomo persegua la società è lo stesso di quale progetto di città. Al cambiare della città, cambia l'uomo. Al cambiare del come edificare la città, cambia il come educare l'uomo.

Il progetto di uomo che la città moderna persegue è l'individuo. L'emersione del fenomeno della povertà educativa mostra il limite dell'individuo come cittadino, ovvero il fatto che la città moderna (e post-moderna) non è più o è in modo contraddittorio un progetto educativo. Il contributo dell'antropologia della città offre alla pedagogia della città possibilità di calare il problema delle povertà educative all'interno del tema della crisi generalizzata dell'identità dei luoghi (Augé), e in particolare delle dinamiche di desocializzazione, di indebolimento delle comunità urbane e del carattere di *familiarità* della città contemporanea (Agiar, 2020), come effetto delle nuove spazialità prodotte dalla città (distanze, segregazioni, individualizzazioni) nell'epoca "post-urbana" (Choay).

Contestualmente, anche il nostro modo di abitare la città sta cambiando verso un nuovo paradigma, alla ricerca di un equilibrio tra olismo e individualismo, significato e libertà, coinvolgimento e distanziamento. La nostra prospettiva sulla città non è più solo funzionale ma diviene essa stessa una prospettiva pedagogica, da cui emergono nuove domande, domande di educazione e di comunità. Anche nel contrasto alle povertà educative emerge infine il valore di quei processi di produzione di località (Appadurai, 2012) e di rigenerazione del valore antropologico dei luoghi che si svolge attraverso la dimensione della performance, dell'arte brut e dell'arte di strada, e in generale di quei processi partecipativi di produzione artistica e culturale che ibridano linguaggi, generazioni e contesti.

Bibliografia

- Agiar M. (2020). *Antropologia della città*. Verona: Ombre corte.
- Agiar M. (2020). *Lo straniero che viene. Ripensare l'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Appadurai A. (2012). *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Augé M. (2020). *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al nontempo*. Milano: Elèuthera.
- Bernstein B. (1975). *Classi, codici e controllo. Vol. 1: Disuguaglianze e sviluppo culturale*. Roma: Armando Editore.
- Bourdieu P. (1983). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: Il Mulino.
- Bradshaw, J. (2007). *La povertà dei bambini. Un confronto internazionale*. Roma: Carocci.
- Feinstein L. (2010). *La povertà educativa. Cosa si può fare per combatterla?* Milano: Franco Angeli.
- Giancola O., Salmieri L. (2023). La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3.
- Han B.-C. (2021). *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*. Milano: Nottetempo.
- Hannerz U. (2001). *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*. Bologna: Il Mulino.
- Lizzola I. (2023). *In tempo d'esodo. Una pedagogia in cammino verso nuovi incontri intergenerazionali*. Roma: Città Nuova.
- Lupton R. (2012). *Città e disuguaglianze educative: un'analisi della segregazione urbana*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Missoni E. (2010). *Povertà ed esclusione sociale in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Musaio M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

- Musaio M. (2021). *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mancaniello M.R. Marone, F. Musaio, M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante*. Milano: Mimesis.
- Mollo G. Porcarelli A. Simeone, D. (2014). *Pedagogia sociale*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Nancy J.-L. (2019). *La comunità inoperosa*. Napoli: Cronopio.
- OECD (2012). *Equità e qualità nell'educazione: come colmare il divario*. Milano: Il Sole 24 Ore.
- Satta N. (ed.). (2023). *La cultura cura. Progettare nuovi centri culturali in tempi incerti*. Milano: Vita e pensiero.
- Sen A. (1994). *La disuguaglianza. Un riesame critico*. Bologna, Il Mulino.
- Sendra P. Sennett, R. (2022). *Progettare il disordine. Idee per la città del XXI secolo*. Torino: Treccani.
- Toppetti F. Ferretti L.V. (Eds.). (2021). *La cura delle città. Politiche e progetti*. Macerata: Quodlibet.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari: Laterza.

Crescere è un verbo al plurale: il ruolo delle comunità locali nel contrasto alla povertà educativa

Sara Damiola

PhD – Università Cattolica del Sacro Cuore
sara.damiola1@unicatt.it

1. Traiettorie di crescita: una prospettiva intersezionale

Crescere in contesti nei quali si intrecciano elementi di complessità dal punto di vista sociale, economico e culturale (Zoletto, 2022) porta a confrontarsi con sfide altrettanto complesse e caratterizzate da elementi peculiari. Si tratta di percorsi dove si intersecano fattori legati a molteplici forme di fragilità e povertà: economica e sociale, ma anche educativa. Quest'ultima, come viene evidenziato dai criteri dell'*Indice di Povertà Educativa* elaborato da Save the Children Italia (2014), intreccia fattori strutturali e contestuali, connessi alle opportunità educative offerte nell'ambito scolastico e/o presenti in un dato territorio, all'effettiva possibilità di accedervi.

Nei contesti multiculturali, inoltre, si verificano specifiche forme di marginalizzazione di coloro che vivono dinamiche di disconoscimento, se non di aperta discriminazione, in relazione al proprio background di migrazione. Gli studi recenti sulle tematiche migratorie richiamano, in tal senso, alla necessità di prestare attenzione e assumere uno sguardo critico nell'approcciare questi temi e il loro intreccio con dinamiche di emarginazione ed esclusione (Burgio, 2022; Zoletto, 2021, 2022, 2023). La prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989; Reynolds, Pope, 1991; McCall, 2005; Lopez, 2018), in particolare, permette di comprendere la stratificazione delle condizioni di marginalità e oppressione. Essa offre, infatti, una chiave di lettura capace di restituire come il posizionamento della persona nella dimensione collettiva, che scaturisce proprio dall'intersezione tra le sue diverse appartenenze, assuma un ruolo rilevante nel divenire individuale: *“È all'interno di tali dinamiche che si sviluppano, [...] anche i percorsi di formazione dell'identità delle persone, nonché i processi di inclusione e/o esclusione, di partecipazione e/o marginalizzazione”* (Zoletto, 2023). Emerge in tal modo la complessità delle sfide con cui si confrontano i percorsi di crescita che si dispiegano proprio nella marginalità.

A loro volta, la scuola e la famiglia, contesti primari di educazione, si confrontano con le criticità che impattano le traiettorie di sviluppo di ragazze e ragazzi; esse stesse presentano possibili elementi di vulnerabilità e fragilità. Le risorse per farvi fronte non possono essere cercate solo all'interno di questi sistemi educativi,

ma anche attivando fattori supportivi e trasformativi dall'esterno. In prospettiva sistemica (Bronfenbrenner, 1986), tale movimento porta a focalizzare l'attenzione sul livello *meso*: quello del territorio, della rete tra le persone e i servizi che svolgono a vario titolo un ruolo educativo. Quello, in definitiva, della comunità locale, chiamata a riappropriarsi di una funzione educante.

In contesti ad alta complessità (Zoletto, 2022) e fortemente connotati in termini di marginalità, infatti, possono attivarsi risorse collettive che proprio nel margine creano le condizioni per avviare processi trasformativi dei singoli e nelle comunità. È una dinamica che scaturisce dal riconoscimento, da parte delle soggettività che abitano questo “spazio al margine”, della diversità e della pluralità come possibilità. La marginalità può divenire allora “luogo di resistenza”, che hooks (2020) descrive come:

Luogo di creatività e potere, spazio inclusivo, in cui ritroviamo noi stessi e agiamo con solidarietà, per cancellare la categoria colonizzato/colonizzatore [...] La nostra trasformazione, individuale e collettiva, avviene attraverso la costruzione di uno spazio creativo radicale, capace di affermare e sostenere la nostra soggettività, di assegnarci una posizione nuova da cui poter articolare il nostro senso del mondo (pp. 130-134).

2. Il contesto della ricerca

Il presente contributo rilegge tali questioni alla luce di una ricerca condotta nelle città di Brescia e Bergamo, realtà fortemente multiculturali. Lo studio ha fatto ricorso ad un approccio partecipativo e coinvolto diversi target: ragazze e ragazzi preadolescenti con background di migrazione in primis, ma anche operatori e volontari attivi nei servizi e nelle associazioni dei territori interessati dalla ricerca¹. Nello specifico, lo studio ha riguardato due quartieri dove sono presenti una significativa componente multi-etnica e, al contempo, specifiche condizioni di vulnerabilità socio-economica; in tali contesti, sono state prese in considerazione le esperienze di due servizi educativi con una spiccata intenzionalità volta alla partecipazione e alla cura dei processi comunitari, che hanno rappresentato i due casi oggetto di studio nella fase finale della ricerca stessa. Essa ha inteso approfondire,

1 La ricerca è stata condotta come *Research with Children* (Christensen, James, 2000; Mortari, Mazzoni, 2010), facendo proprio il *Mosaic Approach* (Clark, Moss, 2014), opportunamente rimodulato in relazione al target d'età dei partecipanti. Nella fase iniziale e conclusiva sono stati inoltre coinvolti soggetti adulti, che a vario titolo e quotidianamente incontrano e lavorano con ragazze e ragazzi con background migratorio e con le loro famiglie: ciò ha permesso di costruire in modo articolato il “mosaico” delle esperienze restituite dai giovani partecipanti. Nello specifico, sono state condotte in apertura sette interviste esplorative a testimoni privilegiati, referenti di servizi e associazioni del territorio; successivamente, è stata data voce anche a volontarie e volontari che accompagnano ragazze e ragazzi nelle attività quotidiane presso i servizi educativi assunti come *casi* oggetto del presente studio.

dunque, il ruolo che le comunità locali assumono, in prospettiva interculturale e intergenerazionale, nell'accompagnare i percorsi di crescita di ragazze e ragazzi preadolescenti con background di migrazione.

Gli studi di caso sono così delineati:

A Brescia lo studio ha interessato lo spazio di aggregazione comunitaria *Casa del Quartiere* e la biblioteca sociale *Porto delle culture*, gestiti dalla cooperativa *ManoLibera*. Questi spazi sono situati nel quartiere Fiumicello, un quartiere storicamente popolare e operaio, che conserva ancora tracce di questa dimensione del passato. Oggi vede una forte presenza di popolazione immigrata, di varia provenienza: nel 2023, risulta essere quello a maggiore presenza di persone immigrate (oltre il 37% degli abitanti) sul totale della città (dati forniti dal Comune di Brescia). Gli spazi di comunità costituiscono un luogo di aggregazione a carattere informale, ma anche di attivazione e partecipazione sociale: qui vengono promossi senso di appartenenza, solidarietà e mutualismo, nonché l'incontro di diverse generazioni, culture e background socio-economici. La cooperativa, inoltre, dialoga e collabora con scuole e associazioni del territorio;

A Bergamo lo studio si è articolato attorno all'esperienza de *La Fabbrica dei Sogni*, uno spazio educativo fondato dall'ordine religioso dei Gesuiti, successivamente divenuto un centro giovanile e poi un'associazione gestita da laici, passando attraverso un processo di attivazione dal basso. Un'attenzione particolare è dedicata oggi alle famiglie e ai ragazzi con storia di migrazione: le persone che accedono al servizio provengono infatti in larga parte dai quartieri di Sant'Alessandro e della Malpensata, due tra i più multietnici della città (rispettivamente con un'incidenza di popolazione immigrata del 20,3% e 33,5%) (Comune di Bergamo, 2023). In particolare, in questa zona della città giungono le persone che hanno vissuto la migrazione in tempi recenti e che sperimentano, pertanto, maggiori difficoltà connesse alla lingua e all'inclusione sociale nel nuovo contesto.

Come anticipato, si tratta in entrambi i casi di contesti ad alta presenza di popolazione con background di migrazione, ma al contempo con una condizione socio-economica di fragilità, nei quali si riscontrano rischio di marginalità e condizioni rilevanti di povertà educativa.

3. Un impegno collettivo: il ruolo educativo delle comunità

Gli studi di caso condotti hanno permesso di evidenziare il ruolo svolto dai contesti educativi non formali e dalle pratiche comunitarie. In primo luogo, le ragazze e i ragazzi partecipanti hanno messo in luce la rilevanza attribuita a tali contesti e alle figure che li animano, riconoscendo la specificità delle relazioni che qui vengono a costruirsi: "Sono come una famiglia, cioè ti aiutano [...] Questo è un bel fattore" (ML02_M_15_Ig). In questi contesti si vengono a creare spazi relazionali che travalicano il tempo delle attività, creando per i più giovani l'opportunità di

trovare diverse figure educative con le quali costruire rapporti rilevanti: una ragazza racconta per esempio di confidarsi con le persone adulte di riferimento, “quando mi serve un consiglio lo faccio sempre” (FS01_F_14_Ig).

In senso più ampio, viene riconosciuta una precisa intenzionalità educativa alle attività svolte, siano esse proposte direttamente dagli operatori dei servizi oppure rese possibili dall’attivazione di risorse spontanee della comunità e degli abitanti del quartiere. Non sono mancati riferimenti all’esperienza di persone che assumono un ruolo educativo anche fuori dei servizi, nei rapporti che nascono spontaneamente o nelle opportunità di incontro offerte dai contesti non formali e che si nutrono poi di incontri informali. Racconta in tal senso una volontaria:

Venivano a trovarmi a casa nel periodo di vacanza un gruppo dei grandi, erano una quindicina, e avevo preparato la cioccolata. A un certo punto un ragazzo mi dice: “Ma tu hai il Corano?” “Sì!”. L’avevo recuperato da mio suocero in mezzo a tanti libri. “Prendilo con cura.” “Sì, sì, senz’altro.” “E hai anche la Bibbia?” “Certo!”. Insomma, abbiamo confrontato alcuni passi...(Int_FS_A3_74)

Questo racconto conduce verso l’approfondimento di sguardi, posture e prospettive caratterizzanti tali esperienze. Tra questi spicca proprio la possibilità di tessere rapporti e occasioni di confronto, decentramento e revisione di pregiudizi, che divengono anche opportunità di arricchimento personale:

Ti ridimensiona un po’ alcune tue fisse, diciamo, o chiamiamole certezze, che avevi. Le ridimensioni un attimo e ti dici: “Sì, le tue certezze che avevi vanno bene. Però potrebbe anche esserci qualcosa d’altro, qualcosa di alternativo”. Che non è detto che sostituisca la tua certezza, ma la può integrare e quindi, secondo me, è importantissimo. (Int_FS_A1_62)

È un arricchimento reciproco che nasce nell’incontro tra diverse appartenenze e che si concretizza, per i più giovani, nel confronto con figure adulte che possono configurarsi come modelli plurali, non connotati in modo unico ed univoco dal punto di vista culturale (Pozzebon, 2020).

Nelle parole di volontarie e volontari che partecipano alle attività educative emergono anche le motivazioni che li spingono a tale impegno. Un richiamo ricorrente è quello alla volontà di agire in una prospettiva di giustizia sociale: “Lo spirito con cui io sono stata qui è stato proprio quello: ‘Se i miei figli hanno avuto delle possibilità, perché questi ragazzi no?’” (Int_FS_A3_74). Tale intento si accompagna però alla consapevolezza di come ciò non debba tradursi in forme di assistenzialismo o pietismo. Al contrario, al centro è posta la persona nella sua completezza, della quale vengono certamente riconosciuti limiti e ostacoli, ma anche le risorse di cui è portatrice.

Un ultimo elemento caratterizzante tali contesti è la dimensione di *informalità* delle relazioni e dinamiche che qui si realizzano, che li trasformano in luoghi a cui sentirsi appartenenti, spazi accoglienti e nei quali ci si può “sentire a casa”

(Int_ML_A5_60). Si tratta di spazi *soglia* da attraversare (Deluigi, 2012), permeabili: spazi aperti e capaci di coinvolgere attivamente anche le famiglie e le persone della comunità, ognuna con le proprie molteplici appartenenze.

A partire da questi elementi si delineano alcuni rilanci educativi, che interpellano la dimensione collettiva. In primo luogo, lo studio ha restituito traiettorie educative che assegnano non solo ai professionisti dell'educazione e alle famiglie, ma anche alle comunità locali, un ruolo attivo nell'offrire opportunità educative rilevanti, che possano accompagnare percorsi di crescita e mobilitare risorse volte a contrastare condizioni di povertà educativa. Infine, emerge la consapevolezza di come "se non hai punti di ritrovo, ti esplodono i conflitti tra le mani, perché la gente non si conosce" (Int_BS02): prendersi cura dei percorsi di crescita dei più giovani significa allora anche prendersi cura dei contesti e delle comunità in cui essi vivono e vivranno. Prende forma, dunque, l'appello a creare o rafforzare quegli spazi, progetti e servizi dove le diversità (di età, etnia, cultura, genere, religione) possono incontrarsi nell'informalità di relazioni entro cui coltivare co-appartenenza, meticciamenti, senso di comunità.

Bibliografia

- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Christensen P., James A. (2000). *Research With Children. Perspectives and Practices*. Routledge.
- Clark A., Moss P. (2014). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Parma: Junior – Spaggiari.
- Comune di Bergamo (2023). Bergamo in chiaro: <https://www.bergamoinchiaro.it/bergamo-in-cifre/> Ultima consultazione: settembre 2024
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- Deluigi R. (2012). *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- hooks b. (2020). *Elogio del margine. Scrivere al buio* (M. Nadotti, Trans.). Tamu edizioni.
- Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Edizioni ETS.
- McCall L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign*, 30(3), 1771-1800.
- Mortari L., Mazzoni V. (2010). La ricerca con i bambini. Percorso tematico. *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 4, 3-27.
- Pozzebon G. (2020). *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio*. Roma: Carocci.
- Reynolds A.L., Pope R.L. (1991). The complexities of diversity: Exploring multiple oppressions. *Journal of Counseling & Development*, 70, 174-180.
- Save the Children Italia (2014). *La Lampada di Aladino - L'Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Chil-

dren. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>

Zoletto D. (2021). Memorie condivise e plurali per nuove forme di prossimità. Una prospettiva pedagogica in quartieri ad alta complessità socioculturale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 11(1), 164-178.

Zoletto D. (2022). Comunità educanti e complessità: spunti in prospettiva pedagogico-interculturale. *Formazione & Insegnamento*, XX, 2, 404-410.

Zoletto D. (2023). Un approccio intersezionale alla ricerca pedagogica in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 134-140.

Stare bene a scuola: una ricerca esplorativa in alcune realtà scolastiche del territorio napoletano

Lucia Dinacci

*PhD – Università degli Studi di Napoli “Parthenope”
dinacci.lucia@gmail.com*

Federica Liberti¹

*PhD – Università degli Studi di Napoli “Parthenope”
libertifederica7@gmail.com*

1. Introduzione al lavoro di ricerca

La complessità che caratterizza la qualità della dimensione del benessere è di particolare interesse pedagogico soprattutto relativamente al periodo dell'adolescenza, in ragione dei numerosi cambiamenti evolutivi e delle possibili criticità che caratterizzano tale momento di sviluppo evolutivo (Cabiles, 2021). In tale fase possono emergere con più frequenza disagi legati al corpo e alla percezione dell'immagine corporea che incidono sul benessere psicofisico e sociale, i cui effetti influenzano anche la qualità dei rapporti interpersonali, l'autostima e la motivazione agli impegni scolastici (Edwards et al., 2004).

Secondo tali premesse, in questo contributo si desidera presentare un progetto di ricerca interdisciplinare che abbiamo condiviso con colleghi pediatri e dottorandi del nostro dipartimento di “Scienze mediche, motorie e del benessere” dell'Università degli Studi di Napoli “Parthenope”; nel progetto sono state coinvolte due scuole secondarie di primo grado del territorio napoletano caratterizzate da significativo disagio sociale ed educativo, localizzate una nel centro storico e l'altra nella periferia di Napoli, le cui le caratteristiche socio-educative (anche relativamente al disagio educativo) e culturali sono simili. Il disagio, pur interessando dimensioni private ed individuali, può essere interpretato come un fenomeno culturale che rinvia alle condizioni sociali e alla specificità dei contesti laddove sia evidente che comunque anche le condizioni materiali, oltre quelle relazionali, influenzano le forme del sentire, del pensare e dell'agire dei soggetti (Palmieri, 2012). In questo senso, dal momento che tutte le esperienze vengono costruite attraverso i condizionamenti, i vincoli, le sollecitazioni e le narrazioni che provengono dalle interazioni con i sistemi di relazioni in cui si è immersi (Bruner, 1990, 1991; Carugati, Selleri, 2001; Cobb, 2006; Sjøberg, 2010), anche quella del disagio può essere considerata come una situazione esistenziale costruita socialmente, appresa e rinforzata socialmente. Comprendere la trama relazionale e di significati che

1 Il presente contributo, pur se ideato e organizzato insieme dagli autori, è da attribuire come segue: il primo paragrafo a Lucia Dinacci; il secondo paragrafo a Federica Liberti.

ruota intorno a tale disagio nell'ambito del contesto scolastico può essere, quindi, importante per intervenire preventivamente sui fattori di rischio e sulle implicazioni educative che sottostanno, immaginando nuove prospettive nei termini sia di analisi dei processi che portano al disagio sia di ipotesi e percorsi di uscita.

In linea con tali considerazioni, l'obiettivo di questa ricerca è stato quello di esplorare la modalità attraverso cui si articolano le differenti dimensioni che sono proprie del benessere come del disagio nell'ambiente scolastico, secondo una prospettiva sistemica ed in coerenza con una visione bio-psico-sociale del benessere (WHO, 1986). Studenti, genitori ed insegnanti sono stati coinvolti in spazi collettivi di pensiero e riflessione (Schon, 1993), con l'obiettivo di far emergere le criticità che caratterizzano la vita scolastica, nonché i bisogni ed i cambiamenti desiderati, secondo la finalità di co-costruire un'idea di scuola come luogo di benessere e di salute. Sostenere il ruolo educativo di insegnanti e genitori, nel riconoscimento specifico delle potenzialità e risorse di ciascuno, favorendo al contempo i processi di cambiamento, i nuovi apprendimenti e lo sviluppo di nuove modalità relazionali e pratiche professionali ha rappresentato un altro importante obiettivo di ricerca secondo una prospettiva trasformativa e riflessiva (Mezirow, 1991, 2003). In questo senso, nell'ottica della promozione di un benessere educativo e sostenibile che riguardi tutti i soggetti coinvolti nella vita scolastica, favorire lo sviluppo di un senso di comunità e di appartenenza rappresenta un elemento imprescindibile (Albanesi, Marcon, Cicognani, 2010), rispetto al quale la creazione di una rete tra le diverse agenzie educative rappresenta un lavoro fondamentale e sempre in costruzione (Maguire, 1994).

2. Fasi, metodologia e risultati della ricerca

La ricerca è stata realizzata in due fasi: nella prima fase, quantitativa, insieme con gli studenti sono stati rilevati dati relativi al peso, agli stili di vita, ai disagi connessi all'immagine corporea, alla presenza di episodi di vittimizzazione e discriminazione, all'efficienza fisica e sportiva percepita e misurata, ad eventuali difficoltà fisiche percepite, in relazione al genere, e alla partecipazione alle attività fisiche proposte nell'ora di Scienze motorie e al di fuori dell'orario scolastico (Ballarin, Gallè et al., 2023, 2024).

Abbiamo previsto degli incontri esplorativo-formativi con la partecipazione di studenti, genitori ed insegnanti per comprendere meglio, in un'ottica sistemica e in una cornice di senso coerente con la cultura di appartenenza, alcuni elementi di criticità emersi dai questionari, nonché per individuare e definire i possibili diversi apporti e le diverse forme di coinvolgimento attivo per la creazione di un ambiente scolastico più inclusivo e rispettoso (Vreeman, Carroll, 2007). È stata utilizzata una metodologia *mixed-methods* che ha previsto strumenti quali-quantitativi diversificati, ossia: test di fitness, somministrazione di questionari e incontri di *focus group*.

Tra i principali dati emersi nella fase quantitativa abbiamo rilevato: una rela-

zione tra il sovrappeso e l'essere vittima di forme di bullismo; la presenza di un'in-soddisfazione corporea maggiore negli adolescenti con sovrappeso/obesità; una buona percezione fisica e sociale inversamente proporzionale alla probabilità di essere vittima di forme di bullismo. Di particolare interesse e in apparente contraddizione è il dato relativo al fatto che in alcuni casi l'essere in sovrappeso risulta correlato ad una buona percezione di efficacia, intesa come possibilità di prevalere fisicamente sugli altri, influenzando anche la percezione dell'immagine corporea. Dati più eterogenei sono emersi anche circa la percezione sportiva: i soggetti in sovrappeso che si vedono come fisicamente adeguati, in virtù della prestanza e del potere che ne deriva nel loro contesto di appartenenza, risultano e si percepiscono invece come meno efficaci nei test di fitness. Tale condizione potrebbe essere interpretata nel senso di collegare in misura maggiore la percezione fisica alla sfera dei valori personali e quella sportiva alla sfera dei valori sociali. Al fine, quindi, di ricavare dei chiarimenti rispetto ai dati quantitativi, abbiamo strutturato degli incontri di *focus group* con gli studenti su cui desideriamo soffermarci in questo contributo. Gli incontri sono stati orientati a comprendere meglio: la relazione tra le dimensioni del sovrappeso, del sentirsi forte e del benessere (esplorando anche possibili episodi di discriminazione e disuguaglianze); la loro percezione dell'immagine corporea e la sua corrispondenza con un'immagine ideale; il significato dello stare bene a scuola e il come poter diventare protagonisti del proprio percorso di apprendimento. L'esperienza è stata molto intensa e ha fatto emergere bisogni, aspettative e desideri, che per molti versi hanno anche contraddetto le nostre aspettative su come poter trasformare la scuola in un luogo di crescita, salute e benessere. Abbiamo proposto un lavoro con immagini-stimolo (al fine di attivare percorsi di consapevolezza e trasformazione dell'immaginario), brainstorming e momenti di confronto/discussione durante i quali sono emersi alcuni temi, tra cui:

la dimensione del sentirsi soli percepita sia positivamente sia negativamente – “la solitudine è bella e/o brutta” – affermano i ragazzi dopo aver visionato l'immagine di una ragazza che di spalle contempla il mare in solitudine, raccontandoci alcune esperienze in cui la carenza relazionale ha costituito motivo di sofferenza, ed altre in cui tale carenza si è rivelata in un certo senso benefica donando un sentimento di pace; l'effettiva presenza di episodi di discriminazione/esclusione verso i soggetti percepiti “diverenti”: ragazzi stranieri, più timidi o più competenti; una spiccata sensibilità nei confronti di atti di cyberbullismo, considerati negativamente da tutti i ragazzi.

Rispetto ai desideri e alle aspettative sono emerse come dimensioni di desiderabilità: la presenza di un supporto psicologico, il poter essere accompagnati nell'affrontare le prime esperienze ed “aiutati a crescere”, la creazione di spazi di aggregazione e di condivisione diversi dalla aule attraverso cui potersi ri-appropriare dell'ambiente-scuola, modalità di apprendimento più sfidanti e motivanti

e, infine, il desiderio vivido di scuola come luogo di affezione, di amicizia e di crescita, più a misura dei loro bisogni e desideri.

Gli incontri ci hanno dato la possibilità di osservare la totale mancanza di un lavoro inclusivo all'interno delle classi (anche nei setting circolari dei focus group venivano riproposti gli schieramenti fisici e relazionali stranieri/studenti italiani); l'assenza di una dimensione di fiducia verso gli adulti di riferimento, stressata anche da una mancata condivisione di sguardi, se non attraverso una modalità di attacco-difesa; la carenza di dialogo e la presenza di dinamiche relazionali studenti/insegnanti basate su rapporti di potere sbilanciati a favore dei primi. La sensazione di entrare in una scuola "senza regole" ci ha spinte ad interrogarci sui nostri presupposti di ricerca, e a riflettere su quali nuove domande e prospettive potrebbero orientare la costruzione di una scuola che possa porsi come alternativa al contesto, piuttosto che riproporne le stesse dinamiche. I successivi incontri che abbiamo progettato con la partecipazione di genitori ed insegnanti (e che siamo riuscite a realizzare con i soli insegnanti per ripetuta mancanza di adesione da parte dei genitori) sono stati volti a far emergere e migliorare le pratiche educative e i modelli veicolati attraverso stili e modalità relazionali e comportamentali, con l'obiettivo di creare uno spazio di confronto e di riflessione sulle loro scelte educative e su quali potrebbero essere modalità alternative da adottare (Zipin, 2009). A partire quindi dall'osservazione di una mancanza generale di un clima relazionale di fiducia, ci siamo interrogate in modo particolare su come poter lavorare in chiave sistemica e tenendo conto del contributo di approcci multimodali, per costruire nuove alleanze educative tra studenti, insegnanti e famiglie, al fine di favorire ambienti di apprendimento inclusivi in cui sia centrale la dimensione della cura, soprattutto in contesti caratterizzati da minori opportunità e forme di spiccato disagio educativo e sociale.

Bibliografia

- Albanesi C., Marcon A., Cicognani E. (2010). Senso di comunità e benessere a scuola. *Psicologia scolastica*, 6(2), 179-199.
- Ballarin G., Gallè F., Dinacci L., Liberti F., Liguori F., Nisco M.C., Cunti A., Valerio G., (2023). Bullying Victimization, Real and Perceived Physical Fitness, and Self-Perception Profiles in Middle-School Students with Overweight or Obesity. *Nutrients*, 15(24):5019.
- Ballarin G., Galle F., Dinacci L., Liberti F. Cunti A., Valerio G., (2024). Self-Perception Profile, Body Image Perception and Satisfaction in Relation to Body Mass Index: An Investigation in a Sample of Adolescents from the Campania Region, Italy. *Children*, 11, 805.
- Bruner J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. doi: 10.2307/134371.1
- Bruner J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press.
- Cabiles B. M. (2021). *Towards a pedagogy of discomfort in culturally and linguistically*

- diverse classrooms. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 20(2), 23-38.
- Carugati F., Selleri P. (2001). *Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Cobb T. (2006). Constructivism. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (Second ed., pp. 85-87). Oxford: Elsevier.
- Edwards D. J., Edwards S. D., Basson C. J. (2004). Psychological well-being and physical self-esteem in sport and exercise. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(1), 25-32.
- Krueger R. A. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London. UK: SAGE.
- Maguire L. (1994). *Il lavoro sociale di rete*. Edizioni Erickson.
- Mezirow J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Mezirow J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58-6.
- Palmieri C. (2012). Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico. In C. Palmieri (ed.), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano, FrancoAngeli.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sjøberg S. (2010). Constructivism and Learning. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Third ed., pp. 485-490). Oxford: Elsevier.
- Vreeman R. C., Carroll A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(1), 78-88.
- Zipin L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317-331.
- WHO (World Health Organization) (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Ottawa, Canada.

Narrarsi per rileggere la propria esperienza di tirocinio a scuola. La metodologia narrativa per la riflessione sulle competenze professionali dei futuri maestri

Gaetana Katia Fiandaca

*Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Palermo
gaetanakatia.fiandaca@unipa.it*

1. Introduzione

La complessità della professione insegnante richiede di saper padroneggiare un ampio repertorio di competenze da sviluppare fin dalla formazione iniziale. Le attività di tirocinio, del Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria forniscono un contributo fondamentale nella professionalizzazione dei futuri maestri.

Il loro tirocinio si configura come un'esperienza di apprendimento in situazione che deve necessariamente essere accompagnata da un pensare, da un riflettere, da un narrare e narrarsi poiché "l'esperienza di per sé stessa non è sufficiente per generare apprendimento: essa deve in qualche modo riverberare all'interno del soggetto, sotto forma di feedback percepiti" (Raineri, 2003, p.15). La narrazione costituisce un mezzo attraverso cui il soggetto dà forma a sé e alle cose del mondo (Bruner, 1986).

Tutto ciò avviene, in modo mediato e condiviso grazie a figure di insegnanti esperti (istituiti dalla normativa), che fungono da modelli di competenza, che li accompagnano nella gestione delle attività di tirocinio, tra cui emerge il tutor organizzatore, un professionista dell'insegnamento che interagisce, co-costruisce e co-valuta con il tutor coordinatore e gli studenti.

Momento prezioso del "raccontarsi" è il ricevimento dei tirocinanti futuri maestri ad opera del tutor organizzatore.

Il contributo presenta un'esperienza narrativa, effettuata durante gli incontri di ricevimento degli studenti del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo nell'a.a. 2023/2024, il cui obiettivo è la riflessione guidata sulla loro esperienza di tirocinio ritenuta essenziale per implementare lo sviluppo professionale e orientare all'acquisizione di nuove competenze.

2. Narrarsi per rileggere la propria esperienza di tirocinio a scuola

Il tirocinio è un processo di apprendimento sul campo che conduce alla costruzione di un'identità professionale e alla maturazione e consolidamento di specifiche competenze. Durante il tirocinio lo studente fa una prova sul campo (Perla, 2009)

valida i saperi posseduti, esplora caratteristiche personali, iniziativa, capacità di rischiare, progettualità, autonomia e valuta il divario tra competenze possedute e richieste dei contesti professionalizzanti.

Gli studenti sono portatori non solo di esperienze diverse ma anche di modalità differenti di rielaborazione dei vissuti e di attribuzione di significati. Percorsi differenti che necessitano di tempo per la loro costruzione e di uno spazio che consenta loro di esprimersi e comprendere gli eventuali conflitti; uno spazio in cui sia possibile raccontare e raccontarsi, diventando i veri protagonisti della loro storia. Il linguaggio è “lo strumento più potente con cui organizziamo l’esperienza costituiamo la realtà” (Bruner, 2003, p.76). La vita quotidiana è intrisa di narrazione e prende forma attraverso la narrazione.

Certo, c’è bisogno di qualcuno che ascolti di un “testimone” ossia colui che svolge, più o meno con esplicita consapevolezza, il compito particolarmente significativo di restituirci la nostra storia, di narrarcela di nuovo, arricchita dall’accumulo delle sue conoscenze” (Jedlowski, 2000, p.119). La narrazione in modo particolare quando è situata nella relazione con l’altro, permette di “avere esperienza”, per cui è “nel linguaggio, capace di riorientare l’esperienza, risignificandola (Jedlowski, 2002, p. 41). La narrazione mette al centro della relazione la personale e altrui esperienza, la rende visibile a sé stessi e agli altri, la “fa dialogare” con le altre esperienze narrate, la valorizza, può contribuire a modificarla e a rivivificarla (Jedlowski, 2002).

Momento di accompagnamento privilegiato è il ricevimento dei tirocinanti futuri maestri ad opera del tutor organizzatore, “il testimone” occasione preziosa di valorizzazione della persona, reciproca conoscenza e scambio in merito alla visione della professionalità da acquisire.

Il ricevimento permette agli studenti di essere e sentirsi protagonisti, di narrare e condividere la propria esperienza, le emozioni vissute e le relazioni tessute. È il luogo in cui imparano, in itinere, a dare significato al loro percorso, manifestando paure, incertezze ed eventuali problemi con il tutor coordinatore e/o accogliente o gli altri professionisti che agiscono nella scuola in cui sono inseriti. È il momento in cui possono ascoltare i loro tutor, narrare e condividere l’esperienza, oltreché interrogarsi sulle conoscenze e competenze apprese (Laconi, 2021). Il ricevimento rappresenta una “risorsa” in grado di costruire, passo dopo passo, grazie all’accompagnamento del tutor organizzatore, l’ampio bagaglio di conoscenze, competenze, atteggiamenti e sensibilità che oggi sono richieste a un insegnante della scuola dell’infanzia e della scuola primaria. In questo percorso continuo di formazione-costruzione-revisione della professionalità docente (Massaro, 2015) il futuro maestro ha modo di verificare sul campo il grado di sintonizzazione tra la motivazione alla professione e la competenza in azione. Grazie a questa esperienza, egli si orienta sperimentando la professione, verificando se la sente coerente con la propria sensibilità e con le proprie attese e se ritiene di essere in grado di affrontarla diventando così auto-orientamento. Da questa verifica potrebbe derivare la conferma della scelta effettuata o la necessità di rivedere gli obiettivi professionali orientandoli in altre direzioni (Massaro, 2015).

L'esperienza narrativa condotta nell'a.a. 23/24 nasce con la finalità di approfondire il tirocinio del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria dell'università di Palermo, attraverso le esperienze e le riflessioni degli studenti, in quanto protagonisti diretti della loro formazione per arrivare a comprendere le modalità che possono condurre alla realizzazione di un tirocinio che realmente sostenga il processo di costruzione delle loro competenze professionali. L'ambito di osservazione ha riguardato in particolare il III e il IV anno di tirocinio.

Per questa ricerca non standard i casi presi in esame sono stati 200, mentre lo strumento utilizzato è stato quello dell'intervista, una forma di interazione che "intende rilevare, non alterare, gli stati degli intervistati rispetto alle proprietà che interessano (Marradi, 1996, p. 72). L'ordine delle domande è stato sempre lo stesso per ciascun intervistato ma sono stati lasciati aperti degli spazi in cui potevano emergere nuovi contenuti.

Una delle aree dell'intervista, è stata finalizzata alla rilevazione delle capacità di ragionamento e riflessione messi in atto dagli studenti nell'affrontare e rielaborare il loro percorso. Quanto emerso da questa esperienza narrativa, ha messo in evidenza l'esigenza da parte degli studenti di ritagliarsi, nell'ambito dell'esperienza di tirocinio, un tempo e uno spazio da dedicare al pensiero e alla riflessione e l'opportunità che tale atteggiamento sia costante e condiviso con il tutor organizzatore, coordinatore e accogliente. Una riflessione che permette al tirocinante di dialogare e con il suo mondo interiore e con il mondo degli altri, elemento imprescindibile per poter svolgere in futuro la professione di maestro. Quanto più il tirocinante sarà in grado di rendere esplicito il proprio pensiero connesso all'agire, tanto più riuscirà ad acquisire la capacità di interrogare e problematizzare l'esperienza, per diventare un professionista riflessivo (Laconi, 2014).

Tutti gli studenti intervistati hanno affermato di essersi messi in discussione durante il loro tirocinio, riflettendo sui loro punti di forza e debolezza e su ciò che hanno osservato, agito e pensato.

Lo studente, alla fine di ogni annualità di tirocinio è chiamato ad assumersi la responsabilità del proprio percorso, contestualizzando l'esperienza attraverso la stesura di un report di tirocinio. Quest'ultimo, oltre ad evidenziare le conoscenze e le competenze acquisite, prevede una parte dedicata all'autovalutazione; un processo di rielaborazione fondamentale ma complesso che necessita del supporto delle figure preposte ad accompagnarlo. A tal proposito importante risulta essere anche il diario di bordo, uno strumento che consente un racconto libero e personale che accompagna lo studente durante tutto il percorso e la cui lettura può aiutare nella riflessione di tutti i processi che l'hanno visto coinvolto. L'analisi dei dati delle interviste, ha evidenziato una difficoltà da parte degli studenti nel riportare per iscritto i propri pensieri, proprio nella parte dedicata all'autovalutazione, tuttavia emerso come quest'ultima sia indispensabile per riflettere sulle finalità intrinseche al processo esperienziale vissuto a scuola: comprendere se l'attività che sta svolgendo è realmente ciò che vorrebbe fare; osservare le pratiche educativo-didattiche; riflettere sulle competenze professionali necessarie per svolgere bene la professione di insegnante (Perla, 2015).

Il tirocinio è un'esperienza che, secondo le testimonianze degli studenti, necessita soprattutto di essere raccontata e condivisa anche con i colleghi. Lo stesso momento di crisi che spesso vivono alla loro prima esperienza di tirocinio: studenti che dall'aula universitaria si ritrovano nel mondo del lavoro, impegnati a dover superare molteplici prove e difficoltà legate soprattutto alla sfera emotiva, dal momento che durante il tirocinio si sperimentano abilità, paure e insicurezze la cui rielaborazione è fondamentale. Allo stesso tempo, durante il tirocinio, si costruiscono relazioni, giacché il percorso avviene in un contesto che presuppone l'interazione di più soggetti, anche se molto dipende da come il tirocinante è accolto all'interno dell'ente ospitante. L'analisi delle interviste ha evidenziato come gli studenti, perlomeno nella prima fase del tirocinio, si sentano insicuri, inadeguati, incapaci di agire all'interno di un contesto che non conoscono e di cui non si sentono parte. Il compito del tutor organizzatore durante il ricevimento è quindi quello di stimolarli e incoraggiarli, facendo prendere loro consapevolezza delle proprie conoscenze e abilità. Il tutor organizzatore è una guida, un punto di riferimento che consente allo studente di collocarsi professionalmente all'interno della scuola sede del suo tirocinio, gli insegna a mantenere la giusta distanza emotiva nelle situazioni difficili, lo incoraggia a decontestualizzare l'esperienza, individuandone le teorie implicite e a ricostruirla nei termini dei significati non immediatamente leggibili. Soprattutto, gli insegna a rivedersi in azione riflettendo sullo sviluppo della loro professionalità in fieri orientandola (Longo, Fiandaca, 2022).

3. Riflessioni conclusive

Durante il ricevimento lo studente viene guidato a guardare alla sua formazione con una visione ampia, come a un processo di professionalizzazione che assume quale obiettivo, oltre alla necessaria costruzione di saperi “per e da” insegnare, lo sviluppo della sua storia/identità professionale, e quindi la possibilità di decidere quale insegnante diventare (Magnoler, 2012).

Supportato e guidato dal tutor organizzatore ha occasione di pensare alla valenza formativa del Tirocinio non semplicemente come esperienza nella pratica, bensì come esperienza accompagnata significativamente da riflessione sull'esperienza stessa.

Il tutor organizzatore, inoltre, offre un prezioso sostegno emotivo e motivazionale, aiutando il tirocinante a superare eventuali difficoltà, a guardare l'aspetto costruttivo dei momenti di crisi e a raggiungere i suoi obiettivi professionali. Quando lo studente si avvicina alla classe avvia un percorso che lo porrà costantemente a confrontare e armonizzare la rappresentazione che ha di sé come persona e quella che ha rispetto agli insegnanti e alla professione insegnante. Le conoscenze, le credenze, i valori, i comportamenti, le abilità, gli scopi, i progetti e le aspirazioni dovranno trovare un'integrazione che lo condurrà ad elaborare un “sé” particolare in rapporto ad un “noi” presente nella comunità lavorativa. Un buon insegnante, oltre a prendersi cura degli alunni deve essere in grado di mettere in atto interventi

efficaci, così da poter misurare e valutare in modo attendibile i risultati di apprendimento acquisiti, la capacità di socializzazione, lo sviluppo di competenze di cittadinanza, ecc. Per fare questo occorre che il docente sia in grado di padroneggiare competenze progettuali, didattiche, organizzative, valutative e psico-relazionali di alto livello, frutto dell'integrazione tra conoscenze teoriche e abilità operative. Il tirocinio, attraverso opportuni e programmati momenti di ricevimento, si connota come un'occasione preziosa di riflessione critica che promuove lo sviluppo di capacità di flessibilità cognitiva, per fronteggiare la complessità della realtà educativa.

Bibliografia

- Bolognesi I., D'Ascenzo M. (2018). *Insegnanti si diventa*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner J. (2003). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Jedwloski P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Mondadori,
- Jedwloski P. (2002). *Memoria, esperienza e modernità. Memorie e società nel XX secolo*. Milano: Franco Angeli.
- Laconi A (2014). Raccontare e raccontarsi: la magia del tirocinio. *Rassegna di servizio sociale* 3-4.
- Longo L., Fiandaca G.K. (2022). Atti del Convegno Internazionale SIRD "Quale scuola per i cittadini del mondo. A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle". Lecce: Pensa MultiMedia.
- Magnoler P., Rossi P.G., Scagnetti F. (2012). Ricerca e professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica. In M. Corsi, A. Ascenzi (a cura di). *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*. Roma: Armando.
- Marradi A. (1996). Un singolare dialogo. L'intervista nella ricerca sociale. *Quaderni di Sociologia*, 19.
- Massaro S. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia e vita*, 295-314.
- Perla L. (2019). Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione, lavoro, persona*, 15, 33-34.
- Perrenoud Ph. (1996). *Einseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Savoir et compétence dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Raineri M. L. (2003). *Il tirocinio di Servizio Sociale. Guida per una formazione riflessiva*. Milano: Franco Angeli.

Sotto altra luce. L'inchiesta sulla Miseria e la sua importanza per le politiche a favore delle povertà educative

Chiara Martinelli

Ricercatrice – Università degli Studi di Firenze
chiara.martinelli@unifi.it

1. Un'Inchiesta rilevante

Già da tempo la letteratura storico-educativa si è ampiamente soffermata sull'importanza degli anni Cinquanta per i sommovimenti e le trasformazioni dei decenni successivi (Meda, 2020, p. 88; de Giorgi, 2014; Sani, 2011, pp. 534-35). L'apparente stasi legislativa del sistema scolastico, infatti, era percorsa da correnti, voci e problemi che avrebbero condizionato i futuri dibattiti sull'organizzazione delle istituzioni educative (Sani, 2020, pp. 43-44). Tra questi impulsi, l'*Inchiesta sulla miseria*, che la Camera dei deputati cominciò a pubblicare nel 1953, giocò un ruolo rilevante, innovando gli orizzonti culturali con cui i politici del tempo si approcciavano alla politica scolastica.

Nell'ambito della storia sociale dell'Italia repubblicana, e di quella delle politiche a favore delle povertà educative, il 1952 resta un anno da tematizzare. Era nel 1952 che Danilo Dolci, reduce dall'esperienza di Nomadelfia, arrivava a Trappeto, in Sicilia orientale (Benelli, 2015, pp. 40-55; Schirripa, 2010, pp. 33-41). Sempre in quello stesso anno apriva i lavori la Commissione incaricata di indagare sulle cause della miseria e sui mezzi per combatterla, istituita dalla Camera dei Deputati nell'ottobre 1951. L'idea iniziale era quella di limitare l'indagine a un volume agile, simile a quello che in Gran Bretagna aveva coronato, dieci anni prima, l'Inchiesta Beveridge (1942) sulla sicurezza sociale. O almeno: questa era la prima intenzione. Tanto sembrava chiaro lo scopo che alcuni deputati erano soliti accompagnare i loro studi alla consultazione di quel volume (*Indici degli Atti*, 1958, p. 5). L'assenza di un retroterra nazionale di studi sistematici sull'argomento, le difformità territoriali, nonché il desiderio di fondare con quelle indagini un efficace sistema di sicurezza sociale – avviando “la pacifica rivoluzione di domani” (Ivi, p. IV), secondo le parole del Presidente della Commissione parlamentare Ezio Vigorelli, membro del Partito socialista democratico italiano –, mutò rapidamente le forme e i modi con cui fu condotta l'Inchiesta. Alla conclusione dei lavori, il rapporto constava di quattromila pagine e di quindici volumi¹: “un romanzo che

1 Questa la loro suddivisione: I volume, Relazione generale; II volume, Condizioni di vita delle classi misere; III volume, Legislazione assistenziale; IV volume, Criteri e metodi di assistenza; V

ha per protagonista il popolo italiano”, come lo definì, in maniera forse un po’ pomposa, un lungo servizio dell’Istituto Luce (1953, m. 00.44-00.46). Dimensioni poderose, che consentivano di toccare in profondità tutti i temi tracciati da Vigorelli nella prefazione all’inchiesta: lo stato delle abitazioni, l’alimentazione, i bilanci economici familiari, la situazione delle persone senza fissa dimora, nonché “l’analfabetismo e le paurose punte che esso raggiunge in talune regioni e provincie d’Italia” (Camera dei Deputati, 1958, p. III). Lo scopo era dichiaratamente politico. Oggetto della disanima erano, infatti,

tutte le creature [...], umiliate dalla sventura tanto spesso immeritata, provate dalla guerra e dalle crudeltà degli uomini e delle cose, spinti all’accattonaggio, al delitto, alla prostituzione, trascinati dal disperato tormento alla protesta ed alla rivolta contro le istituzioni democratiche che ci reggono (Ivi, p. IV).

L’esplicito accento sull’analfabetismo non esauriva le attenzioni dedicate alla questione scolastica dall’Inchiesta. Due, infatti, erano le traiettorie innovative che caratterizzarono il lavoro dei Parlamentari. Quella della metodologia, innanzitutto: i parlamentari viaggiarono in lungo e in largo, acquisirono in loco dati e documentazione, intervistarono – nel caso del democristiano Gaetano Ambrico, che operò a Matera – figure variamente implicate nella vita sociale locale, dai Sindaci ai Provveditori agli ingegneri dei consorzi di bonifica. Sono quest’ultime strategie singolarmente prossime a quelle che connotavano l’allora nascente ricerca sociale, protagonista proprio in quegli anni dei suoi primi, tribolati passi (persistente era il diktat crociano sulla validità epistemologica della disciplina) nel mondo culturale italiano (Pugliese, 2021, pp. 121-23). Ed erano innovativi gli orientamenti di ricerca, in secondo luogo: se l’analfabetismo era già stato ampiamente additato tra le piaghe da combattere, è con l’Inchiesta che la bassa qualificazione dei lavoratori italiani è riconosciuta ed esplicitamente problematizzata.

2. Inchiesta, analfabetismo, qualificazione professionale

È su questi argomenti che si diffusero soprattutto i volumi VI e VII dell’Inchiesta, dedicati rispettivamente alla miseria nelle grandi città e alla miseria in alcune zone depresse – soprattutto il Polesine, gli Abruzzi e la provincia di Matera.

I risultati, in entrambi i volumi, apparivano sconcertanti. A Roma, insistevano

volume, Mezzi finanziari per l’assistenza; VI volume, La miseria nelle grandi città; VII volume, La miseria in alcune zone depresse; VIII volume, Problemi economico-sociali della miseria; IX volume, Aspetti particolari di miseria; X volume, Sistemi di sicurezza sociale, XI volume, Previdenza sociale e assistenza sanitaria, XII volume, Esperienze di servizio sociale; XIII volume, Documentazioni, XIV volume, Indagine sulle condizioni di vita di un Comune “depresso” del Sud; XV volume, Indici.

ad esempio i commissari, la crisi nell'edilizia era dovuta anche alla scarsa qualificazione della manodopera, costituita in larga maggioranza da disoccupati "privi di capitale e di preparazione professionale e perciò destinati a deprimere più che potenziare lo sviluppo del settore" (Camera dei Deputati, 1953a, p. 77). Si affidarono invece ai grafici i deputati incaricati di studiare la situazione a Napoli. Con risultati impressionanti: nell'anno scolastico 1951-52 gli iscritti in quinta elementare erano poco meno della metà degli iscritti in prima. E se quasi tutti coloro che concludevano il primo ciclo di studi si iscrivevano in prima media o in prima avviamento, ciò non garantiva il conseguimento del titolo: ai 5029 iscritti in prima avviamento nel 1950 ne corrispondevano 3109 in seconda, nel 1951; i 2736 iscritti in seconda avviamento nel 1950 diventavano 1943 nell'ottobre successivo². Era una mortalità scolastica che non trovava riscontro nelle più elitarie scuole medie (Ivi, p. 38).

La dispersione scolastica già nei primi anni dell'obbligo era, del resto, una costante di tutte le zone studiate dai Deputati. Nelle scuole elementare del Polesine, ai 160 iscritti in prima elementare ne corrispondevano 45 in quinta (Camera dei Deputati, 1953b, p. 72). E anche per chi giungeva alla fine del ciclo elementare la frequenza non era garantita: i lavori nei campi, nei pascoli, di cura, per le bambine, sottraevano tempo e giorni alla scuola, soprattutto nei mesi autunnali ed estivi. Disorganizzato e disomogeneo, l'apprendimento – anche quello delle competenze più elementari – risultava, così, vanificato (Ivi, p. 102). Ma era soprattutto con la relazione su Matera che il nesso tra sviluppo economico, qualificazione scolastica e occupazione emergeva in tutta la sua forza. Numerose erano le interviste rilasciate ai deputati. E tutte concordavano su una questione: che fosse deficitaria non solo l'istruzione elementare, ma anche e soprattutto la qualificazione tecnica e professionale. Lo sottolineava il Provveditore agli studi de Ruggiero, speranzoso che i nuovi Istituti Professionali previsti da una circolare del Ministro della Pubblica Istruzione Gonella sapessero attrarre più studenti dei vecchi avviamenti (Ivi, pp. 222-23). "Nella provincia di Matera" rincarava la dose l'Ingegnere Chiari del locale Consorzio di bonifica, "abbiamo una deficienza assoluta della mano d'opera specializzata, per cui si deve ricorrere all'importazione anche a condizioni costosissime" (Ivi, p. 242). Il bisogno precipuo, dunque, era quello "di creare questa mano d'opera specializzata per alleggerire la pleora della mano d'opera non qualificata", identificata precipuamente nel bracciantato e nella manovalanza (Ibidem).

Sono stati parole e discorsi che hanno modificato in profondità le politiche educative nei confronti dell'istruzione popolare. Nell'esibire una connessione patente tra povertà educativa, disoccupazione, mancata crescita economica e disordini sociali, l'Inchiesta intaccò una credenza radicata, che dalla fine del XIX secolo aveva modellato i pensieri e le azioni della classe dirigente italiana, attraversando

2 Si noti che nel computo degli iscritti in seconda e in terza avviamento nel 1951 sono inclusi anche i ragazzi ripetenti quelle classi, evenienza che acuisce il rilievo quantitativo assunto dalle non ammissioni alla classe successiva.

indenne età liberale, regime e primi anni della Repubblica: ovvero, che fosse sconsigliato promuovere l'istruzione post-elementare tra le classi meno abbienti, perché una maggiore istruzione le avrebbe rese più esigenti da un punto di vista lavorativo e, perciò, socialmente inquiete, inclini alla sommossa e alla protesta. In particolare, a subire un notevole ridimensionamento fu la retorica sugli "spostati", che, presente nella stampa e nella pubblicistica fin dall'ultimo decennio dell'Ottocento, aveva connotato gran parte della riflessione intellettuale e politica sulla scuola fino a quegli anni, riunendo, in egual modo, destra e sinistra, come dimostrato ampiamente dalle allocuzioni di Gaetano Salvemini (Martinelli, 2020, pp. 37-52). Con la retorica contro gli "spostati" Giovanni Gentile aveva motivato nel 1923 le misure della sua Riforma; e ugualmente Bottai ricorse a quell'argomentazione per promuovere la sua Carta della scuola. Ancora nel 1948, all'inaugurazione della Costituente della scuola, il Ministro Gonella ne giustificò l'istituzione con la necessità di contrastare "l'aumento eccezionale della scolaresca bramosa di promozioni e diplomi" (Gonella, 1948, p. 6).

È su questo retroterra che l'Inchiesta agì, mostrando l'inconsistenza dei timori sulla "disoccupazione intellettuale". "Cosa può dirci della disoccupazione magistrale e intellettuale?" domandava ad esempio Gaetano Ambrico al provveditore de Ruggiero. "non raggiunge nella nostra zona delle cifre degne di rilievo" (Camera dei Deputati, 1953b, p. 223) era la lapidaria risposta del suo interlocutore.

Non è un caso, dunque, che certi toni e certe argomentazioni spariscano dall'agenda politica, per essere sostituiti da altri di orientamento completamente diverso: insistere sull'allungamento della frequenza scolastica, infatti, assurse a strumento principe per arginare una sempre più temuta disoccupazione. Sono temi che già dal 1952 emersero in riviste specializzate sui temi del lavoro e dell'istruzione professionale come *Homo faber*, nei cui editoriali la disoccupazione assumeva le dimensioni di uno spettro da dissolvere con ogni mezzo. "Secondo le statistiche" annotava ad esempio un allarmato Norberto Giorgi,

circa 9 italiani su 10, superata l'età dell'obbligo scolastico (14° anno), abbiano o no, soddisfatto quest'obbligo, non frequentano più nessun tipo di scuola.

Che cosa fanno costoro? [...] si inseriscono [...] nell'economia del paese privi di qualsiasi preparazione che assicuri un immediato, e almeno sollecito, rendimento della loro attività.

Per tentativi, a condizioni spesso umilianti, in ambienti malsani, talvolta anche moralmente, dove saranno più "oggetti" che "soggetti" di lavoro, verranno acquistando soltanto col tempo una pratica che ai soli incompetenti potrà sembrare capacità professionale.

Ciò nella non peggiore delle ipotesi, quando, cioè, non finiscano prima con l'alimentare, prima o poi, la schiera dei disoccupati (Giorgi, 1958, p. 958).

"Che cosa fanno costoro?": su questi nuovi timori si focalizzò l'attenzione di politici e pubblicisti; e l'istruzione post-elementare, dismessi i panni di fabbrica di persone insoddisfatte della propria condizione, cominciò a essere indicata come

il mezzo più acconcio per conservare le istituzioni sociali, prevenendo malcontenti e rivolte.

Bibliografia

- Camera dei Deputati (1953a). *Atti della Commissione Parlamentare di Inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla. Volume VI, Indagini delle delegazioni parlamentari. La miseria nelle grandi città*. Roma: Camera dei deputati.
- Camera dei Deputati (1953b). *Atti della Commissione Parlamentare di Inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla. Volume VII, Indagini delle delegazioni parlamentari. La miseria in alcune zone depresse*. Roma: Camera dei deputati.
- Camera dei Deputati (1958). *Indici degli Atti della Commissione Parlamentare di Inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla*. Roma: Camera dei deputati.
- Benelli C. (2015). *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*. Pisa: Ets.
- Beveridge, W. (1942). *Social Insurance and Allied Service. Report by Sir William Beveridge*. London: His Majesty's Stationery Office.
- de Giorgi F. (2014). *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. Brescia: Morcelliana.
- Giorgi, N. (1952). La formazione dei giovani lavoratori, (il problema dell'istruzione professionale in Italia). *Homo faber*, 17, 1952.
- Gonella, G. (1948). *La costituente della scuola: discorso tenuto al Ministero della pubblica istruzione per l'inaugurazione dei lavori della Commissione e delle sottocommissioni nazionali d'inchiesta per la riforma della scuola*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Luce, Istituto (1953). *Inchiesta parlamentare sulla miseria in Italia*. Retrieved August, 14th, from <https://patrimonio.archivioluce.com/luce-web/detail/IL3000088346/1/inchiesta-parlamentare-sulla-miseria-italia.html?startPage=60>.
- Martinelli C. (2020). Lo spostato. Chi era costui? In *Farestoria* (Vol. 2), pp. 37-52).
- Meda J. (2020). Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968). In R. Sani, A. Ascenzi (Eds.), *Inclusione scolastica e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità a oggi* (pp. 87-101). Milano: FrancoAngeli.
- Pugliese E. (2021). La ripresa della ricerca sociale in Italia nel dopoguerra. In G. Fofi, M. Salvati (Eds.), *Lasciare un segno nella vita. Danilo Montaldi e il Novecento* (pp. 107-34). Roma: Viella.
- Sani R. (2020). La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne. In R. Sani, A. Ascenzi (Eds.), *Inclusione scolastica* cit. (pp. 25-46).
- Sani R. (2011). *Sub speciem educationis. Saggi di storia dell'educazione*. Macerata: Eum.
- Schirripa V. (2010). *Borgo di Dio. La Sicilia di Danilo Dolci (1952-1956)*. Milano: FrancoAngeli.

Povert  educative. Il Paradigma *ecológico* quale modello di rappresentazione sistemica

Rachele Mazzara

Dottoranda – Universit  degli Studi di Catania
rachele.mazzara@phd.unict.it

1. Fedelt  alla ragione e aderenza alla realt : il nesso teoria/prassi

Non tenere debitamente conto dello stretto nesso teoria-prassi quale dimensione epistemica sostanziale della Pedagogia espone la scienza dell'educazione a diverse inesattezze formali che,   possibile supporre, manifesteranno le loro dirompenti conseguenze ogniqualvolta l'equilibrio e la circolarit  che deve esistere tra la dimensione teorica e quella prassica venga meno, determinando o il prevalere di un razionalit  pedagogica sterile, priva di ricadute pratiche, o di una prassi educativa cieca, fragile sotto il profilo dell'istanza razionale di cui necessit .

Emergono troppo spesso, infatti, *prassi educative* declinate nei termini di un generico *fare*, tutte impegnate entro i *terreni contingenti dell'educazione*¹; siffatte prassi rischiano di non interrogarsi debitamente sugli impliciti pedagogici che orientano l'azione educativa, adottando logiche basate su principi estranei. Travestite da 'innovazione', esse dimostrano la loro immutabilit  e rigidit , soggiogate come sono dalla dittatura dell'efficienza. Qualora invece, sul fronte opposto, sia la *fedelt  alla ragione* a prendere il sopravvento, determinando il prevalere della teoria sulla prassi, si profila l'immagine di una pedagogia aggrovigliata in un insieme di termini che divengono *etichette alla moda* (Macinai, 2006, p. 93) non pi  in grado di designare ci  per cui erano state originate, parole *neutre* prive di ricadute nel contesto dal quale, paradossalmente, emergono.   nel rinsaldato nesso tra *aderenza alla realt * e *fedelt  alla ragione* che risiede ogni coscienza storica, la consapevolezza dell'unit  che lega passato, presente e futuro, cos  da guardare ai problemi emergenti nel presente e ricavarne possibilit  d'azione, maturando un impegno pedagogico riflessivo, in grado di orientarsi storicamente, culturalmente e politicamente in territori contrassegnati da povert  educative; impegno che si muove entro un orizzonte *aperto* proteso a rinnovare e ad allargare se stesso nelle

1 I terreni contingenti dell'educazione, nel panorama delineato dal Problematicismo Pedagogico, vengono definiti quali strutture utili e forze necessarie che determinano il sistema educativo, i luoghi dell'educazione ma anche le ideologie, le politiche e i concetti che, in determinati luoghi e momenti storici, vengono riferiti all'educazione.

proprie fondamenta e forme divenendo cifra di una pedagogia problematicista (Bertin, 1968, p. 32; Bertin, 1953, pp. 107-108).

Condurre argomentazioni di tale natura riferendole al contesto delle povertà educative comporta un'analisi paradigmatica sul costruito, riassumibile entro il quesito da porre – e porsi: quale lente di osservazione e chiave interpretativa vengono assunte guardando alle multidimensionali povertà educative?

2. Povertà educative, lo sforzo di Save the Children di affrontare la questione paradigmatica

Il tentativo di definire un'ipotesi concettuale è teso a supportare un'impostazione funzionale a condurre l'analisi oltre la relazione causa-effetto tra povertà educative e povertà economiche; se è pur vero che il legame che intercorre tra queste due è significativo, non bisogna, tuttavia, piegare lo sguardo solo su indagini orientate a identificare le cause delle povertà educative in questioni di deprivazione economica o materiale. Il rischio è adottare un'ottica meramente assistenzialista che presuppone di risolvere le questioni che sorgono sulle povertà educative “fornendo” ciò che è “mancante”. In siffatta visione determinista la possibilità di “sviluppare e far fiorire liberamente capacità” (Save the Children, 2014, p.4) dipende dal possesso di meriti intrinsecamente legati a doti possedute o meno dall'individuo; questo rischia di giustificare l'esimersi del sistema formativo, nella sua totalità, dall'interrogarsi sul proprio agire, sui principi che sottendono l'azione formativa, sull'intenzionalità pedagogica che orienta l'agire educativo, giustificando il crescere e l'acuirsi delle disuguaglianze educative anche all'interno dei contesti formativi. A prendere il sopravvento, in siffatto paradigma che potrebbe essere definito “individualista”, è la constatazione di ciò che l'individuo fa o meno, ha o non ha.

Save the Children nel 2014 propone un tentativo di sistematizzazione, di comprensione e di quantificazione delle povertà educative attraverso la strutturazione di un indice che vale la pena indagare poiché già l'intento di indicizzare, di fotografare numericamente un fenomeno per sua natura molto complesso e dinamico, è cifra di una certa assunzione interpretativa e paradigmatica. L'IPE² è nato dall'impegno di un comitato scientifico³ ed è composto da 14 indicatori:

2 Indice di Povertà educativa in acronimo.

3 Tra i membri del comitato scientifico che ha elaborato l'IPE vi sono Daniele del Boca, professore ordinario di Economia e Politica presso l'Università di Torino; Maurizio Ferrera, professore ordinario di Scienza Politica presso l'Università degli Studi di Milano Statale; Marco Rossi-Doria, in qualità di esperto di istruzione e integrazione sociale; Maria Emma Santos, professoressa associata di Economia sociale presso l'università di Oxford; Chiara Saraceno, professoressa ordinaria di Sociologia della famiglia presso l'Università di Torino; Linda Laura Sabbadani, Luciana Quattrococchi, Alessandra Masi, membri dell'Istat. È riscontrabile in modo immediato un'assenza di rappresentanza pedagogica accademica, a favore di una preminenza di tipo sociologico ed economico.

- Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici
- Classi a tempo pieno nella scuola primaria
- Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado
- Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa
- Scuole con certificato di agibilità/abitabilità
- Aule connesse ad internet
- Dispersione scolastica
- Bambini che sono andati a teatro
- Bambini che hanno visitato musei o mostre
- Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici
- Bambini che sono andati a concerti
- Bambini che praticano sport in modo continuativo
- Bambini che utilizzano internet
- Bambini che hanno letto libri (Save the Children, 2014, p. 9).

Sono identificabili due categorie di indicatori: una prima che riguarda dimensioni afferenti alla qualità del sistema formativo, dal numero uno al numero sei, una seconda categoria di dimensioni individuali, dal numero otto al numero quattordici, che si interrogano, come sopra scritto, su quanti bambini hanno visitato musei o letto un libro, senza domandarsi, tuttavia, se qualcuno ha mai posto nelle mani di questi bambini un libro.

Dopo solo due anni, nel 2016, l'IPE viene in parte rimodulato, ridotto a 10 indicatori rivisti come segue:

- Percentuale dei ragazzi di 15 anni che non raggiungono i livelli minimi di competenze in matematica;
- Percentuale dei ragazzi di 15 anni che non raggiungono i livelli minimi di competenze in lettura;
- Percentuale di dispersione scolastica;
- Percentuale dei minori tra i 6 e i 17 anni che non hanno svolto 4 o più attività ricreative e culturali tra le 7 considerate⁴;
- Percentuale dei bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per l'infanzia;
- Percentuale delle classi della scuola primaria senza tempo pieno;
- Percentuale delle classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;
- Percentuale degli alunni che non usufruiscono del servizio mensa;
- Percentuale degli alunni che frequentano scuola con infrastrutture non adeguate all'apprendimento;

4 Le attività considerate fanno riferimento agli indicatori dal numero otto al numero quattordici della versione dell'indice di povertà educativa del 2014.

- Percentuale delle aule didattiche senza connessione ad Internet veloce (Save the Children, 2016, pp. 14-15).

È interessante domandarsi cosa abbia determinato l'emergere di una nuova versione dell'IPE a distanza di due anni dalla prima; le risposte vanno cercate nel rapporto *Illuminiamo il futuro 2030* (2015) nel quale sono chiariti i motivi alla base della messa a punto del nuovo strumento. Appare evidente, in primo luogo, la volontà di richiamare gli indicatori Europei dei tassi di dispersione scolastica e i risultati del test OCSE-PISA⁵; ulteriore necessità appare inserire l'IPE nel più ampio dibattito intorno agli Obiettivi di sviluppo sostenibile prospettati dall'agenda 2030 e approvati dalle Nazioni Unite; infine, vi è la volontà di dover sviluppare uno strumento che faccia riferimento in modo più puntuale alla comunità educante che è chiave di svolta nel *produrre un'offerta* educativa di qualità⁶. È presupposto, dunque, che chiamare in causa la comunità educante sia possibile guardando alla percentuale di bambini o ragazzi che frequentano servizi per l'infanzia o che svolgono determinate attività ricreative; senza considerare il rischio di appiattire un'ulteriore dimensione delle povertà educative ovvero il

ruolo significativo ricoperto dalla cultura che connota il contesto familiare e, più ampiamente, quello sociale; anche nuclei familiari che dispongono di risorse economiche e rapporti di sostegno, non hanno interesse e non valorizzano la formazione culturale dei propri figli, trasmettendo, di conseguenza, un certo senso di disaffezione verso la cultura (Rodríguez Sabiote, Álvarez Rodríguez, Moreno Yus, 2009).

3. Il Paradigma *ecológico*: per una concezione *integrable* del rischio.

Al fine di strutturare una più sistemica e compiuta analisi sulle povertà educative si pone a modello di indagine delle stesse il *paradigma ecológico* dell'*exclusión educativa* diffusosi in Spagna dall'impegno del professore Juan Manuel Escudero Muñoz. L'*exclusión* è il risultato di un processo di combinazione multipla di fattori, tra i quali quelli economici fanno parte di una trama più estesa in cui intervengono anche dimensioni strutturali profonde di carattere marcatamente sociale e relazionale. La prospettiva ecologica, rivolta tanto all'*exclusión educativa* quanto alle povertà educative, apre l'analisi ad una concezione integrale del rischio, globalizzante e sistemica riservando un ruolo significativo al territorio e alle politiche edu-

5 Appare interessante anche interrogarsi sul perché il riferimento è a dei risultati esito di test espletati dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico.

6 I lemmi *produrre* e *offerta educativa* sono mutuati dal documento, ma aprono anch'essi un'ulteriore criticità che è necessario far emergere, riguardo l'utilizzo di lemmi che appartengono al lessico economicista che veicolano anche un certo modo di intendere l'educazione e la formazione.

cative adottate dai decisori politici nel progettare interventi formativi di qualità. Il grafico che segue rappresenta la complessità del Paradigma *ecológico*:

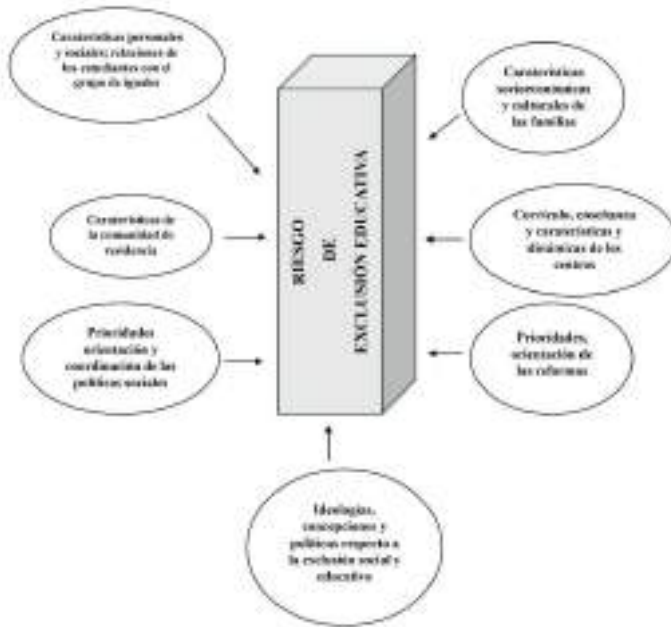


Fig. 1: il modello ecologico del rischio di *exclusión educativa*

Esso restituisce graficamente la multidimensionalità del fenomeno. È possibile considerare due categorie di dimensioni che lo compongono: una prima categoria che afferisce alle dimensioni legate al soggetto e strutturali; quindi, comprende le caratteristiche personali e sociali; la relazione degli individui con il gruppo dei pari; le caratteristiche socioeconomiche e culturali della famiglia; curriculum, insegnamento e caratteristiche dinamiche delle scuole. Una seconda categoria di dimensioni che riguarda il contesto di riferimento e comprende le caratteristiche della comunità di residenza, priorità, orientamento e coordinamento delle politiche sociali ed educative. Essenziale è ciò che fa da fondamento al modello, ovvero ideologie, concezioni e politiche relative all'esclusione sociale e educativa; i modelli teorici esplicativi e i concetti utilizzati per nominare e qualificare, comprendere e attribuire i complessi fenomeni che ad oggi indichiamo sotto il *termine ombrello* povertà educative, dunque sono determinanti, addirittura costitutivi delle stesse questo poiché possono innescare le politiche e le pratiche attraverso le quali indagarle e comprenderle, dunque contrastarle. Adottare una visione olistica sul fenomeno in oggetto diviene cifra di un impegno pedagogico atto a progettare azioni educative efficaci, nella consapevolezza che non esistono singoli individui in povertà educativa, ma territori, contesti di povertà educative; è dunque l'aver contezza pedagogica di ciò che può realmente permettere di progettare azioni educative efficaci e consapevoli.

Bibliografia

- Bertin G. M. (1953). *Etica e pedagogia dell'impegno*. Milano: C. Marzorati.
- Bertin G. M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: A. Armando.
- Bertin G.M. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: C. Marzorati
- Di Profio L. (Ed.) (2021). *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Escudero Muñoz J. (2009). Fracaso escolar y Exclusión educativa. Editorial. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 1-9.
- Escudero Muñoz J. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Madrid: Diego Marín Librero.
- Escudero Muñoz J. M. (2016). *Inclusión y exclusión educativa. Realidades, miradas y propuestas*. València: Nau Llibres.
- Finetti, S. (2023). *La povertà educativa: Origini, dimensioni, prospettive*. Milano: Franco-Angeli.
- Macinai E. (2007). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: ETS.
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). *La povertà educativa e culturale. Un fenomeno a più dimensioni*. In: Caritas Italiana, *Povertà in attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Pratesi M., (2022). Povertà educativa: Perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte. *Politiche Sociali*, 3, 373–398.
- Rodríguez Sabiote C., Álvarez Rodríguez J., Moreno Yus A. (2009). Los programas extraordinarios de atención a la diversidad. Implicaciones psicológicas, académico cognitivas y sociales en el alumnado de la Comunidad autónoma de la Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 175-192.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa in Italia*. Retrieved September, 10, 2024 from *La Lampada di Aladino* | Save the Children Italia.
- Save the Children (2015). *Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Retrieved September, 10, 2024 from *illuminiamo-il-futuro-2030-obiettivi-liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa.pdf* (savethechildren.it).
- Save the Children (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo?* Retrieved September, 10, 2024 from *liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa-che-punto-siamo.pdf* (savethechildren.it).

Il team di comunità: progettazione partecipata e pratiche di intervento per formare all'occupabilità.

Riflessione storico-educativa sul caso del Subappennino Dauno

Valerio Palmieri

*Dottore di ricerca – Università degli Studi di Foggia
valerio.palmieri@unifg.it*

1. Introduzione

Il *focus* del presente contributo è incentrato sulle aree interne marginalizzate del Subappennino Dauno, in provincia di Foggia, che diventano oggetto di studio per l'approfondimento del tema-problema della formazione, dell'orientamento e del *placement* ovvero del loro rapporto con la promozione dell'occupabilità, dell'autoimprenditorialità e della valorizzazione dei talenti. Dal punto di vista storico-pedagogico in questo territorio, fortemente legato alla cultura popolare, nasce e si sviluppa, a metà del Novecento, l'esperienza della scuola popolare finalizzata a contrastare l'analfabetismo diffuso (Colonna Vilasi, 2010). L'analfabetismo, sostanzialmente, è un fenomeno che non concerne gli uomini di potere, ma quella porzione della popolazione meno avvantaggiata, la cui storia va obbligatoriamente riconquistata e narrata per cogliere fino in fondo la *ratio* che ha costretto per molto tempo uomini e donne in una condizione di miseria e di ignoranza tale da poter comparare la loro vita a quella degli animali. Durante la Seconda Guerra Mondiale e nel periodo successivo il tema-problema dell'analfabetismo descriveva una preoccupazione di minore importanza per i cittadini della Daunia forzati a vivere nella povertà e a combattere ogni giorno per trovare un lavoro. Dal 1943, anno dei bombardamenti che devastarono Foggia, i vari paesi del Subappennino Dauno ospitarono migliaia di rifugiati e di profughi provenienti soprattutto dal capoluogo di provincia. La situazione era difficile: le strade principali vennero minate e fatte esplodere dai tedeschi per tardare l'arrivo degli alleati, quindi frequentare la scuola era irrealizzabile per i bambini, e ovviamente anche per gli adulti, e nessuno sapeva se e quando sarebbe stata riaperta. I giovani dovevano sostenere i genitori e lo studio veniva totalmente abbandonato. Un altro fenomeno che colpì questo territorio fu lo spopolamento delle campagne a partire dagli anni Cinquanta che contribuì a migliorare le speranze di vita della popolazione rurale, sino ad allora quasi in condizione di schiavitù e di sottomissione psicologica, in quanto rimasta lontana dal fenomeno collettivo della scolarizzazione che si era diffuso in città.

L'istituzione della Scuola popolare, dunque, rappresentò una svolta epocale per questo territorio non solo per la popolazione urbana perché, dopo molto tempo, l'istruzione riuscì a raggiungere anche le zone più remote e impervie del territorio (Marescotti, 2014). Tuttavia, in molti centri rurali non venne mai realizzato un

vero e proprio istituto scolastico ma la presenza del maestro, seppur che con grandi sacrifici, era garantita anche nelle masserie e nei poderi. Questo rappresento, per la popolazione contadina, l'unica opportunità per imparare a leggere, a scrivere, a far di conto e per acquisire quei saperi base necessari per costruire una vita più dignitosa. Inoltre, prima degli anni Sessanta la scuola era un privilegio che si potevano permettere solo i figli delle persone benestanti. Quando i primi figli di operai e contadini cominciarono ad entrare in numero cospicuo nelle scuole, si gridò quasi allo scandalo. L'esperienza della scuola popolare serve per sottolineare l'esigenza di emancipazione e affermazione che ha sempre caratterizzato questo territorio, anche oggi.

A partire da una mappatura dei bisogni di formazione in relazione alle risorse socio-economico-culturali delle aree interne si giunge, così, alla riprogettazione partecipata di un sistema di formazione/orientamento in grado di abbassare i livelli di abbandono del territorio e di dispersione implicita ed esplicita dei giovani e di valorizzazione delle risorse locali. Una progettazione partecipata condivisa, negoziata e co-progettata da molteplici attori: enti locali, imprese, enti di formazione, scuole e università del territorio locale. Il tutto è finalizzato a rafforzare il tessuto produttivo esistente e a creare le condizioni per una nuova occupazione attraverso la valorizzazione del capitale sociale e identitario del territorio e la promozione di *formae mentis* proattive e resilienti, capaci di fronteggiare il cambiamento e progettare futuro. Da qui nasce la proposta di istituire il “*team* di comunità” – capace di fare *networking* tra sistema formativo, territorio e impresa – con il compito di superare i fenomeni di de-antropizzazione, di dispersione e di abbandono scolastico. Un “*team*” composto da varie figure professionali specializzate in grado di fare rete e coordinare le iniziative, le idee, le progettualità, i finanziamenti e le sensibilità di questo territorio.

Un *team* di esperti capace di leggere le istanze della comunità, di co-progettare strategie di azione “sartoriali”, definite per e con il contesto specifico, e attuarle in modo che i diversi soggetti possano combinare saperi e competenze evitando la frammentazione e la mancanza di confronto.

La co-progettazione rappresenta un elemento chiave, un mantra su cui puntare per far ritornare in auge questi luoghi. La particolarità di questo gruppo di lavoro è quella di essere riconosciuto a livello istituzionale come raggruppamento operativo con poteri non solo a carattere informativo e orientativo ma, anche, con la possibilità di progettazione e gestione di fondi/risorse destinati al territorio. Questo istituto, per natura, deve essere trasversale e possedere un *core curriculum* interdisciplinare. Inoltre, deve avere le capacità di mediatore; creare relazioni *client collaborative*; pianificare processi di gruppo appropriati; creare e sostenere un ambiente partecipativo; guidare un territorio a risultati idonei e utili; costruire e mantenere conoscenze professionali; essere un modello di atteggiamento positivo e propositivo. Si tratta di un'opportunità che va sfruttata con meticolosità e lungimiranza, perché vale il futuro della società e della democrazia, soprattutto per eliminare le differenze territoriali esistenti ancor'oggi. Tale disamina fa emergere la necessità di rendere protagoniste della formazione soprattutto le giovani gene-

razioni affinché diventino portatrici di cambiamento ed emancipazione, in particolare nelle aree interne e marginalizzate della Penisola.

Il tutto alla luce del pensiero di Alberto Manzi, il quale affermava che educare e pensare significa anche cercare di conoscere e capire quel che il discente sa già, ossia come, attraverso esperienze, osservazioni, è andato costruendo un sapere che modificherà in continuazione, ma che rimane punto di partenza per ogni nuova conoscenza.

2. Il caso del Subappennino Dauno

A tal proposito, appare emblematica l'esperienza della scuola rurale del Subappennino Dauno. La cultura collegata, appunto popolare, ricopre un ruolo fondamentale nella storia di questo territorio, anche se spesso viene omessa e col passare del tempo ignorata. Il suo maggiore garante è il popolo che il più delle volte, a causa dell'incapacità di leggere, scrivere e far di conto, non poté lasciarne il segno, se non tramite la trasmissione orale. Della storia della Capitanata e, particolarmente, di quella del Subappennino Dauno, si ricordano le imprese di grandi uomini politici e letterati, la magnificenza artistica e lo splendore naturale dei luoghi e dell'architettura, la storia di dinastie e di re, mentre le imprese e le tradizioni contadine, tutta la cultura dialettale, i racconti nei quali si esprime la vita del popolo e i riti folcloristici che ne ritmavano le giornate restano al buio.

Da qui nasce la difficoltà di ottenere le tracce e di tentarne la riorganizzazione. A questo si aggiunga che la memoria di un popolo può essere trasmessa di generazione in generazione, ma, se non viene preservata in forma scritta, col tempo è destinata a sbiadire o a mutare, cacciando nell'oblio fatti e vicende di basilare rilevanza da cui le generazioni presenti e future possono tirar fuori insegnamenti preziosi. Per fortuna, alcuni studiosi e storici locali ne hanno colto l'alto valore e lo hanno custodito in raccolte di frammenti di vita, racconti, leggende popolari e dialoghi dialettali che oggi diventano fonte di valutazione su quante asperità e su quanti privazioni ha dovuto fronteggiare il popolo meridionale per guadagnare un minimo di istruzione, ma specialmente sull'immenso significato che la cultura riveste nella vita dell'uomo.

Durante la Seconda Guerra Mondiale e nel periodo successivo il tema-problema dell'analfabetismo descriveva una preoccupazione di minore importanza per i cittadini della Daunia forzati a vivere nella povertà e a combattere ogni giorno per trovare un lavoro.

Dal 1943, anno dei bombardamenti che devastarono il Capoluogo di provincia, i vari paesi del Subappennino Dauno ospitarono migliaia di rifugiati e di profughi provenienti soprattutto da Foggia (Montanaro, 1997). La situazione era difficile. Indicativo, a tal proposito, è il racconto di un ragazzo, riportato in una raccolta di storie e frammenti di cultura popolare: «Per il momento sono a disposizione di mia madre per il disbrigo di alcune faccende. Ci sono molte cose arre-

trare da fare e non posso sottrarmi. Mamma ha bisogno di aiuto, soprattutto nell'accudire la bambina e sono io a tenerla in braccio per delle ore».

Quando il 28 settembre 1943 le truppe alleate presero possesso di tutta la Capitanata vennero allestiti numerosi campi di aviazione. Si pensi che solo in provincia di Foggia se ne potevano contare circa trenta, tutti sistemati nei vari accampamenti ubicati presso le zone rurali. La presenza degli alleati fece incrementare gli episodi di devastazione generando gravi danni alla cultura.

In questo periodo aumentò anche il tasso di disoccupazione e la gente si arrangiava facendo mille mestieri pur di riuscire a vivere, ma in tutta la provincia di Foggia la maggiore fonte di lavoro rimaneva la campagna. La situazione dei lavoratori era pessima; la giornata di lavoro durava dall'alba al tramonto rendendo difficilissima la vita e l'ignoranza dilagante li frenava dal prenderne consapevolezza. Gli anni del regime fascista avevano inoltre accresciuto tale situazione condizionando la mente e la coscienza degli analfabeti, abituati soltanto ad obbedire ai padroni e a subire ingiustizie (Novelli, 2007). Con la caduta del regime i lavoratori incominciarono a rendersi conto della propria condizione iniziando una serie di lotte per l'occupazione delle terre incolte. Si iniziava così a parlare di diritti e quello che faceva più presa negli animi era il diritto alla terra da parte dei braccianti, salariati e disoccupati. La fame di terra e una fame atavica nel Mezzogiorno e in tutti i comuni di Capitanata.

Nel 1945 vennero concessi ai contadini meridionali oltre 170.000 ettari di terreno, ma non mancarono ostruzioni burocratiche. Inoltre, e importante sottolineare che il Subappennino Dauno, era – e lo è ancora – un territorio caratterizzato dalla presenza di numerose zone rurali che negli anni del secondo dopoguerra accoglievano un numero alquanto cospicuo di abitanti il cui isolamento era causa di grosse lacune ed ignoranza per il mondo contadino, di quella ignoranza che tendeva persino a svincolare le azioni degli individui dal normale comportamento umano, sacralizzando il mistero e la magia.

In molti centri rurali non venne mai realizzato un vero e proprio istituto scolastico ma la presenza del maestro, seppur che con grandi sacrifici, era garantita anche nelle masserie e nei poderi. Questo rappresentò, per la popolazione contadina, l'unica opportunità per imparare a leggere, a scrivere, a far di conto e per acquisire quei saperi base necessari per costruire una vita più dignitosa.

Inoltre, prima degli anni Sessanta la scuola era un privilegio che si potevano permettere solo i figli delle persone benestanti. "Adesso vanno tutti a scuola – si diceva – chi deve andare più a lavorare?". Da questa espressione si può evincere che l'alfabetizzazione della popolazione adulta funzionava anche in virtù dell'istruzione dei bambini, supportati da figure genitoriali più preparate e coscienti dell'importanza che la cultura riveste nella società e nella vita dell'uomo.

Anche questa esperienza rappresenta un virgulto che ha provato a dare linfa nuova a una parte di territorio italiano rimasta "fredda" verso il processo unitario. Dopo aver unito il Paese legalmente, occorre fare l'Italia e gli italiani. Il Meridione era già indietro rispetto al nord del Paese, dilagava il brigantaggio e si alzava il livello della questione sociale. Solo la cultura poteva, e può ancora, porre gli ar-

gini necessari per lo sviluppo della comunità. Ecco perché esperienze come la scuola popolare hanno rappresentato una speranza di cambiamento ed emancipazione in un'ottica di co-progettazione tipica del *team* di comunità che diventa, così, un'istituzione prioritaria per il futuro dell'intero territorio.

Bibliografia

- Colonna Vilasi A. (2010). Un percorso storico-teorico. In Colonna Vilasi A., *Manuale di Educazione degli Adulti* (pp. 35-54). Verona-Bolzano: QuiEdit.
- Marescotti E. (2014). La storiografia dell'Educazione degli adulti in Italia: un sentiero smarrito? In L. Bellatalla, *Annali on-line della Didattica e della Formazione docente, Facciamo il punto su... Questioni e problemi dell'educazione e della sua storia* – v. 6, n. 8/2014, pp. 4-17.
- Montanaro R. (1997). *Ati timbe (Altri tempi)*. Lucera: Il Centro.
- Novelli G.F. (2007). *Neanche se mi uccidi! Vita di Peppino Papa*. Foggia: Grafiche 2000.

The Common Sense Book of Baby and Child Care e *Pierre The Pelican*: il sostegno educativo alle famiglie nel secondo dopoguerra

Lucia Vigutto

Dottoranda – Alma Mater Studiorum Università di Bologna
lucia.vigutto@unibo.it

1. Introduzione

Le due decadi dopo il secondo conflitto mondiale rappresentano, nella cultura di massa e secondo il parere di molti studiosi, l'età d'oro nella storia della famiglia in America (Coleman e Ganong, 2014, p. 878). L'attributo aureo assegnato a questo momento storico e sociale non lo esenta dal presentare, stando a quanto riporta la copiosa storiografia in merito, numerose contraddizioni, una delle quali riguardante il ruolo genitoriale soprattutto materno. In sostegno alla solitudine educativa delle nuove famiglie, in particolare delle giovani madri, accorsero diverse iniziative editoriali, due delle quali sono al centro di questo studio: *The Common Sense Book of Baby and Child Care* di Benjamin Spock (1946) e la *Pierre The Pelican Series* di Loyd Rowland (1947).

2. Famiglia e maternità negli anni Cinquanta

Dopo le privazioni della Grande Depressione, le incertezze, le separazioni e le perdite dovute alla guerra "l'opportunità di avere una famiglia, acquistare una casa in periferia, con un barbecue in giardino e un salotto pieno di bambini, rispondeva a un bisogno emotivo profondo" di pace, tranquillità e realizzazione (Mintz e Kellogg, 1988, p. 178), una "fonte di stabilità e sicurezza" (Jabour, 2004, p. 370) per quanti si trovarono ad essere giovani adulti alla fine degli anni Quaranta.

Il tasso di fertilità aumentò del 50% tra il 1940 e il 1957, dando avvio al noto fenomeno del baby boom, e la genitorialità divenne un'esperienza piuttosto precoce: quasi un terzo delle donne americane ebbe il primo figlio prima di aver raggiunto il ventesimo anno di età (Mintz e Kellogg, 1988, p. 179).

Divenne prevalente, soprattutto nelle famiglie della borghesia urbana bianca, un modello di famiglia numerosa, con almeno quattro figli, ma nucleare e con una rigida distinzione di ruoli e sfere di competenza, molto più netta di quanto accadesse in passato: mentre il padre aveva il compito di garantire il sostentamento economico alla famiglia, alla madre era delegata la cura della casa e dei figli in maniera quasi esclusiva.

La maggior parte delle madri, tuttavia, aveva scarse conoscenze sullo sviluppo

infantile, oltre ai propri ricordi d'infanzia. Mentre le teorie psicologiche in voga sottolineavano l'importanza cruciale della prima infanzia per lo sviluppo del bambino, amplificando le ansie e le incertezze delle giovani, veniva loro a mancare il supporto di altri famigliari, che spesso vivevano lontani, abbandonandole in una solitudine educativa senza precedenti.

3. I consigli del dottor. Spock

In questo contesto si comprende lo straordinario successo che nel 1946 investì la pubblicazione di *The Common Sense Book of Baby and Child Care*, opera del pediatra Benjamin Spock (1903-1998).

Il volume del dottor Spock, esito dei suoi studi presso il New York Psychoanalytic Institute e dell'esperienza sul campo al Nursery and Child Hospital di New York (1933-1944) e all'istituto di pediatria della Cornell University (1933-1947) (Bobbio, 2023, p. 263), divenne il manuale di riferimento per l'educazione dei figli e la cura dell'infanzia più conosciuto dagli americani durante il baby boom.

In opposizione alle teorie di matrice igienista e comportamentista diffuse negli anni Venti e Trenta (Bates, 2019, p. 203), che suggerivano alle madri il distacco emotivo dai loro figli (Gunderman, 2019, p. 1130), Spock si fece promotore di un nuovo approccio, mutuato dagli studi psicanalitici, teso ad evidenziare come “i bambini fossero pienamente e autonomamente umani, meritevoli di amore, compassione e comprensione in quanto individui importanti di per sé” (Sulman, 1973, p. 258).

Fu il primo manuale a mettere insieme, con un linguaggio semplice, informazioni pediatriche e psicologiche, e ad essere corredato da un indice analitico per facilitare la consultazione all'occorrenza (Bakker e Wubs, 2002, p. 212). Le voci non sono esclusivamente di tipo tecnico, ma soprattutto eminentemente pratico: troviamo ad esempio la voce “mal di stomaco”, o “paura di dormire solo” o ancora “dieta: caramelle” (Spock, 1954, p. 667-682).

Una delle caratteristiche vincenti dello stile del dottor Spock era il tono colloquiale e rassicurante, sintetizzato nella prima frase in apertura al libro “Trust yourself, you know more than you think you do”, tradotto in italiano con “voi ne sapete più che non crediate” (Spock, 1954, p. 13). Nella *Lettera alle madri e ai padri* posta in apertura al volume il pediatra statunitense specificava che il suo manuale non era certamente infallibile, che trattava del bambino in genere senza comprendere tutti i casi specifici, per i quali rimandava all'intervento del medico, ma era “sempre meglio di niente” (Spock, 1954, p. 9). L'obiettivo primario del volume, infatti, era quello di fornire ai neogenitori gli strumenti necessari per rassicurarli e sostenerli il più possibile nell'allevamento dei loro figli. Scriveva infatti nel primo capitolo: “Rimarrete sorprese al sentire che tutti coloro che hanno studiato i diversi metodi per allevare i bambini, hanno dovuto concludere che tutto ciò che i bravi genitori ritengono per istinto di dover fare per i loro figli, alla fine si rivela la soluzione migliore. Inoltre tutti i genitori assolvono meglio il loro com-

pito quando hanno una fiducia naturale e spontanea in se stessi. Meglio fare qualche errore comportandosi con naturalezza, che fare tutto alla perfezione, ma preoccupati” (Spock, 1954, p. 14).

Spock si fece promotore di un concetto di maternità più moderno, che non dimenticasse le esigenze delle madri, oltre che dei figli. Scriveva infatti nel volume *I problemi dei genitori*, pubblicato nel 1962: “Anche le madri hanno bisogno di un po’ di respiro. L’impressione di essere reclusa e isolata può dare un senso di frustrazione anche nella più amorosa delle madri. Nella maternità non vi è la possibilità di licenziarsi. Le vacanze di solito non sono vacanze per niente. Non vi è salario, non vi sono promozioni. Più figli si hanno, meno è il tempo libero di cui disporre, minori i mezzi di cui disporre, minore il numero di divertimenti” (Bobbio, 2023, p. 267).

The Common Sense Book era chiaramente rivolto alle madri, tuttavia sottolinea l’importanza del ruolo del padre specificando che “potete essere un padre affettuoso e un vero uomo nello stesso tempo” e che “molti padri sono soltanto un po’ timidi. Hanno solo bisogno di un incoraggiamento” (Spock, 1954, p. 23).

Il volume, superando ogni previsione dell’editore (Dobris et al., 2017, p. 44), vendette 750.000 copie nel suo primo anno. Nei sei anni successivi, invece, vennero stampate più di quattro milioni di copie, merito anche della versione tascabile da venticinque centesimi facilmente accessibile (Simmons, 2008, p. 3816).

Il libro, nelle sue varie edizioni, ha raggiunto la cifra totale di 50 milioni di copie vendute (Bakker e Wubs, 2002, p. 210) ed è stato tradotto in più di quaranta lingue, tra cui l’italiano (Spock, 1954).

4. Pierre The Pelican

Un’altra iniziativa simile e contemporanea alla pubblicazione del volume di Spock fu la *Pierre The Pelican Series*, ideata dallo psicologo Loyd W. Rowland (1902-1981), allora direttore della Louisiana Society for Mental Health e pioniere nel campo della prevenzione ai disturbi mentali.

Secondo Rowland, una delle principali cause delle malattie mentali era da ricercarsi in un’infanzia “traumatizzata” (Rowland, 1989, p. 117), e le giovani coppie degli anni Quaranta – disposte ad abbandonare i costumi famigliari e ad affidarsi ai consigli degli esperti in fatto di educazione – potevano rappresentare l’inizio del cambiamento (Rowland, 1989, p. 117). Le lettere della *Pierre The Pelican Series*, infatti, pubblicate a partire dal 1947, erano pensate per raggiungere con cadenza mensile i nuovi genitori, a partire dalla nascita del bambino fino al compimento del primo anno, fornendo loro consigli su tante questioni legate alla genitorialità, anticipando gli eventuali problemi del bambino. La forma narrativa era proprio quella confidenziale della lettera, scritta da Pierre, personaggio immaginario con le sembianze di un pellicano, che arrivava in famiglia dopo la dipartita della cicogna per accompagnare i bambini nella crescita dal punto di vista psicologico ed emotivo. Recitava infatti il primo opuscolo della serie: “Alla salute men-

tale del bambino bisogna pensare per tempo. Il suo benessere e la sua felicità dipendono in gran parte dal modo con cui incominciate ad allevarlo ed educarlo in questi primi mesi” (Hogg Foundation for Mental Health, 2017, p. 3)¹. I consigli del Pellicano erano espressi, come quelli del dottor Spock, in linguaggio semplice e accessibile e toccavano temi difficili – le aspettative dei genitori verso il nuovo nato, la necessità delle madri di non essere schiave del bambino ma di avere tempo per loro stesse, o di conciliare il tempo a casa con le necessità lavorative, l’affidamento dei bambini alle cure dei nonni, etc. – in tono comprensivo e rassicurante. Pur fornendo in alcuni casi consigli pratici, nelle lettere il protagonista ribadiva: “Ricordatevi che io non sono un medico dei bambini, un pediatra. Sono Pietro il Pellicano e posso soltanto insegnarvi a dare al vostro piccino buone abitudini che più tardi ne faranno un essere felice” (Hogg Foundation for Mental Health, 2017, p. 8)². Le lettere di Pietro il Pellicano ebbero molto successo in diversi stati degli Stati Uniti e vennero diffuse anche in Italia, Germania Ovest e Spagna (Rowland, 1989, p. 120).

5. Traduzioni italiane

Il Common Sense Book di Spock arrivò in Italia nel 1954 grazie alla traduzione di Maria Alda Bencini Bariatti, pioniera nel campo della neuropsichiatria infantile in Italia e specializzata sulla sindrome di Down proprio grazie ad un soggiorno negli Stati Uniti. Il volume, inoltre, intitolato *Il bambino: come si cura e come si alleva* edito da Longanesi, riporta la breve prefazione del prof. Ivo Nasso, direttore della Clinica Pediatrica dell’Università di Milano. Mentre l’arrivo in Italia di Spock fu possibile grazie a sentieri accademici, la *Pierre The Pelican Series* arrivò in Italia per merito della Lega Italiana di Igiene e Profilassi Mentale, la quale affidò ad Ada Gobetti la traduzione delle lettere e il diritto di pubblicarle in esclusiva a partire dal 1961 come supplemento al *Giornale dei Genitori*³. Le lettere di Pietro il Pellicano – questo il titolo italiano – divennero poi una pubblicazione autonoma che venne diffusa nei comuni e negli enti locali della penisola che si impegnarono nella distribuzione ai neogenitori lungo il corso degli anni Sessanta.

1 Traduzione italiana di Ada Gobetti. Centro Piero Gobetti, Fondo Ada Prospero Marchesini Gobetti, Serie 7. Materiali di Redazione e Segreteria di “Pietro il Pellicano”, 1956 1977 1956-1977, Sottoserie 3. Materiali di redazione, 1956, Scatola 60, Unità archivistica 182, Copia rilegata delle Lettere di Pietro il Pellicano, Lettera 1, p. 1.

2 *Ivi*, lettera 2, p. 5.

3 Centro Piero Gobetti, Fondo Ada Prospero Marchesini Gobetti, Serie 7. Materiali di Redazione e Segreteria di “Pietro il Pellicano”, 1956 1977 1956-1977, Sottoserie 2. Corrispondenza, 1959 1977 1959-1977, Scatola 57, Unità archivistica 176, Documento di accordo tra la Lega di Profilassi e Igiene Mentale e il *Giornale dei Genitori*.

Bibliografia

- Bakker N., Wubs J. (2002). A Mysterious Success: Doctor Spock and the Netherlands in the 1950s. *Paedagogica Historica*, 38 (1), 209-226.
- Bates, R. (2019). Democratic babies? Françoise Dolto, Benjamin Spock and the ideology of post-war parenting advice. *Journal of Political Ideologies*, 24 (2), 201-219.
- Bobbio A. (2023). *Medici educatori da Montessori ai giorni nostri*. Brescia: Scholé.
- Coleman M., Ganong L. (2014). *The Social History of the American Family: An Encyclopedia*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dobris C.A., White-Mills K., Davidson R.D., Wellbrook T.V. (2017). The Spockian Mother: Images of the “Good” Mother in Dr. Spock’s The Common Sense Book of Baby and Child Care, 1946-1992. *Communication Quarterly*, 65 (1), 39-59.
- Gunderman, R.B. (2019). A Portrait of Pediatric Leadership: Dr. Benjamin Spock. *Pediatric Radiology*, 49 (9), 1130-1131.
- Hogg Foundation for Mental Health (Ed.). (2017). *The Pierre the Pelican Series*.
- Jabour A. (2004). *Major Problems in the History of American Families and Children*. Boston: Cengage Learning.
- Mintz S., Kellogg S. (Eds.). (1988). *Domestic revolutions. A social history of American family life*. New York: Free Press.
- Rowland L. (1989). Pierre the Pelican. *Prevention in Human Services*, 6 (2), 117-122.
- Simmons D.C.Jr. (2008). Spock, Benjamin. In Gorman R.F. (Ed.). (2008). *Great Lives From History: The 20th Century 1901-2000* (Vol. IX, pp. 381-3816). Pasadena, California: Salem Press.
- Spock B. (1954). *Il bambino come si cura e come si alleva*. Milano: Longanesi.
- Sulman A.M. (1973). The Humanization of the American Child. Benjamin Spock as a Popularizer of Psychoanalytic Thought. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 9 (3), 258-265.

La pratica riflessiva e le metodologie performative. Una proposta per la formazione dei docenti di sostegno

Donatella Visceglia

*Dottore di Ricerca – Università degli Studi Roma Tre
donatella.visceglia@uniroma3.it*

1. Introduzione

La formazione degli insegnanti è da sempre al centro degli interessi della letteratura scientifica e, definire un profilo del docente altamente qualificato e professionale, significa individuare le conoscenze e le competenze che lo caratterizzano, nella prospettiva di contrastare la povertà educativa e favorire lo sviluppo di nuovi linguaggi.

In particolare, vengono identificati alcuni elementi come fondamentali: la padronanza delle discipline accademiche, la capacità di ideare e organizzare percorsi di apprendimento individuali efficaci per ciascun alunno, la competenza nel predisporre materiali e strumenti adeguati e di utilizzare linguaggi efficaci, l'abilità di lavorare e comunicare in gruppo e di partecipare attivamente alla gestione della scuola, dei rapporti con le famiglie e all'organizzazione della propria formazione, crescita personale e professionale (Perrenoud, 2002). In tale ottica, assume grande importanza la questione della riflessività, che può essere concettualizzata come qualcosa in più rispetto alla riflessione, che comunque rappresenta un processo insito nella funzione docente, ma decisamente più intuitivo e immediato. La riflessività, infatti, rappresenta il pensiero nella sua accezione più complessa. Esercitarla consente all'insegnante di analizzare, discutere, valutare, modificare la propria pratica organizzativa, educativa e didattica, correlandosi al proprio contesto sociale e politico, sviluppando una capacità critica nei confronti delle proprie convinzioni, assumendo una consapevolezza relativa alla propria formazione e crescita personale e sviluppando una propria idea di insegnamento.

Uno strumento per esercitare la riflessività può essere identificato nelle metodologie performative, che inglobano tecniche espressive, narrative, artistiche, drammatiche, teatrali, ancorate al costruito di performance, in cui si costruiscono significati attraverso l'esperienza del fare, in condizione di simulazione o di strutturazione guidata (Lawrence, 2012; Lawrence, Dashew, Grossman, 2018). Attraverso la performance, il docente si mette in gioco, esercita la riflessività, lavora sulla creazione di una propria identità professionale, poiché ristabilisce un contatto con valori, motivazioni, convinzioni, che appartengono alla sua storia personale e che possono essere connessi agli obiettivi e alle esperienze professionali. La ricostruzione della propria narrazione può essere considerata uno strumento in grado

di favorire la creazione di un'identità professionale coerente e autentica, che passa attraverso la capacità di porsi domande (*chi sono, cosa conosco, cosa voglio diventare, che percorso deve fare per diventarlo...*), di osservare e di riprogettare la crescita come persona e come professionista (Baldassarre, 2019).

Ne consegue che un insegnante in formazione, messo nella condizione di sperimentare la possibilità di sentirsi il protagonista dei propri processi di apprendimento, ha più probabilità di riproporre ai suoi allievi lo stesso modello, ponendo le basi per orientare il processo di apprendimento verso il successo formativo. Lo sviluppo professionale degli insegnanti non può quindi connettersi a processi lineari, delegabili a quel costrutto di formazione tradizionale, trasmissiva e asimmetrica (Romano, 2022). Devono essere favorite le metodologie che consentano di allineare formazione, apprendimento, ricerca e azione (Fabbri, 2017; Fabbri, Romano, 2017).

In questa prospettiva, il presente contributo presenta una proposta di formazione per gli insegnanti sperimentata all'interno del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno, presso l'Università degli Studi Roma Tre, centrata sulle metodologie performative. Vengono riportati, inoltre, alcuni dei primi dati relativi alla somministrazione di una griglia *ex-ante* ed *ex-post*, finalizzata a raccogliere i vissuti e le percezioni dei docenti, in relazione all'esperienza svolta in aula e alla sua trasportabilità nel contesto scolastico.

2. Le metodologie performative

Le metodologie performative favoriscono l'esercizio dell'azione pensiero, che consente ai docenti di transitare da schemi di pensiero, comportamento e azione acquisiti a strategie di azione maggiormente consapevoli e intenzionalmente orientate (Fabbri, 2019; Gherardi, 2019). Sollecitano l'azione comunicativa, la narrazione, che permette alle persone di entrare in relazione con il mondo esterno, con gli altri e con le intenzioni, i sentimenti e desideri (Mezirow, 2003) e di attualizzare esperienze, dilemmi, situazioni reali. Promuovono apprendimenti di tipo *experience based*, poiché sfruttano in minima parte gli strumenti simbolici e linguistici a vantaggio dell'esperienza e conoscenza corporea e affettiva (Dirkx, 2012; Heron, 1992; Kasl, Yorks, 2012). La performatività dell'apprendimento implica che esperienze nuove (o remote) acquisiscono nuovi significati e prospettive grazie alle pratiche e relazioni in cui vengono incorporate (Rivoltella, 2021).

Apprendere significa sicuramente utilizzare processi cognitivi, ma non bisogna dimenticare che l'apprendimento diventa maggiormente significativo se passa anche attraverso l'esperienza corporea ed emozionale. In questo modo, è possibile effettuare o rivedere un'interpretazione in un nuovo contesto, applicando le conoscenze che provengono dall'elaborazione pregressa e dalle acquisizioni implicite, per dare significato a una nuova interazione (Mezirow, 2003).

Ne consegue che le metodologie performative non si interessano solo a quegli aspetti legati alla estemporaneità rappresentativa, ma includono anche la capacità

di elaborare e rispondere ad una situazione sfidante, di comprendere, riflettere e confrontarsi al fine di generare nuovi significati (Mezirow, 2003).

3. La *performance art*

La *performance art* consente di passare dal piano della realtà a quello della fantasia, così come avviene nel gioco simbolico dei bambini. La *performance* è il mezzo artistico attraverso cui si realizza l'immediata smaterializzazione dell'opera, con l'assunzione del ruolo di centralità da parte del processo creativo rispetto al risultato stesso.

Le strategie di confronto, in congruenza con queste finalità, sono disegnate attraverso il caso, l'improvvisazione e la non ripetizione. A differenza di alcune opere teatrali o coreografiche, è un evento scenico che non si configura con una serie di azioni che portano un significato nella loro forma. Pur dipendendo da una pianificazione precedente alla sua esecuzione, non si basa su un copione, così come si può intendere nel teatro.

Il suo significato sta nell'essere un'azione che nasce da un particolare mittente, che nella sua esecuzione e recezione contiene la sua ragion d'essere. Se fosse semplicemente un gesto studiato e appreso, il suo significato risiederebbe nella sua forma stilistica, nel modo in cui viene eseguito, ma poiché è un gesto tratto da azioni quotidiane, il suo significato è importante, degno di essere mostrato solo perché appare in uno spazio e in un tempo separati, e non sarà ripetuto. Conseguentemente a tale approccio, il gesto appare sempre diverso, poiché soggetto al caso, allo spazio e a una precisa risposta del pubblico.

Nella maggior parte dei casi, la *performance* lavora sulla consapevolezza degli archetipi che si trovano nell'inconscio collettivo, al fine di promuovere una grande riflessione nel pubblico o negli spettatori. Performare quindi, nel suo senso più primario, è agire producendo un cambiamento nel reale, ovvero generare un movimento da un punto in cui ci si trovava e arrivare in un altro punto, in un altro stato rispetto a quello che si aveva.

La *performance* provoca un'esperienza estetica e artistica nello spettatore così come nell'interprete e, pertanto, produce un cambiamento in entrambi.

Ciò che conta non è la comprensione delle azioni compiute dall'artista, ma le esperienze che essa suscita negli spettatori nel corso di queste azioni: ciò che conta, in altre parole, è la trasformazione di coloro che partecipano alla *performance* (Fischer-Lichte, 2014).

Nella *performance art*, come in qualsiasi altra manifestazione artistica, possono essere individuate delle caratteristiche o degli elementi formali: tempo; spazio; corpo, definito dai suoi limiti.

4. I presupposti alla base del Laboratorio

Il presente laboratorio è stato realizzato per la formazione professionale di gruppi di docenti di scuole dell'infanzia e primaria, all'interno del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno, presso l'Università degli Studi Roma Tre.

Il laboratorio ha avuto una durata di 20 ore e ha coinvolto 99 docenti. La finalità è stata quella di far sperimentare ai docenti un'attività in grado di favorire la costruzione di un gruppo, di relazioni supportive e di un clima sereno e collaborativo, attraverso la condivisione di spazi, idee, progetti e l'avvicinamento corporeo ed emotivo. Il laboratorio ha favorito l'esercizio di quei processi riflessivi, che consentono la percezione e il ragionamento sui propri limiti e sui propri punti di forza, nell'ottica di spingere i docenti a trasportare l'esperienza a scuola, con i propri allievi, dopo averla sperimentata in prima persona. I docenti sono stati gli attori organizzativi e partecipanti, nella progettazione e realizzazione delle performance, poiché portatori di visioni e conoscenze, che muovono dalla pratica e a questa ritornano (Zurru, Tatulli, Bullegas, Mura, 2022). La dimensione critico riflessiva è stata favorita attraverso un movimento che procede dal singolo e arriva alla collettività (Scaratti, 2021). In questo quadro, le metodologie performative hanno consentito ai partecipanti di condividere esperienze ed emozioni, mettendo anche in dubbio le logiche sottostanti e i valori dati per scontati che modellano i discorsi e le pratiche in uso nelle scuole e comunità professionali. Si sono privilegiate pratiche performative orientate alla relazionalità e alla riflessività, attente a creare negoziazioni collettive, a sviluppare pensiero critico e creativo, ad accrescere la consapevolezza e la capacità di saper afferrare le opportunità di apprendimento poste dalle esperienze professionali nei contesti scolastici (Fabbri, Bracci, Romano, 2021). Ciò ha reso necessario entrare in rapporto con il flusso di esperienza personale e professionale dei soggetti coinvolti e, allo stesso tempo, con i costanti processi di interpretazione in azione che questi impiegano.

I docenti si sono messi in gioco e hanno potuto sperimentare direttamente una proposta in grado di favorire la sinergia tra corpo e mente, l'esplorazione dello spazio e degli altri fino ad arrivare a creare un gruppo coeso e supportivo in grado di promuovere l'apprendimento. Nella pratica scolastica, questo vuol dire porre ciascun allievo nella condizione di sentirsi libero di esprimersi, non giudicato, ma sostenuto dalla presenza degli altri, docenti e pari.

5. Le attività del Laboratorio

In un primo momento sono stati proposti degli esercizi *rompi-ghiaccio*. La crescente vicinanza agli altri corporea e mentale, infatti, permette di condividere pensieri ed emozioni, fino alla progettazione e realizzazione di una performance, attraverso la quale il gruppo si avvicina a comprendere e sentire emotivamente il peso di alcune parole significative, che si riferiscono al concetto di esclusione e solitudine. Questa attività nasce dalla consapevolezza da parte del docente di dover

sensibilizzare i propri allievi al vissuto emotivo di chi si sente solo ed escluso. E come può farlo? È noto, infatti, che solo una piccolissima percentuale (circa il 10%) delle informazioni passa dall'emittente al ricevente, sfruttando il canale verbale. Il restante 90%, infatti, viene veicolato dal canale non verbale e para verbale (gesti, sguardi ...). Realizzare una performance significa, dunque, favorire il canale non verbale e para verbale. I docenti in formazione hanno scelto una parola tra quelle dell'esclusione (rabbia, tristezza, solitudine ...) e, attraverso la performance, hanno cercato di trasformarsi in questa. Diventare una parola non vuol dire imitare, rappresentare, ma significa trasformarsi in quella parola e sentirla vibrare. In questo modo chi realizza la performance, sperimenta attraverso l'unità conoscitiva del corpo e della mente, apprende un significato e si avvicina ad esso.

Inoltre, progettando e diventando insieme la parola scelta, il gruppo si consolida, condivide un'esperienza, un'emozione e non può che avvicinarsi. Il docente coglie l'importanza di costruire un gruppo e di esserne parte. Esercita la capacità riflessiva e può promuoverla anche nei propri allievi.

Attraverso, poi, la somministrazione della griglia ex ante ed ex post è stata indagata la conoscenza dei docenti relativa agli strumenti da utilizzare in classe per favorire la costruzione del gruppo e del clima positivo, il loro effettivo utilizzo nella pratica quotidiana e i vissuti relativi alle attività svolte in aula.

6. Analisi dei dati e riflessioni conclusive

Tra i diversi modi in cui si può intendere e configurare il mestiere dell'insegnante, quello che più viene privilegiato attualmente è quello del professionista riflessivo. Molteplici studi presentano l'insegnante come professionista in grado di riflettere sia in azione che sull'azione (Schon, 1993); nonché sulle parti implicite dell'azione docente e sul formato pedagogico di queste (Perrenoud, 2002). Per il docente è necessario essere in grado di operare una riflessione su di sé e sui propri impliciti, in modo tale da diventarne consapevole e in grado di poter agire per trasformarli, così come può essere necessario intervenire sul contesto, modificando le condizioni della pratica (Alte et al., 2006). Le metodologie performative, a tale proposito, offrono un contributo significativo (Tisdell, Whalen, Johnson, 2022) al lavoro dei gruppi di docenti che riflettono criticamente su come e perché i loro vissuti possano condizionare e, a volte, distorcere il modo di pensare e rappresentarsi le emozioni e le esigenze educative. I dispositivi metodologici performativi facilitano i processi collaborativi di indagine utili a elaborare modelli di azione collettiva per promuovere apprendimenti individuali e organizzativi attraverso la costruzione di conoscenze riflesse (Fabbri, Romano, 2017; Fabbri, Bracci, Romano, 2021).

La connotazione specifica delle metodologie performative implica che i soggetti coinvolti sono chiamati a partecipare attivamente all'interpretazione di quelle esperienze che più di altre, per la loro ambiguità e indeterminatezza, consentono di sollecitare apprendimenti di tipo critico riflessivo. In particolare, nel laboratorio descritto, l'adozione delle metodologie performative è riuscita a sostenere i docenti

nella riflessione critica su cosa vuol dire escludere e, quindi, includere, e ha consentito, conseguentemente, l'analisi di quelle pratiche istituzionali e sociali che favoriscono l'uno o l'altro processo.

In particolare, dall'analisi effettuata sulla griglia di osservazione ex ante ed ex post, si evince che, prima del laboratorio, solo il 45% dei docenti possedeva una conoscenza relativa ad attività finalizzate alla costruzione del gruppo e solo il 35% le utilizzava all'interno della propria progettazione educativa e didattica. Successivamente alla partecipazione al laboratorio, la percentuale è cresciuta all'80% e al 63%. Un altro dato interessante è quello relativo all'autovalutazione, per cui l'88% dei docenti afferma di aver provato emozioni piacevoli durante il percorso, correlate alla sensazione di sentirsi accolti e supportati sia dal gruppo e che dal conduttore.

Naturalmente un limite è costituito dall'esiguità del campione che dovrebbe essere ampliato, sperimentando anche altre tipologie di metodologie performative. Sarebbe interessante, infine, coinvolgere anche i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, al fine di operare un confronto tra i vari gradi, in ottica di continuità e condivisione di strategie, metodologie e strumenti.

Bibliografia

- Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Baldassarre M. (2019). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente.* Roma: Carocci.
- Dirkx J.M. (2012). Self Formation and Transformative Learning: A Response to "Calling Transformative Learning into Question: Some Mutinous Thoughts," by Michael Newman. *Adult Education Quarterly*, 62, 399–405.
- Fabbri L. (2017). Ricercatori e insegnanti dentro setting di apprendimento trasformativo. In P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, 149–154.
- Fabbri L., Bracci F., Romano A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13, 68–88.
- Fischer-Lichte E. (2014). *Estética del performativo. Una teoría del teatro e dell'arte*. Roma: Carocci.
- Gherardi S. (2019). *How to conduct a practice based study: problems and methods*. UK: Edward Elgar.
- Heron J. (1992). *Feeling and personhood: Psychology in another key*. Newbury Park CA: Sage.
- Kasl E., Yorks L. (2012). Learning to be what we know: The pivotal role of presentational

- knowing in transformative learning. In Taylor E. W., Cranton P. (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Lawrence R. L. (2012). Transformative learning through artistic expression: Getting out of our heads. In E. W. Taylor, P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Romano A. (2022). Performative Methodologies for teachers' professional development. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 225-238.
- Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia Didattica. Corpo, Pedagogia, Teatro*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Scaratti G. (Ed.) (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tisdell E., Whalen G.C., Johnson M. (2022). The Supervision of Autoethnographic Dissertation Studies: Transformative Stories of the Supervisor and the Supervised Revealed. *Adult Learning*, 33, 51-60.
- Zurru A.L., Tatulli I., Bullegas D., Mura A. (2022). Teachers and Researchers Collaboration: Restructuring Didactics and Professionalisms. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 1

Panel Junior 1 – Sottogruppo 3
Povert  educative, professionalit  e progettazione pedagogica:
prospettive di storia dell'educazione, pedagogia generale
e sociale, didattica generale e pedagogia speciale, pedagogia
sperimentale tra scuole, famiglie, lavoro e comunit 

Interventi

Claudia Banchetti
Martina Bona
Aurora Bulgarelli
Salvatore Compagnone, Serenza Zizza
Christian Distefano
Francesca Franceschelli
Francesca Gabrielli
Sara Gemma, Mjriam Carla Palazzo
Giovanni Papagni

Pedagogia di comunità: il caso del progetto “Seconda stella destra: mentori per la resilienza”

Claudia Banchetti

*Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Siena
claudia.banchetti@student.unisi.it*

1. Introduzione

L'Università di Siena è stata partner del progetto “Seconda stella destra: mentori per la resilienza” realizzato nel biennio 2019-2021. Il progetto mirava alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica e della povertà educativa. Si prevedevano attività che includevano il sostegno diretto, il coinvolgimento, l'allargamento della comunità educante e la costruzione della comunità di apprendimento in due quartieri cittadini. La finalità è stata duplice: da un lato offrire sostegno diretto a studenti e famiglie più vulnerabili, dall'altro coinvolgere la comunità in un percorso di apprendimento. Attraverso una ricerca qualitativa di tipo collaborativo sono state promosse azioni di supporto allo sviluppo di competenze riflessive e critiche nei membri della comunità. Caratterizzandosi come ricerca collaborativa, a seguito di un'analisi di sfondo, sono stati organizzati incontri, informali e non, con la comunità volti a socializzare, co-progettare le azioni e gli strumenti di indagine. Ricercatori e comunità, lavorando in sinergia, hanno co-costruito il processo del progetto. Nello specifico: a) co-costruzione degli strumenti di indagine; b) validazione degli strumenti di indagine; c) restituzione dati; d) elaborazione prodotto finale.

A partire da questa cornice, il contributo si propone di sviluppare una riflessione sul valore aggiunto che la ricerca collaborativa può apportare ai progetti educativi orientati allo sviluppo di comunità.

2. La ricerca collaborativa: origine e definizione

La ricerca collaborativa si caratterizza come “un processo di inquiry emergente e sistematico, incorporato in una partnership tra gli attori con un interesse a influenzare un certo sistema di azione e ricercatori interessati a comprendere e spiegare tali sistemi. Il processo di Collaborative Management Research integra conoscenze scientifiche, metodi e valori con le conoscenze pratiche e modi di lavorare. Un obiettivo per la conoscenza generata attraverso il processo di collaborazione è che la conoscenza sia praticabile da coloro che in concreto intendono

influenzare il sistema. Un altro intento è che i ricercatori siano in grado di affermare che la conoscenza generata è scientificamente rilevante e utile per lo sviluppo del loro campo disciplinare” (Shani, Guerci, Cirella, 2014, p. 15). Originariamente nata negli studi aziendali (Shani et al., 2008), nell'ambito dell'ingegneria (Atkins et al., 2003) e della medicina (O'Sullivan et al., 2010), affonda le sue radici anche nelle forme più consolidate della ricerca-azione e della ricerca partecipativa (Melacarne, 2018). Essa unisce due dimensioni principali: da un lato, quella scientifica, che permette di validare l'uso della conoscenza per supportare l'azione pratica; dall'altro, quella sociale ed educativa, che favorisce la creazione di ambienti di apprendimento reciproco tra i partecipanti alla ricerca. Nonostante il suo sviluppo iniziale sia stato maggiormente accolto in determinati settori scientifici, oggi la ricerca collaborativa è difficilmente circoscrivibile a una sola area. Le connessioni metodologiche e il lavoro multidisciplinare hanno infatti ampliato gli ambiti di applicazione, permettendo l'adozione di approcci trasversali e l'integrazione tra diverse tradizioni scientifiche. Esempi significativi di questa tendenza si trovano negli studi medici (Bos et al., 2007) e ingegneristici (Börner et al., 2010), dove si evidenzia un crescente utilizzo di concetti sviluppati nelle scienze pedagogiche e psicologiche. La ricerca collaborativa ha guadagnato rilevanza nel dibattito scientifico grazie alla capacità di generare dati utili per aiutare individui e comunità a riflettere e imparare dall'esperienza (Mortari, 2003). Questo processo alimenta una conoscenza che coinvolge dilemmi etici, sfide di crescita e necessità di empowerment.

3. Il caso del progetto “Seconda stella destra: mentori per la resilienza”

Il progetto “Seconda stella destra: mentori per la resilienza” aveva come obiettivo principale la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, due fenomeni strettamente legati alle disuguaglianze sociali e culturali. Attraverso il progetto sono state co-progettate attività che includevano sia il sostegno diretto a studenti e famiglie, sia il coinvolgimento attivo della comunità educante. Quest'ultima ha coinvolto molteplici attori e comunità, comprendendo non solo le scuole e gli insegnanti, ma anche genitori, associazioni locali e altre istituzioni del territorio. Il progetto si proponeva inoltre di creare una “comunità di apprendimento”, un contesto in cui i diversi attori coinvolti potessero collaborare e condividere esperienze per costruire nuove competenze educative.

In modo specifico, l'intervento dell'Università di Siena si è concentrato su uno dei due quartieri selezionati caratterizzato da profonde trasformazioni socio-economiche che hanno inciso sulla coesione sociale. Questo quartiere è stato scelto in quanto rappresentativo di quelle dinamiche di cambiamento urbano che, da un lato, hanno acuito fenomeni di distanziamento e marginalità, e dall'altro hanno aperto spazi per nuove forme di interazione e apprendimento collettivo. Il contesto, seppur segnato da difficoltà di natura socioculturale, ha offerto interessanti opportunità per lo sviluppo di pratiche educative innovative, basate su negozia-

zioni quotidiane e sull'interazione continua tra i membri della comunità. In questo scenario si è collocato l'intervento dell'Università degli Studi di Siena che attraverso una ricerca di tipo collaborativo (Fabbri, Bianchi, 2018), ha promosso la costruzione di una comunità di apprendimento con l'obiettivo di migliorare le relazioni tra gli abitanti del quartiere e favorire l'inclusione sociale. La ricerca intendeva favorire la costruzione di una comunità di apprendimento e il rafforzamento della comunità educante all'interno del quartiere attraverso il coinvolgimento di testimoni privilegiati. Il fine è stato quello di formare gli individui coinvolti come mentori ampliando la comunità di apprendimento fino alla realizzazione di un "workshop di quartiere" attraverso la metodologia OpenSpace Technology.

A seguito di un'analisi di sfondo e di incontri formali e non formali il progetto ha pianificato le seguenti azioni:

1. Costruzione e validazione degli strumenti di indagine. Nello specifico, sono state utilizzate l'intervista e il focus group. Attraverso tali strumenti sono state indagate le pratiche riguardanti il tema dell'accoglienza, del lavoro e del welfare. I partecipanti sono stati selezionati tramite procedure di campionamento razionale (Creswell, 2012).
2. Restituzione dati alla comunità.
3. Elaborazione con la comunità di un prodotto finale. Nello specifico è stata elaborata la carta dei servizi del quartiere.

4. Conclusioni

La ricerca che è stata riportata non ha nessuna pretesa di essere generalizzata; tuttavia, permette di sviluppare alcune riflessioni sulle potenzialità e sui limiti della ricerca collaborativa che viene utilizzata per supportare progetti educativi orientati allo sviluppo di comunità.

Connettendo azione, partecipazione e apprendimento la ricerca collaborativa può rappresentare una risorsa utile per generare cambiamenti individuali e sociali tramite una partnership tra ricercatori (outsider) interessati a capire la realtà sociale e attori sociali (insider) interessati a espandere la conoscenza prodotta attraverso le esperienze (Melacarne, 2021). I dati che vengono prodotti sono utili per supportare le comunità a riflettere ed apprendere, e, sperimentare dilemmi di valore, sfide di sviluppo ed esigenze di empowerment. Nonostante le potenzialità trasformative la ricerca collaborativa può essere difficile da padroneggiare e gestire poiché valori e scopi della scienza e della pratica sono spesso interpretati come separati per fini e interessi. Nella ricerca collaborativa è fondamentale gestire simultaneamente diversi livelli: da un lato, la dipendenza e l'indipendenza degli attori rispetto al protocollo di ricerca; dall'altro, la ricerca di modelli generalizzabili affiancata allo sviluppo di soluzioni specifiche per il contesto in esame. Si tratta di produrre analisi e soluzioni rapide che integrino il ragionamento concettuale con l'ancoraggio empirico al problema concreto. Inoltre, bisogna bilanciare il coinvolgimento

emotivo nello studio con l'approccio distaccato di chi lavora come outsider. Per questo, molti studiosi sottolineano l'importanza di costruire una "comunità di ricerca" basata su una partnership tra individui con priorità e obiettivi diversi.

Bibliografia

- Atkins D., Droegemeier K., Feldman S. I., Garcia-Molina H., Klein M. L., Messerschmitt D. G., Messina P., Ostriker J. P., Wright M. H. (2003). *Revolutionizing Science and Engineering through Cyberinfrastructure: Report of the National Science Foundation Blue-Ribbon Advisory Panel on Cyberinfrastructure*. National Science Foundation.
- Börner K., Contractor N., Falk-Krzesinski H. J., Fiore S. M., Hall K. L., Keyton J., Spring, B., Stokols B., Trochim W., Uzzi B. (2010). A multi-level systems perspective for the science of team science. *Science translational medicine*, 2(49).
- Bos N., Zimmerman A., Olson J., Yew J., Yerkie J., Dahl E., Olson G. (2007). From shared databases to communities of practice: A taxonomy of collaboratories. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(2), 652-672.
- Creswell J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fabbri L., Bianchi F. (2018). *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci.
- Melacarne C. (2021). *Narrative Inquiry. Fare ricerca educativa con le persone e le comunità*. Roma: Carocci.
- Melacarne C. (2018). Ricerca collaborativa come consulenza formativa. In L. Fabbri, Bianchi F. (eds.), *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro* (pp. 127-148). Roma: Carocci.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- O'Sullivan P. S., Stoddard H. A., Kalishman S. (2010). Collaborative research in medical education: a discussion of theory and practice. *Medical education*, 44(12), 1175-1184.
- Shani A. B., Guerci M., Cirella S. (2014). *Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Shani A. B., Mohrman S. A., Pasmore W. A., Stymne B., Adler, N. (2008). *Handbook of Collaborative Management Research*. New York: Sage.

Dispersione scolastica. Alcune sfide educative e progettuali

Martina Bona

*Socio cooptato – Università Cattolica del Sacro Cuore
martina.bona@unicatt.it*

1. Le radici della dispersione scolastica e le sfide istituzionali

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multidimensionale, che coinvolge aspetti socio-economici, culturali e istituzionali. Il rapporto ISTAT 2023 sulla situazione del paese mette in evidenza come la riduzione del divario intergenerazionale sia una delle priorità principali per contrastare questo fenomeno. Ciò si riflette anche nelle opportunità offerte dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che mira non solo a migliorare il sistema scolastico, ma anche a ridurre la disuguaglianza tra generazioni in termini di accesso all'istruzione e alle opportunità lavorative. Secondo il rapporto, la percentuale di abbandono scolastico tra i giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni rimane ancora elevata, con una differenza significativa tra i generi: nel 2022, il 13,6% dei ragazzi ha abbandonato gli studi, mentre tra le ragazze la percentuale scende al 9,1% (Dati.istat.it).

Questo dato è indicativo di una problematica che non coinvolge solo il sistema educativo, ma che si inserisce in un contesto sociale più ampio, dove le differenze di genere e le disparità territoriali giocano un ruolo cruciale.

In particolare, il fenomeno dei *NEET* (*Not in Education, Employment, or Training*), cioè i giovani che non sono impegnati né nello studio né nel lavoro, colpisce in misura maggiore le ragazze, specialmente nella fascia di età tra i 25 e i 29 anni e nelle aree del Mezzogiorno. (Istat.it)

Questo fenomeno ha una stretta correlazione con la dispersione scolastica, poiché molti di questi giovani non riescono a completare il proprio percorso di studi e si trovano esclusi dal mercato del lavoro, innescando un circolo vizioso di esclusione sociale e povertà educativa. Pertanto, la riduzione della dispersione scolastica diventa una sfida cruciale per il futuro del paese, soprattutto in termini di crescita economica ed inclusione sociale.

2. Un approccio di cura e accompagnamento per una scuola inclusiva

La pedagogia, in questo contesto, è chiamata a svolgere un ruolo importante nella riorganizzazione del sistema educativo. È necessario ripensare i modelli tradizionali

di insegnamento e adottare un approccio che tenga conto delle nuove esigenze formative e delle trasformazioni del mercato del lavoro.

La pedagogia dev'essere un processo di accompagnamento e di cura dell'essere umano; non può più limitarsi a trasmettere conoscenze e competenze standardizzate.

Come sottolineato da Pierluigi Malavasi, gli attuali scenari di frammentazione geopolitica, sociale ed economica richiedono una riflessione profonda su come il sistema educativo possa diventare uno strumento di coesione e inclusione, capace di promuovere valori come il rispetto delle diversità, la cittadinanza attiva e la solidarietà (Malavasi, 2022).

Centrale diventa il concetto di cura e accompagnamento.

Non si tratta solo di trasmettere conoscenze, ma di prendersi cura dello sviluppo integrale della persona, promuovendo il benessere psicofisico degli studenti e creando ambienti di apprendimento stimolanti ed inclusivi. L'insegnamento, se visto da una prospettiva più ampia, non è solo un mestiere, ma un impegno verso la crescita umana e professionale degli studenti: è una vocazione (Malavasi, 2020).

3. Il ruolo del PNRR: innovazione educativa tra dispersione scolastica e competenze STEM

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza italiano (Governo italiano, 2021) intende innovare il sistema educativo e contrastare la dispersione scolastica, offrendo una serie di strumenti.

Tra i vari progetti previsti, spiccano quelli legati alla digitalizzazione e all'introduzione delle tecnologie nella didattica, come il progetto "*Classroom 4.0*", che mira alla trasformazione delle aule tradizionali in ambienti di apprendimento digitali ed interattivi (Pnrr.istruzione.it).

Questo tipo di innovazione può rendere l'apprendimento più coinvolgente e adatto alle esigenze delle nuove generazioni, cresciute di pari passo con la digitalizzazione, e rappresentare così una risposta efficace alla dispersione scolastica.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, inoltre, prevede degli interventi mirati per ridurre i divari territoriali e migliorare l'offerta formativa nelle aree meno avvantaggiate del paese, come il Mezzogiorno. Questo è particolarmente importante per affrontare il problema della dispersione scolastica, che colpisce in misura maggiore le regioni del sud Italia, dove le opportunità educative e lavorative vengono meno rispetto alle regioni settentrionali del nostro Paese.

Investire nell'istruzione e nella formazione in queste aree significa contribuire allo sviluppo economico e sociale del paese nel suo insieme; offrire quindi maggiori opportunità di crescita personale e professionale ai giovani.

Un altro importante aspetto dell'innovazione educativa promossa dal PNRR è l'introduzione delle nuove competenze e metodologie didattiche, in particolare nel campo delle *STEM* (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*). L'acquisizione di competenze in ambito scientifico e tecnologico è indispensabile per

la preparazione delle nuove generazioni alle sfide del futuro ed alle esigenze del mercato del lavoro, sempre più orientato verso l'innovazione e la digitalizzazione.

Una delle competenze chiave che gli studenti dovrebbero acquisire per poter affrontare con successo le sfide del XXI secolo è il pensiero computazionale, ovvero una forma di pensiero che consente la risoluzione di problemi complessi attraverso l'uso di algoritmi e tecnologie digitali.

Questa può essere applicata in diversi ambiti, dalla programmazione informatica alla risoluzione di problemi quotidiani.

È fondamentale lo sviluppo di nuove forme di espressione e comunicazione. Il mondo della scuola è necessario si apra a nuovi linguaggi non verbali, come il linguaggio visuale, il *coding*, e altre forme di comunicazione digitale, permettendo agli studenti di esprimere la propria creatività e di interagire in modo più efficace con il mondo che li circonda.

Questo tipo di innovazione rende l'apprendimento più stimolante e accessibile e contribuisce alla riduzione della dispersione scolastica, offrendo agli studenti strumenti più adatti alle loro capacità ed esigenze.

Altri strumenti importanti per combattere l'abbandono scolastico sono rappresentati dal *mentoring* e dalle buone pratiche educative.

Il *mentoring*, in particolare, si è dimostrato un approccio efficace per sostenere gli studenti più a rischio di abbandono scolastico, offrendo loro un sostegno personalizzato e continuativo da parte di figure di riferimento. Questo tipo di accompagnamento permette agli studenti di sviluppare una maggiore fiducia nelle proprie capacità e di affrontare con successo le difficoltà che possono incontrare nel loro percorso di studi.

Le buone pratiche educative, invece, rappresentano un insieme di strategie e metodologie didattiche che hanno dimostrato essere efficaci nel migliorare l'apprendimento e nel ridurre la dispersione scolastica. Tra queste, possiamo citare l'ampliamento delle competenze disciplinari, l'introduzione di nuovi approcci pedagogici basati sulla riflessività e l'interdisciplinarietà e la promozione di ambienti di apprendimento inclusivi e partecipativi.

Questi approcci permettono di creare una scuola più vicina alle esigenze degli studenti, capace di rispondere in modo flessibile e creativo alle sfide educative di oggi.

4. Conclusione

La dispersione scolastica è una sfida complessa, richiede un approccio multidisciplinare ed integrato. La pedagogia, in questo contesto, è chiamata a svolgere un ruolo cruciale nel ripensare il sistema educativo e nell'individuare nuove piste progettuali che possano rispondere alle esigenze dei giovani e del mercato del lavoro. Il PNRR rappresenta un'opportunità unica per ridurre le disuguaglianze ed innovare il sistema scolastico, ma per farlo è necessario un impegno congiunto da parte

di tutte le istituzioni coinvolte, dalla scuola alla famiglia, passando per il mondo del lavoro e della ricerca.

La riduzione della dispersione scolastica non rappresenta solo una questione numerica, ma un impegno verso il futuro del paese, verso una società più inclusiva, equa e sostenibile. Solo attraverso un'istruzione accessibile a tutti e di qualità sarà possibile costruire una società più giusta e capace di rispondere alle sfide del futuro.

Bibliografia e sitografia

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.

Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Governo Italiano Presidenza del Consiglio dei Ministri

PNRR_0.pdf (governo.it)

Rapporto Istat (2023)

NEET (giovani non occupati e non in istruzione e formazione) : Livello regionale (valori assoluti) (istat.it)

Futura. Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024)

FUTURA – LA SCUOLA PER L'ITALIA DI DOMANI (istruzione.it)

ISTAT (2024)

Noi Italia 2024 - home (istat.it)

Percorsi educativi linguistici e inclusione dei migranti adulti analfabeti

Aurora Bulgarelli

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi Roma Tre
aurora.bulgarelli@uniroma3.it*

1. Adulti, migranti e analfabeti

Secondo il report delle Nazioni Unite *The Sustainable Development Goals Report 2019* nel mondo vi sono circa 750 milioni di persone adulte che mancano nelle capacità di lettura e di scrittura di base nella propria lingua madre (UN, 2019). Analfabetismo e migrazioni hanno un legame profondo, rintracciabile a partire dalle stesse cause che conducono una persona a decidere di lasciare il proprio Paese: povertà, cambiamenti climatici e conflitti armati.

L'assenza di competenze di letto-scrittura per le persone migranti adulte non solo influenza la loro quotidianità nel nuovo Paese di immigrazione, ma può anche portare alla negazione del permesso di soggiorno, questo perché in Europa molti Stati hanno introdotto normative che rendono la conoscenza della lingua nazionale del Paese di accoglienza un requisito essenziale che deve essere certificato al fine di poter permanere sul territorio, in alcuni casi ancora prima di intraprendere la migrazione. Data la centralità della lingua per l'integrazione formale dei migranti adulti, è stata coniata la nozione di 'integrazione linguistica' (Extramiana, Van Avermaet, 2010), la quale indica proprio la necessità di padroneggiare la lingua del Paese in cui si è immigrati.

Prendendo in analisi il quadro normativo italiano in riferimento alle modalità di accesso al permesso di soggiorno, queste sono disciplinate dal Decreto del Presidente della Repubblica del 14 settembre 2011, n. 179, – Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato –, entrato in vigore il 10 marzo del 2012. Questo Accordo di Integrazione consiste in un percorso di integrazione obbligatorio che ha inizio con la sua sottoscrizione presso la prefettura da parte delle persone che abbiano compiuto 16 anni e si basa su un sistema di crediti che devono essere ottenuti entro due anni, così da poter acquisire il permesso di soggiorno. I crediti che in totale devono essere collezionati sono 30, di questi 16 sono assegnati nel momento stesso della firma dell'Accordo, i restanti devono derivare dalla certificazione della competenza linguistica in italiano come Lingua Seconda (d'ora in avanti L2), equivalente a 24 crediti, e corrispondente minimo ad un livello A2 secondo i criteri del *QCER* – Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Council of Europe, 2020).

Le vulnerabilità delle persone migranti connesse alle difficoltà nella letto-scrittura presenti già nella lingua madre emergono durante i corsi di L2, spesso frequentati proprio con la finalità di prepararsi all'esame del livello A2 così da ottenere la certificazione linguistica utile ad assolvere all'Accordo di integrazione. L'esame in questione prevede che la persona migrante dimostri di avere sufficienti competenze linguistiche orali e scritte attraverso il superamento di quattro differenti prove: ascolto, lettura, scrittura e parlato.

2. La ricerca sul campo

Data la complessità dei percorsi formativi rivolti ai migranti adulti, si è deciso di indagare il legame tra apprendimento linguistico e inclusione sociale attraverso una ricerca dottorale, realizzata nella città di Roma tra ottobre 2021 e settembre 2022.

La ricerca, di natura qualitativa, si è fondata sull'utilizzo dell'intervista semi-strutturata al fine di raccogliere informazioni di tipo conoscitivo ed esperienziale riguardanti le realtà dei corsi e delle scuole che si occupano di insegnare la L2 alle persone migranti. L'indagine ha avuto luogo in 8 scuole di L2 – intendendo con il termine “scuola” sia i CPIA (Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti) e sia le realtà educative non formali – e in totale sono state intervistate 60 persone, delle quali 25 sono insegnanti (18 volontari/e, 2 operatrici e 5 insegnanti dei CPIA) e 35 sono studenti/studentesse dei corsi di lingua.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di indagare principalmente tre questioni riguardanti i corsi di L2:

- le caratteristiche, i punti di forza e le criticità delle pratiche educative linguistiche rivolte alle persone migranti adulte;
- i bisogni formativi, ma anche culturali e sociali delle persone iscritte ai corsi di L2;
- gli strumenti formativi ed educativi che promuovono l'emancipazione e l'autodeterminazione in un'ottica di *empowerment* per le persone frequentanti percorsi educativi linguistici.

3. Lingua Seconda e analfabetismo

I corsi di L2 del territorio romano sono caratterizzati da grande eterogeneità, che sia questa di genere, di età, di provenienze, di motivazioni alla base della migrazione e anche ovviamente, di competenze linguistiche sia nella lingua madre e sia nella lingua del Paese di immigrazione. Questa eterogeneità è assolutamente da considerarsi come una ricchezza culturale e identitaria, ma dal momento in cui è obbligatorio attestare la conoscenza della lingua attraverso il superamento di un esame orale e scritto, i differenti *background* educativi e le competenze di letto-

scrittura possono determinare forme di esclusione dai percorsi linguistici e il fallimento della prova A2 per il permesso di soggiorno:

da una parte bisogna considerare che nessuno parte dallo stesso livello, le classi sono molto eterogenee, anche quelle base, non so se tu hai avuto modo di vedere l'esame, ma la parte scritta secondo me è molto difficile, cioè è semplice ma non si tiene conto di quella che è una vera e propria barriera linguistica, di grafismo, ed è difficile per chi parte da un livello proprio base e deve imparare l'ABC (E., volontaria insegnante L2, aprile 2022).

La barriera linguistica derivante dalle scarse o nulle capacità di letto-scrittura non dipende necessariamente da una totale assenza di percorsi di istruzione, ma come illustra una volontaria dei corsi di L2, può avere diverse ragioni alla base:

parliamo di persone che o non hanno mai avuto opportunità di andare a scuola nel loro Paese o che hanno fatto 4 o 5 anni di scuola, quindi sono analfabeti funzionali. Quelli del primo caso sono analfabeti primari, poi analfabeti funzionali o di ritorno e poi accogliamo anche persone che, anche se scolarizzate nel proprio Paese, hanno un sistema di scrittura lontano dall'alfabeto latino, o che hanno frequentato la scuola coranica (A., volontaria insegnante L2, dicembre 2021).

È lecito affermare che l'analfabetismo nei percorsi educativi linguistici per la L2 non è una questione nuova o emergente, tanto che la stessa offerta formativa delle scuole che offrono percorsi educativi linguistici per l'apprendimento della L2 prevede corsi dedicati a coloro che rientrano nella categoria "pre-alfa":

in realtà abbiamo anche l'ampliamento formativo che ci permette di dare dei corsi sia di livello proprio iniziale, quindi pre-alfa, dove accogliamo anche i ragazzi analfabeti, appena arrivati e che vengono anche da altri alfabeti (E., volontaria insegnante L2, aprile 2022).

Sono corsi rivolti a coloro che necessitano di partire dall'alfabetizzazione anche se, in realtà, dovrebbe essere realizzata in quella che è la lingua madre della persona, e non nella lingua del Paese di immigrazione (Bertolotto, 2013). Ne consegue che le difficoltà dell'apprendimento linguistico sono maggiori dato che è richiesto che vengano costruite le fondamenta orali e non della L2, nella quale però, a differenza della lingua madre, non si ha dimestichezza.

Data l'importanza e l'obbligatorietà di apprendere la lingua del Paese in cui si immigra, è nata la necessità di delineare le tipologie di analfabetismo in quanto, come è emerso, questa definizione racchiude in sé diversi profili, i quali si differenziano non solo in base alle abilità di letto-scrittura, ma anche in base al livello di scolarizzazione, alla vicinanza linguistica tra lingua madre e L2 e alla conoscenza o meno dell'alfabeto latino:

diciamo che anche all'interno dell'analfabetismo ci sono almeno 4 profili di studenti, e quindi anche lì facciamo una piccola selezione per capire la situazione iniziale, qual è la situazione di partenza e lì chiaramente non è un'intervista o un test che ci fa capire tutto, è l'osservazione che ci dà il polso della situazione, ecco. In genere abbiamo due gruppi in due ambienti separati, però, nel gruppo più numeroso ci possono essere altri 3 profili di apprendimento, noi ci rifacciamo al sillabo di Fernanda Minuz, un po' le nostre linee guida sono quelle (A., volontaria insegnante L2, dicembre 2021).

L'insegnante intervistata fa riferimento al 'Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa' (Casi, Minuz, 2019), formulato per identificare le abilità linguistiche della persona migrante adulta principiante nell'apprendimento della lingua italiana, orale e scritta, e analfabeta con nulla o limitatissima scolarizzazione. All'interno del documento sono classificate quattro tipologie di apprendenti della L2: il profilo descritto nel primo gruppo (Gruppo A) sono persone adulte che non hanno ricevuto una formazione adeguata nel loro Paese di origine e in cui la lingua madre non è scritta o non viene generalmente insegnata. Le persone rientranti in questo gruppo sono definite come 'pre-alfabeti'. Il Gruppo B comprende le persone adulte che non hanno mai appreso a leggere o a scrivere né nella loro lingua madre né in altre lingue. Sono definiti come 'analfabeti' e includono anche le persone la cui lingua madre è fondata su un alfabeto logografico o con una scrittura alfabetica differente. Il Gruppo C invece riguarda quelle persone che hanno avuto percorsi d'istruzione limitati o inadeguati nel loro Paese di origine, ovvero persone definibili come 'scarsamente scolarizzate o semianalfabete', per cui non sono in grado di leggere o scrivere. Infine, il Gruppo D descrive, invece, le persone migranti 'alfabetizzate', le quali risultano essere molto differenti dai gruppi precedenti dato che, fin dall'inizio del percorso educativo linguistico nella L2, possono concentrarsi sull'apprendimento della lingua utilizzando anche la letto-scrittura.

4. Riflessioni conclusive

L'approfondimento realizzato sul tema dell'analfabetismo e delle limitate competenze di lettura e scrittura delle persone migranti adulte, in relazione ai percorsi formali di inclusione nei Paesi di immigrazione, evidenzia come queste carenze rappresentino un ulteriore fattore di vulnerabilità in un *iter* di accoglienza già di per sé molto complesso. Per questo motivo, la definizione di percorsi normativi basati sulla valutazione delle competenze acquisite in un periodo ristretto – come i due anni previsti dalla legislazione italiana – rischia di escludere una parte significativa della popolazione immigrata dall'accesso al permesso di soggiorno.

Nonostante la compressione temporale imposta dal quadro normativo, le esperienze di insegnamento della L2 rivolte alle persone migranti hanno mostrato un'attenzione particolare alle esigenze formative dei destinatari, sottolineando l'im-

portanza di approcci educativi e metodologici che non solo rispettino, ma valorizzino la diversità socio-culturale del gruppo classe. Così come è emerso essere essenziale conoscere anche la biografia linguistica di ciascun individuo e il percorso educativo pregresso che ogni studente porta con sé al fine di strutturare percorsi formativi quanto più rispondenti ai bisogni educativi, sociali e culturali degli studenti. Le realtà che si occupano di insegnare la L2 ai migranti mirano, infatti, a creare un ambiente inclusivo, soprattutto in classi con differenti livelli linguistici e culturali, in una “prospettiva di co-educazione aperta alla presenza diretta delle culture migranti, cioè di un percorso di ‘educazione dialogica’ che si costruisce insieme, attraverso relazioni su basi di uguaglianza, reciprocità e responsabilità” (Cattarici et al, 2014, p. 152).

Bibliografia

- Bertolotto G. (2013). Imparare a leggere e a scrivere in età adulta. Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino. *EL.LE*, 2 (3), 691-709.
- Casi P., Minuz F. (Ed.). (2019). *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*. https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo_alfa.pdf
- Cattarici M., Fiorucci M., Trulli M. (2014). *L'ABC della cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli.
- Council of Europe (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>.
- Decreto del Presidente della Repubblica 14 settembre 2011, n. 179. “Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato”.
- Extramiana C., Van Avermaet P. (2010). *Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states: Report on a survey*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1d9>.
- United Nations (UN) (2019). *The Sustainable Development Goals Report 2019*. New York: UN. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019.pdf>.

Sport e povertà educativa. Il corpo come opportunità di trasformazione¹

Salvatore Compagnone

*PhD – Università degli Studi di Napoli “Parthenope”
salvatore.compagnone001@studenti.uniparthenope.it*

Serena Zizza

*PhD – Università degli Studi di Napoli “Parthenope”
serena.zizza001@studenti.uniparthenope.it*

1. Ripensare le pratiche educative nei contesti di vulnerabilità

Negli ultimi anni i temi dell'inclusione sociale e della povertà educativa hanno assunto un ruolo centrale nel panorama della ricerca pedagogica. Va sottolineato che la povertà educativa non riguarda esclusivamente bambini o ragazzi che vivono in famiglie e contesti economicamente svantaggiati, ma esiste un numero crescente di minori che, pur appartenendo a famiglie benestanti, sperimenta comunque forme di povertà educativa come forme di “trascuratezza educativa da parte dei genitori e degli altri adulti di riferimento” (Nanni, Pellegrino, 2018, p.92).

Quindi, associare alla povertà educativa una mera mancanza di beni materiali sarebbe fuorviante poiché essa non coinvolge solo aspetti economici, ma è legata anche a forme di disagio che minano il benessere bio-psico-sociale degli individui (Vecchiato et al., 2016).

A tale riguardo, si può affermare che la povertà educativa non possa che essere letta in chiave multidimensionale (Sen, 2000) in quanto fenomeno “multiforme, dinamico ed evolutivo” (Buccini, 2023, p.107); si tratta quindi di una condizione associata non solo alla povertà economica e alla mancanza di beni materiali, ma anche a quel *vuoto di cura* che coinvolge le relazioni significative e la carenza di opportunità educative - ricordando che tra queste ultime rientrano anche quelle che si riferiscono alle attività motorie, sportive e corporeo-espressive (Zappettini, Sangalli, 2023) - in quanto queste rappresentano degli spazi di valore per una ri-configurazione di un orizzonte di senso, talvolta smarrito.

Secondo il rapporto annuale ISTAT 2024 (Istat.it), in Italia si stima che il 13,5% dei minori di 16 anni viva in condizioni di deprivazione materiale e sociale, ossia circa 1 milione e 127 mila ragazzi e ragazze, superando di 0,5 punti percentuali la media dell'Unione Europea. Inoltre, si stima che più di 1 adolescente su 4 si trovi in condizioni di grave deprivazione, con famiglie che faticano e lottano per garantire ai propri figli i bisogni primari. Da un'altra indagine condotta da

1 Il presente contributo pur se ideato e organizzato insieme dagli autori è da attribuire come segue: il 1° paragrafo a Serena Zizza; il 2° paragrafo a Salvatore Compagnone.

Save the Children (savethechildren.it) quello che emerge è la consapevolezza tra i giovanissimi del *gap* che esiste tra le loro aspirazioni e le aspettative concretamente raggiungibili; infatti, molti abbandonano precocemente il percorso di studi per il timore di non farcela economicamente. Questo si traduce in una mancanza di opportunità educative e di formazione, dettate da una condizione socioeconomica sfavorevole.

Quindi, sebbene il diritto all'istruzione sia ormai ampiamente riconosciuto a livello globale, permangono ancora profonde disparità che limitano le opportunità di molti minori. L'istruzione può rappresentare una variabile fondamentale per acquisire conoscenze, abilità e competenze utili per poter raggiungere forme di autonomia (Unesco.it; Samuel, Burger, 2020), e quindi anche misure preventive contro le forme di marginalità sociale, che di fatto vincolano a destini familiari ben tracciati al punto da sembrare, talvolta, le sole strade percorribili.

Il contesto in cui vive un bambino o un ragazzo, ovvero il “complesso sistema di segni, simboli e significati” (Lo Presti, 2015, p. 228) che lo circonda, influenza fortemente lo sviluppo sociale e la qualità/quantità delle relazioni che il soggetto tesserà (Gatti, Richard, Tremblay, 2007, p. 40). Del resto, “i valori sociali, infatti, non possono essere insegnati, ma devono essere vissuti perché è l'esperienza educativa che permette ai giovani di sperimentare la conoscenza” (Coco, Riccardi, Casolo, 2023, p.83); pertanto, è la qualità del contesto che determina la qualità della formazione.

Difatti, oggi assistiamo ad un numero sempre crescente di minori, definiti “ragazzi difficili” (Bertolini, Caronia, Barone, Palmieri, 2015), che “vivono delle traiettorie di vita irregolari” cioè ragazzi “che vivono carenze di ordine materiale e/o relazionale, che hanno vissuto esperienze di rifiuto e di abbandono, disgregazione familiare, figure di riferimento poco adeguate e che, abitando in contesti ambientali caratterizzate da forme di criminalità rischiano di incappare facilmente in comportamenti illegali” (Augelli, Schermi, 2024, p.6).

Pertanto, dall'abbandono scolastico alla vita di strada il passo è, spesso, breve.

Ci si domanda allora cosa spinge questi minori a mettere in atto dei comportamenti e delle azioni devianti, dove per devianza si intende “l'inosservanza di una norma generalmente accettata in una comunità” (Giddens, Sutton, 2022, p. 353). Probabilmente, per i giovani, dietro comportamenti violenti, trasgressione delle regole e atti efferati, si cela il desiderio di appartenenza ad un gruppo, il prestigio che se ne ricava da tali azioni (Böhnisch, 2014) il “desiderio di incidere in modo personale nella realtà sociale e comunitaria contro le forme di disuguaglianza percepite e subite” (Augelli, Schermi, 2024, p.9) ma possono anche celarsi, come afferma Bertolini (1968, p. 7), disturbi e difficoltà che sono la conseguenza di “insufficienze o carenze educative”.

La necessità di intervenire su tali derive e criticità chiama, dunque, in causa la società adulta rispetto al compito fondamentale di realizzare un'educazione che possa svolgere il ruolo chiave di consentire ai soggetti in difficoltà di riscrivere il proprio destino permettendo loro di ri-creare una nuova visione identitaria e un “orizzonte di cambiamento costruttivo” (Tolomelli, 2022, p. 34), rafforzando l'em-

powerment personale dei soggetti in formazione, soprattutto per coloro che vivono in condizioni di vulnerabilità.

Alla luce di queste riflessioni, emerge la necessità di rivedere i contesti educativi e le intenzionalità legate a questi ultimi, poiché l'ambiente rappresenta "una delle variabili fondamentali, tanto dei processi di apprendimento (in quanto elemento che, essendo posto in costante relazione dinamica, ricorsiva e co-costruttiva con i soggetti, contribuisce a formarli), quanto dei processi educativi" (Lo Presti, 2015, p.228).

L'educazione può contribuire, allora alla creazione di spazi di "costruzione individuale e sociale" (Cunti, 2010, p.83), promuovendo "un'educazione ai valori, alla socievolezza ed al senso di responsabilità, rafforzate dalle esperienze e dai vissuti personali e corporei" (Coco, 2015, p. 95) dei soggetti.

2. Lo sport come opportunità di emancipazione identitaria. Esempi virtuosi

Il lavoro pedagogico organizzato intorno alla costruzione di ambienti educativi efficaci per il fronteggiamento del disagio sociale trova nella definizione delle pratiche motorie e sportive un ambito di significativo sviluppo. Al centro di questo sviluppo sono poste le categorie di corpo e di corporeità come elementi centrali da cui muove l'intera esperienza del conoscere e del *prender forma*. Il corpo agisce all'interno dell'ambiente ed è esso stesso un luogo di attraversamenti e cambiamenti, nonché uno strumento di relazione con gli altri; attraverso l'esperienza corporea, mediatrice nella realizzazione del proprio sé, i soggetti interiorizzano una propria idea e visione di essere e abitare il mondo (Galimberti, 2005). Ne consegue una visione emancipatrice dell'educazione in cui il soggetto, sollecitato a lavorare su di sé e sulla sua visione (Freire, 2004), diventa artefice del proprio destino, rielaborando disegni di vita che sembrano già scritti.

Per rendere ciò possibile, è necessario rovesciare la concezione di corpo legata esclusivamente alle caratteristiche biomeccaniche, ed esaltare invece le prospettive "di matrice cognitivo-costruttivista e socio-culturaliste che pongano il corpo e la corporeità come fondamentali viatici di conoscenza e di apprendimento" (Lo Presti, 2016, p.62).

A partire da tali brevi premesse, la costruzione di esperienze e pratiche formative concentrate sul corpo e sulla corporeità può rappresentare una strada maestra per la determinazione del potenziale trasformativo utile a fronteggiare opportunamente le derive prodotte dalle povertà educative.

Dal momento che il corpo è al centro di tutte le pratiche motorie e sportive e si configura come spazio di promozione di valori, comprensione, costruzione di sé e riconoscimento dell'altro, la visione "fenomenologica ed esperienziale" dello sport, come afferma Isidori (2017), sembra essere coerente con le esigenze della società contemporanea.

Infatti, non è l'esperienza corporea in quanto tale a generare valore ma piuttosto il contesto educativo e le intenzionalità che orientano le pratiche educative.

Molto spesso l'attività sportiva viene associata all'esaltazione di *skills* sportive, dove il corpo è "addestrato" per eseguire tecnicismi finalizzati ad esaltare il risultato, mettendo da parte così la dimensione emotivo-emozionale. Questo approccio rischia di trascurare e impoverire l'esperienza sportiva; si dovrebbero, invece, esaltare le dimensioni formative, valoriali ed etiche di cui lo sport può essere volano. Infatti, lo sport non può essere considerato solo come mezzo per il raggiungimento dello sviluppo fisico, ma anche come motore e pratica sociale che favorisce la creazione di esperienze concrete di conoscenza di sé e degli altri, di cooperazione e di trasformazione. Esso diventa, in questo modo, spazio privilegiato in cui i soggetti possano relazionarsi con i propri modi di essere e con gli altri (Cunti, 2010).

In tal senso, la pratica motoria e sportiva, se intesa come promozione di valori, di comprensione, costruzione di sé e riconoscimento dell'altro, può essere il primo passo verso una crescita *autoemancipativa* dei soggetti "liberando il corpo dalla stretta dei consunti *habitus*" e consentendo una crescita della società in direzione di un maggior benessere, soprattutto per le fasce di popolazione più fragili in quanto "lo sport consente di esplorare il contesto e di mettere in gioco possibilità alternative" (Gamelli, 2016, p.192), ri-creando nuovi destini per affrontare eventi destabilizzanti o situazioni di disagio e fragilità.

È proprio la "dimensione sociale legata alla funzione educativa che esso svolge nella società umana" (Isidori, 2015, p.187) a poter esser considerata, come si evidenziava in precedenza, quale forma di riscatto da destini apparentemente già scritti, volta a promuovere uno sviluppo integrato dei soggetti.

Numerosi esempi virtuosi dimostrano come la pratica sportiva possa diventare pratica di trasformazione personale, di costruzione identitaria e di autoemancipazione. Lo sport, in questi casi, si trasforma in un'ancora di salvezza e in una bussola che orienta - soprattutto per coloro che vivono "vuoti di cura" - offrendo nuove opportunità per tutti quei ragazzi definiti "difficili", che spesso vivono ai margini della società e sperimentano forme di disadattamento. Un esempio significativo è quello di Lebron James, afroamericano nato ad Akron, un luogo segnato dalla criminalità, cresciuto senza padre e senza una casa. Per lui, lo sport si è rivelato un'occasione "salvifica" di cambiamento e di riscatto sociale, diventando fonte di ispirazione per tanti altri giovani. Un altro esempio è Novak Djokovic, che ha vissuto la sua adolescenza in una Belgrado bombardata, coltivando in maniera resiliente il sogno di diventare il numero uno del tennis mondiale. Anche in Campania, in uno dei quartieri più difficili di Napoli, un esempio virtuoso è rappresentato dalla palestra della famiglia Maddaloni. Qui lo sport diventa spazio di trasformazione, opportunità di costruzione di futuri altri, offrendo ai giovani la possibilità di ridefinire sé stessi e le relazioni con gli altri; o ancora la scuola calcio a Scampia gestita da Antonio Piccolo e Carlo Sagliocco, un esempio di promozione sociale, culturale e civica attraverso lo sport e un antidoto alla criminalità organizzata per tanti giovani.

Pertanto, il corpo, lo sport, il movimento, possono diventare concrete opportunità per favorire l'inclusione e contrastare la povertà educativa. Riducendo le barriere economiche, affrontando le discriminazioni e investendo in infrastrutture

e programmi inclusivi, è possibile creare contesti sociali e sportivi che valorizzino le diversità e offrano opportunità di crescita e sviluppo per tutti i giovani, con un “agire educativo consapevole e competente” (Mancaniello, Marone, Musai, p.91).

Lo sport, in quanto agenzia educativa, attraverso la promozione di valori e principi come la legalità, lo spirito di squadra, la solidarietà, *il fair play*, può essere uno strumento efficace di prevenzione e contrasto alle povertà educative. Occorre che i programmi sportivi riflettano un approccio sistemico, centrato sulla crescita personale e sulla costruzione di competenze essenziali per affrontare le sfide della vita. Combattere la povertà educativa richiede un approccio formativo mirato che coinvolga l'intera comunità educante, comprese istituzioni, famiglie e associazioni locali. L'obiettivo non è solo formare atleti, ma "formare l'uomo", sviluppando una coscienza sociale e civica. Osservando le pratiche sportive e motorie oggi siamo ancora molto distanti da un concetto di sport che miri al benessere psicofisico dell'individuo. È necessario un cambio di paradigma: da sport orientato al risultato a sport orientato all'individuo; dal campo, o palestra intesi come luoghi di performance, a spazi educativi e trasformativi; da allenatori che insegnano tecnicismi ad allenatori che possano essere affiancati da ricercatori in ambito pedagogico, che possano arricchire di senso, competenze e valore la pratica motoria e sportiva.

Bibliografia

- Augelli A., Schermi M. (2024). “Difficult” People, Difficult Education: In Dialogue with Piero Bertolini’s Contribution to the Educational Work of Justice. *Encyclopaideia*, 28(69), 5–20.
- Bertolini P. (1968). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. In Augelli, A., Schermi M. (2024). “Difficult” People, Difficult Education: In Dialogue with Piero Bertolini’s Contribution to the Educational Work of Justice. *Encyclopaideia*, 28(69), 5–20.
- Bertolini P., Caronia L., Barone P., Palmieri C. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Böhnisch L. (2014). *Devianza e violenza*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Buccini F. (2023). *Dentro la povertà. Uno sguardo pedagogico*. In F. Marone, L. Garrino (Ed.), *La speranza nella cura, la speranza per la cura* (pp. 107-120). Lecce: Pensa Multimedia.
- Coco D. (2015). Educare alla corporeità nel rapporto col reale, tra exteriorità ed interiorità. *Formazione & Insegnamento*, XIII, 2 doi: 107346/-fei-XIII-02-15_10
- Coco D., Riccardi V., Casolo F. (2023). Educazione ludico-motoria e sportiva per la pace in tempi di guerra. Esperienze dal passato, riflessioni sul presente. *Form@re*, 23(3), 79-93.
- Cunti A. (2010). *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Galimberti U. (2005). *Il Corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli I. (2016). La palla non è rotonda. Spunti critici per una pedagogia e una didattica

- dello sport. In A. Cunti (Ed.), *Sfide dei corpi. Identità corporeità Educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Gatti U., Tremblay R., Richard E. (2007). Il ruolo del capitale sociale nella prevenzione della violenza fisica. *Rassegna italiana di criminologia*, 1(1), 39-62.
- Giddens A., Sutton P.W. (2022). *Fondamenti di sociologia* (6th ed.). Bologna: il Mulino.
- Isidori E. (2015). Pedagogia dello sport. In A. Cunti (Ed.), *Corpi in formazione. Voci Pedagogiche* (pp.184-191). Milano: Franco Angeli.
- Isidori E. (2017). *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Istat (2024). Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese from <https://www.istat.it/it/files/2024/05/Rapporto-Annuale-in-pillole.pdf>
- Lo Presti F. (2015). Sé e identità corporea. In A. Cunti (Ed.) *Corpi in formazione. Voci Pedagogiche* (pp. 227-233). Milano: Franco Angeli.
- Lo Presti F. (2016). La funzione della corporeità nello sviluppo della conoscenza. *Formazione&Insegnamento*, 1, 55-63.
- Mancaniello M., Marone F., Musiaio M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*. (Pedagogia, Persona, Possibilità). Milano-Udine: Mimesis.
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. *Caritas Italiana, Povertà in attesa. Rapporto*, 91-184. per l'inclusione dei "ragazzi difficili". *LLL*, 20(43), 17-32.
- Samuel R., Burger K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of educational psychology*, 112(5), 973.
- Save the Children (2024). Impossibile 2024: oltre la povertà minorile, i “Domani (Im)possibili”, 30 maggio 2024, from <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/impossibile2024-oltre-la-poverta-minorile-i-domani-impossibili>
- Sen A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Tolomelli A. (2022). *Il valore pedagogico della divergenza*. Milano: Guerini.
- Unesco (2020). Il ruolo dell'educazione per il rilancio sociale ed economico italiano from <https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/Il-ruolo-dellEducazione-per-il-rilancio-sociale-ed-economico-italiano1.pdf> /
- Vecchiato T., Barbero Vignola G., Bezze M., Canali C., Geron D., Innocenti E. (2016). Povertà educativa: il problema e i suoi volti. *Studi Zancan*, 3, 5-22.
- Zappettini C., Sangalli S. (2023). Arti performative, sport e corporeità. Dalla povertà educativa alle Life Skills. *Epale Journal*, 13, 46-52.

Professionalità pedagogica e povertà educativa: esperienze di ricerca all'interno dell'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio

Christian Distefano

PhD – Università degli Studi di Firenze
christian.distefano@unifi.it

1. Introduzione

La presente ricerca nasce da un'esigenza rilevata all'interno dei tre Comuni facenti capo all'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio, in provincia di Prato – Vaiano, Vernio e Cantagallo – e sollevata dalle medesime amministrazioni, riguardante l'elevata percentuale di studenti con Bisogni Educativi Speciali (Ianes, Cramerotti, 2013) nei due Istituti Comprensivi locali: Lorenzo Bartolini di Vaiano e Sandro Pertini di Vernio.

L'assetto territoriale riveste un ruolo fondamentale in questo studio, poiché parlare dei tre territori dell'Unione significa riferirsi a comunità considerate *aree interne* della Toscana, con caratteristiche e fragilità specifiche (soprattutto nel settore dei trasporti, in quello sanitario e nell'ambito dell'istruzione/educazione/formazione) che possono rappresentare un ostacolo per il benessere e lo sviluppo dei più giovani (Relazione annuale sulla SNAI, 2020).

Sulla base di queste particolarità-criticità e in stretto legame con le necessità locali e della scuola la ricerca, per meglio comprendere il territorio e più specificatamente l'area della povertà educativa, si è proposta di rispondere inizialmente a due quesiti: *e vero che, rispetto agli studenti con Bisogni Educativi Speciali presenti sul territorio, la fragilità educativa nelle scuole coinvolte nella ricerca è maggiore rispetto alla media regionale? Gli interventi educativi e i servizi territoriali forniti sono davvero poco efficaci nel rispondere a tali esigenze?*

Per indagare suddette questioni, la ricerca ha adottato un approccio multi-prospettico, analizzando vari contesti presenti nei tre Comuni, tra cui quello scolastico, quello territoriale e quello socio-assistenziale. A tal fine, la ricerca (attualmente al secondo anno di esplorazione) sta utilizzando sia strumenti quantitativi sia qualitativi, integrando diverse metodologie nell'ambito del paradigma teorico-metodologico della *mixed-methods research* (Trinchero, Robasto, 2019).

Nella sua prima fase, infatti, la ricerca si è concentrata su due aspetti principali:

1. una revisione della letteratura, utilizzando l'approccio della *Cumulative Literature Review*, relativa alla normativa italiana in materia di inclusione scolastica, per definire meglio la macro-categoria dei Bisogni Educativi Speciali;
2. la raccolta di informazioni attraverso interviste ed analisi documentali, con un

focus particolare sui contesti scolastici, territoriali e socio-assistenziali oggetto della ricerca, a cui si è affiancata una comparazione quantitativa dei *Piani Annuali dell'Inclusività* a livello regionale, provinciale e locale per comprendere i reali valori di fragilità che mediamente sono presenti nei contesti scolastici della Toscana e la loro distribuzione all'interno delle varie province.

Infine, a livello locale, è stato somministrato ai docenti dei due istituti comprensivi della vallata un questionario strutturato, tratto dal volume *BES a scuola: i 7 punti chiave per una didattica inclusiva* del Gruppo Erickson (Ricerca e Sviluppo Erickson, 2015), al fine di indagare l'auto-percezione dei docenti riguardo al livello di inclusività della propria didattica.

In seguito ai risultati emersi e ad un'analisi di fattibilità sono state pianificate le attività empiriche che hanno coinvolto la seconda fase della ricerca.

2. Traguardi normativi in materia di professionalità educative

Nella sua parte empirica la ricerca si è interrogata su quali potessero essere alcuni possibili contributi rilevanti al fine di tentare di apportare un miglioramento alle criticità sopra-elencate.

A tal proposito ed in linea con i più recenti sviluppi normativi, si è scelto di porre l'attenzione sulla figura del pedagogo, introducendo all'interno dell'istituto comprensivo Sandro Pertini di Vernio (quale gruppo sperimentale della ricerca), tale professionista per valorizzarne il ruolo e le competenze e promuovere un contributo a cascata sulle scelte organizzativo-pedagogiche e sui processi educativi e di ascolto interni al contesto in analisi.

È, infatti, come noto, solo di recente emanazione la normativa che regola i professionisti dell'educazione: la legge 205/2017 ha, infatti, compiuto un primo passo nella valorizzazione del ruolo e della formazione dei professionisti dell'educazione riconoscendo, all'articolo 1 comma 594, che "l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale" (L. 205/2017, p. 302).

La legge sottolinea, in maniera puntuale, il ruolo apicale che tali professionisti ricoprono nell'ambito educativo, specificandone non solo la formazione, ma anche il ruolo, le finalità del loro operato ed i luoghi di lavoro, cercando di far luce e chiarimento su possibili nubi di incertezza che, prima di tale traguardo normativo, coinvolgevano la scienza pedagogica ed i suoi professionisti.

In relazione proprio ai luoghi di lavoro ed alle competenze, è con il Protocollo d'Intesa tra MIUR e Associazioni di Pedagogia, firmato nel 2020, che si è specificata in maniera maggiormente dettagliata la specializzazione del pedagogo all'interno dell'ambiente scolastico, declinando i possibili interventi educativi a supporto dell'intera comunità scolastica.

Nel Protocollo, infatti, leggiamo: “il pedagogo è un professionista di livello apicale con funzione di progettazione, coordinamento e supervisione delle azioni formative; supporto al Dirigente Scolastico, al collegio docenti, ai singoli docenti, alle famiglie; orientamento, consulenza e intervento pedagogico per la piena inclusione di ciascun alunno e per favorire al massimo lo sviluppo negli apprendimenti, il benessere globale e sociale dell'alunno. È una figura di sistema che facilita le relazioni e la comunicazione fra tutti i soggetti facenti parte della comunità scolastica, sostenendo e sviluppando una progettualità comune e condivisa” (Protocollo d'Intesa, 2020, p. 3).

In ultimo, è con la recente Legge n. 55 del 15 aprile 2024 *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali* che viene sottolineata ulteriormente la specificità del lavoro educativo degli educatori professionali e dei pedagogisti, anche attraverso l'istituzione dei rispettivi albi professionali (Legge 55/2024).

La scelta di valorizzare tale figura professionale è strettamente correlata, dunque, all'idea, da verificare attraverso i dati che emergeranno nella fase empirica, che il pedagogo scolastico possa rappresentare un reale promotore di benessere individuale e sociale (Distefano, 2023) all'interno di quel micro-cosmo sociale rappresentato dalla scuola, quale palestra di democrazia e luogo di inclusione (Dewey, 1951).

3. La fase empirica della ricerca

Sulla base degli ultimi sviluppi normativi sopracitati, nella sua fase empirica sono state progettate e strutturate attività educative che hanno visto la partecipazione prioritaria di un pedagogo.

Nello specifico, successivamente ad un'analisi di fattibilità e ad una scala di bisogni condivisa con la dirigente scolastica dell'istituto e con il corpo docenti, sono stati pianificati tre interventi principali:

- a. *Attività di osservazione*: condotte all'interno di alcune classi della scuola primaria e secondaria di primo grado, al fine evidenziare criticità sia didattiche sia legate a possibili fenomeni di disagio relazionale/emotivo tra pari; successivamente sono stati promossi interventi educativi specifici, rispondenti ai bisogni emersi;
- b. *Laboratorio di potenziamento del metodo di studio*: specifico per un gruppo di studenti con Bisogni Educativi Speciali, selezionati dagli/dalle insegnanti. L'attività è stata suddivisa in dieci incontri (durante i quali sono state affrontate l'organizzazione del tempo e dello spazio; le strategie di lettura di un testo; le strategie di rielaborazione; le mnemotecniche) rivolti a dieci studenti/studentesse della classe quinta primaria e dieci studenti/studentesse di classe prima secondaria di primo grado. Durante il primo e l'ultimo incontro è stata prevista la somministrazione di tre prove facenti parte della batteria AMOS 8-15 (que-

stonario sull'approccio allo studio; questionario sulle strategie di studio; prove di studio) al fine di comprendere non solo il livello di utilizzo di strategie funzionali e disfunzionali e l'atteggiamento globale nei confronti dello studio, ma anche le possibili difficoltà riguardanti la comprensione di un testo scritto (Cornoldi, Colpo, Gruppo MT, 2023). Le prove sono risultate fondamentali per la valutazione dell'efficacia del laboratorio;

- c. *Sportello d'ascolto pedagogico*: rivolto a studenti/studentesse della scuola primaria e secondaria di primo grado e ai genitori e insegnanti dell'intero istituto comprensivo. Tale spazio si è posto come finalità generale la prevenzione del disagio scolastico e della dispersione fungendo da opportunità di confronto, riflessione e scambio in relazione a situazioni problematiche, che potrebbero inficiare sul benessere scolastico (Coquinati, 2023). È all'interno di tale servizio che prende forma la consulenza educativa, intesa come uno degli strumenti fondamentali del lavoro del pedagogo e che implica l'utilizzo di diverse competenze: *in primis* l'ascolto attento e non giudicante, a cui si aggiunge l'interpretazione, la decostruzione e la ricostruzione delle prospettive educative, sempre con un approccio aperto al fallibilismo.

4. Riflessioni conclusive e prospettive di ricerca

“Il principale ruolo del pedagogo nella scuola è quello di sostenerla, arricchirla e trasformarla, aggiungendo alla sua tradizionale fisionomia di luogo di *istruzione* quella di luogo di *educazione*” (Iori, 2023, p. 20).

All'interno di un panorama estremamente complesso come quello scolastico (sia sul piano delle relazioni, sul piano della didattica, della comunicazione e della organizzazione), risulta essere quanto più necessario l'inserimento di figure professionali che sappiano cogliere possibili sintomi di disagio educativo, prevenendo una loro trasformazione in forme di malessere che potrebbero compromettere uno sviluppo sano dei più giovani. Qui il pedagogo, quale figura apicale e professionista educativo, rappresenta uno snodo cruciale, un'opportunità per i sistemi scolastici di apportare possibili miglioramenti, attraverso un costante e continuo supporto e alla didattica e alle prassi educative, per tentare di costruire un ambiente-scuola davvero inclusivo, un'agenzia formativa che ponga realmente al centro il ben-essere dei propri studenti e dell'intera comunità scolastica, e che faccia dell'ascolto e della comprensione le basi per costruire contesti in cui promuovere l'unicità e la diversità di tutti e di ciascuno.

Una sfida, questa, estremamente complessa, ma sicuramente necessaria, se intendiamo davvero considerare la scuola come luogo *educativo*, di trasformazione, la cui *mission* non è rappresentata solo dai contenuti di apprendimento, ma anche dalla qualità dei suoi ambienti. Ecco allora che, in tale ottica, i professionisti dell'educazione potrebbe rappresentare una reale opportunità di promozione di benessere e supporto all'intera comunità scolastica.

Nella sua terza ed ultima fase, infine, la ricerca cercherà di realizzare una com-

parazione tra l'Italia ed Europa (verranno selezionati due Paesi), al fine di comprendere se tale figura professionale è presente nei differenti contesti scolastici, approfondendone, al contempo, il percorso di formazione e le competenze.

Bibliografia

- Coquinati S. (2023). Lo sportello pedagogico: istruzioni per l'uso. In E. Miatto (Ed.), *Il pedagogista nella scuola. Sfide e prospettive* (pp. 117-129). Roma: Studium.
- Cornoldi C., Colpo G., Gruppo MT. (2023). *AMOS 8-15: Abilita e Motivazione allo Studio: Prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Dewey J. (1951). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Distefano C. (2023). The pedagogist at school as a strategic figure for the promotion of individual wellbeing. *Pedagogia oggi*, 21(2), 242-248. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-30>, ultima consultazione il 18/09/2024.
- Ianes D., Cramerotti S. (2013). *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Trento: Erickson.
- Iori V. (2023). *La figura del pedagogista scolastico oggi, tra sfide e prospettive*. In E. Miatto (Ed.), *Il pedagogista nella scuola. Sfide e prospettive* (pp. 117-129). Roma: Studium.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/12/29/302/so/62/sg/pdf> (ultima consultazione: 12/08/2024).
- Legge n. 55 del 15 aprile 2024. *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/04/23/24G00072/sg> (ultima consultazione il 20/09/2024).
- Protocollo di intesa tra MIUR e Associazioni di Pedagogia – 27 agosto 2020. In <https://www.miur.gov.it/-/protocollo-intesa-attivazione-progetti-finalizzati> (ultima consultazione il 29/08/2024).
- Ricerca e Sviluppo Erickson (Eds.) (2015). *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Relazione annuale sulla SNAI – 31/12/2020 https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2021/11/Relazione-CIPESS-2020_finale.pdf, ultima consultazione il 18/09/2024.
- Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.

Povert  educativa e vulnerabilit  degli anziani: un inedito ruolo dell'orientamento per un approccio capacitante della terza et 

Francesca Franceschelli

*Dottore di ricerca – Universit  degli Studi di Foggia
francesca.franceschelli@unifg.it*

Introduzione

La povert  educativa   un fenomeno ancora troppo poco considerato in Italia. Nonostante negli ultimi anni abbia attirato l'attenzione delle istituzioni di tipo accademico e abbia spinto il Terzo settore ad investire intensamente in attivit  di prevenzione e contrasto, resta un problema limitato alle sole condizioni di apprendimento della popolazione in et  scolastica, come se queste condizioni non dipendessero anche dalla povert  educativa degli adulti e come se quest'ultimi fossero ormai definitivamente fuori dai giochi. La considerazione della povert  educativa come condizione socioculturale quasi totalmente circoscrivibile al mondo dei minori deriva da un insieme di percezioni distorte: prima tra tutte, il senso comune associa la povert  educativa a coloro che non sono scolarizzati o che hanno studiato per pochi anni della loro vita e ritengono che si tratti di un problema diffuso soprattutto nei paesi in via di sviluppo. Eppure, la povert  educativa non riguarda soltanto l'analfabetismo e la bassa istruzione ma   una condizione che pu  colpire anche coloro che hanno frequentato i sistemi di istruzione fino a, o addirittura oltre, l'obbligo scolastico. In secondo luogo, un altro elemento   la convinzione che il titolo di studio acquisito rappresenti di per s  una garanzia di tenuta perenne delle competenze necessarie nella vita quotidiana. Eppure, dal punto di vista delle competenze di base in possesso degli adulti, il nostro paese   tra i pi  poveri in Europa (Ardeni, 2018; OCSE, 2019a, 2019b). Da queste prime osservazioni ne deriva che la povert  educativa   una condizione fluida ad altra trasmissibilit  intergenerazionale e rappresenta uno dei problemi pi  significativi che affliggono l'Italia contemporanea. Come intendere quindi la povert  educativa? I ricercatori di Save the Children (2014) definiscono la povert  educativa come limitazione del diritto dei bambini all'istruzione e privazione delle opportunit  di apprendere e sviluppare le competenze di cui avranno bisogno da adulti per avere successo in una societ  in rapido cambiamento.

  l'impossibilit  di accedere a risorse economiche, cognitive e culturali per la promozione della propria libert  individuale, ossia esperienze educative di vario genere offerte dal territorio in cui i ragazzi e le ragazze vivono. Per povert  educativa dobbiamo intendere la carenza delle competenze minime necessarie per poter essere

parte attiva delle relazioni sociali contemporanee, molte delle quali mediate da dispositivi, codici, linguaggi e sistemi digitali e online. Quindi, se in passato la povertà educativa corrispondeva all'analfabetismo, nel corso degli ultimi decenni le ricerche hanno evidenziato il carattere crescente e allarmante della povertà educativa anche nelle società a diffusa scolarizzazione come la nostra (Blossfeld, Shavit, 1992; Agasisti et al., 2021). Il principio è che la povertà educativa non può essere ristretta a una sola componente, poiché si tratta di un fenomeno multidimensionale che include vari tipi di debolezze (Cecchi, 1998). È dunque opportuno analizzare la povertà educativa come una dimensione rilevante della povertà generale: la povertà educativa è un riferimento determinante per considerare l'istruzione come uno degli aspetti cruciali per l'esistenza di una persona al pari di salute, relazioni sociali, lavoro, condizioni abitative e risorse economiche (Sen, 1984, 1985, 1992).

1. Povertà educativa e vulnerabilità degli anziani: due fenomeni interconnessi?

Povertà educativa e vulnerabilità degli anziani sono due fenomeni strettamente interconnessi che richiedono un'analisi attenta e un concreto impegno pedagogico. Certamente a fronte dell'invecchiamento della popolazione mondiale, appare di tutta evidenza l'estrema vulnerabilità degli anziani che, per lo più legati ad un modello di società adultocentrico e performante, rischiano di rimanere ai margini, di essere considerati un peso improduttivo per lo sviluppo del paese e di conseguenza rischiano di acquisire scarsa autostima e autoefficacia e perdere la propria agilità.

Bisogna riflettere allora su come educare uomini e donne, in qualunque età, a conservare un atteggiamento permanentemente aperto al cambiamento e ad "avere cura della propria evoluzione" (Benetton, 2018, p. 23), così imparando a invecchiare.

In base a tali considerazioni, la pedagogia, in un'ottica permanente, rivela paradigmaticamente la propria vocazione a sostenere la continua rielaborazione di nuovi sensi dell'essere e del divenire nel mondo e rivendica la formazione come processo auto costruttivo continuo e ininterrotto. La pedagogia in quanto scienza in continua evoluzione offre strumenti e strategie per promuovere l'inclusione sociale, l'apprendimento permanente e il benessere di tutti i cittadini e lo fa promuovendo l'invecchiamento attivo e valorizzando le competenze degli anziani, la loro capacità di agire proattivamente sul loro contesto di vita e la dimensione dell'intergenerazionalità come bene comune.

È necessario un approccio che si concentri sulla salute pubblica, e che dunque punti i riflettori su tematiche legate al benessere, piuttosto che alla malattia. Sono numerose e variegate le azioni e attività volte a cambiare lo scenario legato alla salute pubblica ma altrettanto numerose sono le barriere da superare, tra queste figurano: l'intrinseca complessità del fenomeno dell'invecchiamento; le marcate differenze interindividuali tra gli anziani; le lacune nelle evidenze scientifiche che

caratterizzano quest'area di ricerca o il persistere di stereotipi e giudizi erranei verso la terza età.

Quale ruolo quindi per la pedagogia?

Questa deve promuovere l'inclusione sociale, l'apprendimento permanente e il benessere dei cittadini; deve promuovere lo sviluppo delle competenze degli anziani e la loro capacità di agire in maniera proattiva

A fare da sfondo vi è un'idea di orientamento Lifelong che, non più inteso come processo limitato alle prime età della vita ma come processo diacronico, accompagna le generazioni di anziani a riconoscere il loro stesso valore e i più giovani il potere dell'internazionalità e il valore dell'educazione all'invecchiare.

Le azioni da compiere si articolano a diversi livelli:

- micro-livello, con obiettivi che riguardano i singoli individui e si orientano verso una massimizzazione delle capacità intrinseche e le capacità funzionali dei singoli anziani;
- livello meso, dove si sottolinea l'importanza di assistenza diffusa sul territorio, finalizzata a supportare il coordinamento dei servizi, per approdare poi al pieno coinvolgimento delle comunità;
- macro-livello invece propone delle azioni sull'intero sistema, rafforzando l'affidabilità e le risorse a disposizione del sistema stesso.

Adottare questa visione permette di restituire la voce a una parte della popolazione troppo spesso discriminata e percepita come “un fardello” dal resto della comunità.

È necessario quindi un impegno concreto da parte di tutti, soprattutto da parte delle organizzazioni del Terzo Settore che svolgono un ruolo fondamentale nella lotta alla povertà educativa e alla vulnerabilità degli anziani offrendo servizi di supporto, educazione e socializzazione che spesso integrano e completano l'offerta pubblica.

2. Pedagogia e anziani: verso quale direzione?

Alla luce di quanto detto finora è evidente che sia necessario un impegno pedagogico importante per accompagnare tale processo che reca con sé un altrettanto importante “shock educativo” che è impossibile ignorare.

Ci riferiamo alla pedagogia in quanto scienza adatta non solo a leggere, ma a considerare il fenomeno dell'invecchiamento come nuova e antica risorsa per l'umanità. La pedagogia, “come sapere teorico-pratico che riflette sull'educazione, sulle tappe evolutive e formative dell'intera vita umana”, guarda alla vecchiaia con la stessa intenzionalità e progettualità educativa che investe ogni altro periodo della vita.

In base a tali considerazioni, la pedagogia, in un'ottica permanente, rivela e sostiene la continua rielaborazione dell'essere e del divenire nel mondo dandogli

nuovo senso e significato. La pedagogia per tutte le età guarda alla complessità e all'originalità del percorso evolutivo di ogni persona, alla sua permanente educabilità e ai potenziali "spiragli" di progettualità pedagogica presenti in ogni uomo a ogni età interrogandosi su quali traiettorie si intreccino nel percorso vitale della persona anziana e sull'incidenza e la significatività degli eventi focali, come il pensionamento, la nascita di un nipote, la morte del coniuge ecc., sulla vita dell'anziano. Nella sua ottica olistica e sistemica, nel suo essere "sapere complesso e plurale, antinomico e dialettico, generativo e trasformativo" essa, dunque, orienta lo sguardo educativo nei confronti della realtà anziana, comprendendola nella sua complessità, nel suo essere "*unitas multiplex*", unità e, al tempo stesso, diversità, o molteplicità. Ciò comporta una duplice riflessione sull'età anziana, come parte costitutiva dell'intero corso vitale e come età connotata da proprie peculiarità: è in questo senso che la pedagogia si fa pedagogia della terza età o dell'età anziana, che non pretende di ergersi a dimensione teoretica e speculativa a sé ma intende richiamare l'attenzione sia sul senso dell'invecchiare e dell'essere vecchi sia sulle possibili peculiarità di un'educazione rivolta all'anziano intesa quale "educazione 'alla' e 'nella' vecchiaia".

C'è ancora da fare molto, c'è bisogno di un cambiamento culturale effettivo che investa tutte le organizzazioni sociali, a molteplici livelli; si tratta di un cambiamento che dovrebbe partire innanzitutto dagli anziani, chiamati a far sentire in modo più deciso la loro voce, i loro bisogni, presso le istituzioni e a stabilire un'alleanza con le altre generazioni per divenire assieme cittadinanza attiva, protagonista a tutte le età e garanzia di benessere sociale.

Si tratta di una presa di coraggio richiesta a tutti, individui e società, a partire dalla convinzione che assumere sguardi più ampi, coraggiosi e curiosi sul fenomeno dell'invecchiamento inneschi reali cambiamenti che lo liberino da vecchie griglie interpretative predeterminate e aprano la strada alla possibilità di costruire nuovi scenari di invecchiamento a partire soprattutto da una "pedagogia che illumini e denunci le contraddittorietà di questa età della vita, [...] e avvii un progetto di umanizzazione che rilanci, in prospettiva planetaria, le istanze di giustizia, equità, solidarietà per tutte le età della vita".

Una pedagogia sociale della speranza, la chiama De Luigi in grado di restituire progettualità affinché sia garantita dignità alla persona nel corso della vita. Solo così la vecchiaia può ripensarsi come l'età da inventare, un'età che non può essere più letta, studiata, analizzata e vissuta con i soli strumenti e conoscenze del passato, ma con nuovi strumenti e nuove prospettive teorico-prassiche utili a trasformare gli anziani in risorse per una crescita e uno sviluppo non solo misurabili con parametri di tipo economico e reddituale, come il PIL, ma anche con parametri immateriali che riguardano la felicità, la bellezza e la coesione sociale.

Bibliografia

- Agasisti T., Longobardi S., Prete V., Russo F. (2021). The Relevance of Educational Poverty in Europe: Determinants and Remedies. *Journal of Policy Modeling*, 43 (3), 692-709.
- Andreoli V. (2020). *Una certa età. Per una nuova idea della vecchiaia*. Milano: Solferino.
- Ardeni, P.G. (2018). Analfabetismo funzionale e condizioni socioeconomiche in Italia. In Fondazione Giangiacomo Feltrinelli (eds.), *Le conseguenze del futuro*. Conoscenza. *Il bisogno del sapere* (pp. 12-37). Milano: Feltrinelli.
- Auser (2012). *Il Rapporto sulle condizioni sociali degli anziani in Italia*.
- Benetton M. (2018). La vecchiaia nella pedagogia del ciclo della vita. In E. Gasperi (ed.), *La vecchiaia. Intrecci pedagogici* (pp. 21-62). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Blossfeld H. P., Shavit Y. (1992). *Persistent Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Bossio F. (2002). *Formazione e quarta età. Prospettive pedagogiche*. Roma: Anicia.
- Checchi D. (1998). Povertà e istruzione: alcune riflessioni e una proposta di indicatori. *Politica economica*, 2, 245-82.
- De Luigi R. (2008). *Divenire anziani. Anziani in divenire. Prospettive pedagogiche fra costruzione di senso e promozione di azioni sociali concertate*. Roma: Aracne.
- Frabboni F. Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Bari-Roma: Laterza.
- Friedan B. (1994). *L'età da inventare*. Milano: Frassinelli.
- Gasperi E. (2011). *Sull'invecchiamento*. Studium Educationis. Anno XII, n.1, pp.75-90.
- Gisotti G. (2006). *Imparare a vivere la vecchiaia. Storie di vita degli anziani*. Bari: Cacucci.
- Iori V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Ladogana M. (2007). *La transizione dall'età adulta all'età anziana. O sull'educazione alla vecchiaia*. Rivista Internazionale di Edaforum, anno 2, n.9.
- OCSE (2019a). PISA 2018 Results (Vol. I): What Students Know and Can Do, Paris, OECD Publishing.
- OCSE (2019b). Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, Paris, OECD Publishing.
- Pinto Minerva F. (2015). L'indecifrabile vecchiaia tra destrutturazione e continuità evolutiva. In F. Pinto Minerva (ed.), *Sguardi incrociati sulla vecchiaia* (p. 17). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Scortegagna R. (2016). *Invecchiare oggi*. Disponibile in: Generatività.it. L'Archivio della Generatività Sociale, from <http://www.generativita.it/it/analysis/invecchiare-oggi/30/> [10 settembre 2024].
- Sen A.K. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen A.K (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen A.K. (1984). *Resources, value and development*. Oxford: Basil Blackwell.
- Tramma S. (2017). *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età*. Milano: Franco-Angeli.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholè.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Affrontare la povertà educativa: il ruolo dell'orientamento nella promozione della mobilità sociale ascendente per i minori con background migratorio

Francesca Gabrielli

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi Roma Tre
francesca.gabrielli@uniroma3.it*

1. L'influenza del background migratorio sui percorsi scolastici

I minori provenienti da contesti migratori sono segnatamente esposti alla povertà educativa (Gabrielli, 2024), a causa di sfide legate alla situazione familiare ed economica, ostacoli burocratici, disparità nell'accesso ai percorsi scolastici superiori e rischio di abbandono precoce degli studi (MIM, 2024).

Con specifico riferimento al contesto educativo formale, i percorsi scolastici dei minori con background migratorio sono spesso contraddistinti da disparità e disuguaglianze (Santagati, 2019): secondo gli ultimi dati (MIM, 2024), infatti, le traiettorie scolastiche degli studenti provenienti da contesti migratori sono caratterizzate da ritardi scolastici, abbandoni, differenze nei tassi di scolarità e nelle scelte tra i diversi indirizzi di scuola secondaria di II grado rispetto agli studenti italiani. Ad esempio, nell'a.s. 2022/2023 gli alunni con cittadinanza non italiana (Cni) in ritardo – poiché ripetenti o inseriti in classi precedenti alla loro età – sono il 26,4%, contro il 7,9% degli studenti italiani; dunque, più del triplo. Anche l'abbandono interessa prevalentemente gli studenti Cni: come evidenziato nell'ultimo rapporto del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM, 2024), la percentuale degli studenti Cni che ha abbandonato la scuola secondaria di I grado nell'a.s. 2022/2023 è del 2,35%, contro lo 0,34% degli alunni italiani, e del 9,1%, contro il 2,9%, nella scuola secondaria di II grado. Un ulteriore indicatore da cui si evince la disparità dei percorsi scolastici è quello dei tassi di scolarità che, nell'ultimo biennio della scuola secondaria di II grado, presenta una differenza di 6,8 punti percentuali (MIM, 2024). Infine, le scelte relative alla scuola secondaria di II grado sono caratterizzate da una notevole canalizzazione formativa (Catarci & Fiorucci, 2014; Santagati, 2019), con una concentrazione degli studenti Cni negli istituti professionali e tecnici o nei corsi di istruzione e formazione professionale (Lagomarsino e Bartolini, 2019): secondo gli ultimi rilevamenti (MIM, 2024), infatti, nell'a.s. 2022/2023 solo il 32,5% degli alunni Cni si è iscritto in un liceo (contro il 53,6% degli studenti italiani), mentre il 39,2% ha scelto un istituto tecnico (contro il 30,8%) e il 28,3% ha preferito un istituto professionale (contro il 15,6%). Pertanto, senza dubbi, il background migratorio “rappresenta un fattore di ‘peso’ sui percorsi scolastici degli studenti” (Bonini, 2019, p. 93) che, in un'ot-

tica intersezionale, può amplificare altre variabili di rischio, quali lo status socio-economico o il livello di istruzione familiare.

A partire da queste premesse, il contributo affronta il problema della povertà educativa dei minori con background migratorio, con un'attenzione particolare all'esperienza scolastica di questi ultimi, al rapporto con lo studio e alle aspettative delle famiglie.

2. Il disegno della ricerca

Sotto il profilo metodologico, la ricerca ha seguito un approccio quantitativo, scelto per rispondere all'ampiezza dell'oggetto di studio e per soddisfare le finalità descrittive ed esplicative dell'indagine. Pur adottando questa prospettiva, si è comunque tenuto conto della specificità dell'“angolatura visiva” (Corbetta, 1999, p. 74) utilizzata per l'osservazione della realtà, nonché dei limiti legati alla conoscenza acquisita. Nello specifico, è stata impiegata la tecnica della *survey* che, nell'ambito di una più ampia ricerca dottorale, ha previsto la somministrazione di un questionario semistrutturato autocompilato con rilevazione di gruppo a un campione statisticamente rappresentativo di 1761 studenti iscritti al terzo anno della scuola secondaria di primo grado nel comune di Roma durante l'anno scolastico 2021/2022.

Per quanto riguarda l'unità di analisi, l'indagine si è concentrata sulla dimensione sociografica del background migratorio, in linea con il focus specifico della ricerca. In particolare, è stato seguito l'approccio proposto dal recente documento del Ministero dell'Istruzione, Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori (MI, 2022). Questo documento invita a superare la tradizionale classificazione giuridica di “studente con cittadinanza non italiana” utilizzata nei report dell'Ufficio Statistica e Studi del Ministero dell'Istruzione, proponendo invece una definizione più ampia di “studente proveniente da contesto migratorio”. Tale definizione abbraccia tutti gli studenti che, pur non rientrando nella categoria statistica di “con cittadinanza non italiana”, sono portatori di esperienze e sensibilità che arricchiscono la dimensione multiculturale e plurilingue delle scuole italiane, indipendentemente dal riconoscimento formale della cittadinanza (ivi, p. 10). Questa terminologia, dunque, permette di cogliere meglio la diversità delle biografie coinvolte e valorizza le caratteristiche degli studenti, piuttosto che focalizzarsi su ciò che manca loro. Seguendo questa linea guida, la ricerca ha scelto di adottare la categoria di “studente proveniente da contesto migratorio”, includendo tutti gli alunni nati in Italia o all'estero da almeno un genitore immigrato, senza considerare lo status giuridico della cittadinanza.

Per quanto riguarda il campionamento, la ricerca ha utilizzato un disegno probabilistico stratificato, scelto in funzione del focus specifico dell'indagine. Questo tipo di campionamento, infatti, consente di “aumentare l'efficienza [...] del campione” (Corbetta, 2003, p. 29) se sono presenti “aree di maggiore omogeneità”

(ibidem). I dati raccolti sono stati analizzati tramite il software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versione 28.0.1. Nello specifico, per ciascuna domanda è stata effettuata un'analisi monovariata, per descrivere le caratteristiche del fenomeno studiato, e un'analisi bivariata, per esplorare le relazioni tra le variabili e il background migratorio.

3. Risultati

I risultati evidenziano che, a fronte di un percorso scolastico spesso più complesso (MIM, 2024), i minori con background migratorio restituiscono maggiore piacere ad andare a scuola, un migliore rapporto con lo studio e maggiori aspettative da parte delle proprie famiglie. In relazione al gradimento dell'esperienza scolastica, confrontando i due sottocampioni dei 1204 studenti senza background migratorio e dei 529 alunni con background migratorio (Fig. 1), emerge che i valori relativi alle modalità 'per niente' e 'poco' sono maggiori nel sottocampione degli studenti senza background migratorio (rispettivamente 12,7% contro 11,0% e 29,8% contro 24,6%), mentre i valori relativi alle modalità 'abbastanza' e 'molto' sono maggiori nel sottocampione degli studenti con background migratorio (rispettivamente 55,2% contro 50,3% e 9,2% contro 7,2%). Pertanto, gli studenti con background migratorio riportano più piacere ad andare a scuola rispetto agli studenti senza background migratorio. Difatti, risulta un'associazione statisticamente significativa tra la variabile 'piacere ad andare a scuola' e 'background migratorio': tale associazione, seppur debole ($V = 0,1$), risulta essere significativa al livello dello 0,05, dati i valori del Chi-quadrato ($\chi^2 = 8,3$) e del p-value ($p = 0,04$).

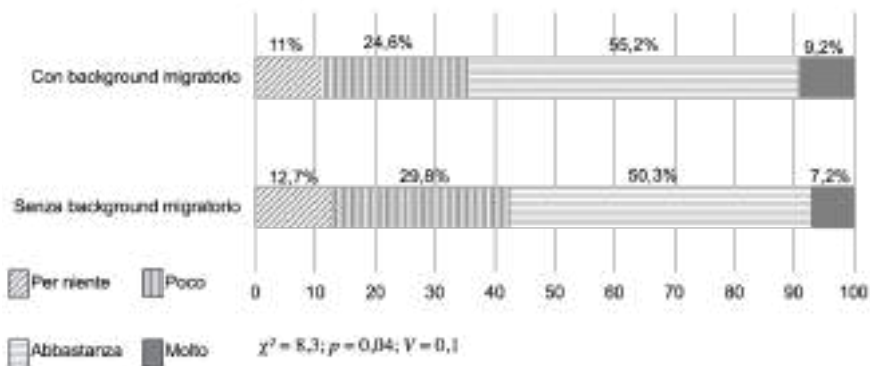


Fig. 1 Piacere ad andare a scuola

In merito al rapporto con lo studio percepito, al campione di studenti sono stati posti 5 *items*: 'studiare mi piace', 'studiare è importante per me stesso/a', 'per me l'importante a scuola è imparare cose nuove', 'per me l'importante a scuola è

capire veramente quello che studio' e 'per me l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno'. Dall'analisi del test *t di student* a campioni indipendenti (tabella 1) emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio per gli *items* 'studiare mi piace' ($t(1001) = -3,8; p < 0,001$), 'per me l'importante a scuola è imparare cose nuove' ($t(1021) = -2,7; p < 0,01$), 'per me l'importante a scuola è capire veramente quello che studio' ($t(1074) = -2,2; p < 0,05$) e 'per me l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno' ($t(1080) = -2,2; p < 0,05$). Nello specifico, gli studenti con background migratorio hanno una media superiore in tutti e quattro gli *items* rispetto a quelli senza background migratorio; pertanto, è possibile affermare che i primi hanno un rapporto con lo studio migliore rispetto ai secondi.

	Background migratorio	(N)	Media	Dev. std.	CV	t (gl)	p di t	D
Studiare mi piace	No	(1209)	2,3	0,9	37,8%	-3,8 (1001)	<0,001	-0,2
	Sì	(529)	2,4	0,9	35,5%			
Studiare è importante per me stesso/a	No	(1206)	3,4	0,8	22,0%	-0,2 (1037)	0,835	-0,0
	Sì	(525)	3,4	0,7	21,1%			
Per me l'importante a scuola è imparare cose nuove	No	(1201)	3,0	0,8	26,7%	-2,7 (1021)	0,008	-0,1
	Sì	(527)	3,2	0,8	25,3%			
Per me l'importante a scuola è capire veramente quello che studio	No	(1207)	3,1	0,8	26,3%	-2,2 (1074)	0,027	-0,1
	Sì	(527)	3,2	0,8	23,8%			
Per me l'importante a scuola è migliorare nel corso dell'anno	No	(1201)	3,3	0,8	23,6%	-2,2 (1080)	0,028	-0,1
	Sì	(525)	3,4	0,7	21,2%			

Tabella 1 Statistiche descrittive items rapporto con lo studio positivo percepito per studenti senza e con background migratorio

Con riferimento alla percezione del supporto della propria famiglia nella scuola, al campione di studenti sono stati posti 4 *items*: “la mia famiglia vuole che io vada bene a scuola”, “la mia famiglia mi aiuta nello studio,” “la mia famiglia mi sostiene nella mia vita scolastica” e “la mia famiglia valorizza i miei risultati scolastici”. Dall'analisi del test *t di student* a campioni indipendenti (tabella 2) emerge una differenza statisticamente significativa tra studenti con e senza background migratorio per tutti e quattro gli *items*. Nello specifico, nell'*item* “la mia

famiglia vuole che io vada bene a scuola” gli studenti con background migratorio riportano una media maggiore rispetto ai loro coetanei senza background migratorio; al contrario, negli *items* “la mia famiglia mi aiuta nello studio”, “la mia famiglia mi sostiene nella mia vita scolastica” e “la mia famiglia valorizza i miei risultati scolastici” gli alunni con background migratorio hanno una media minore rispetto ai loro coetanei senza background migratorio. Pertanto, è possibile affermare che gli studenti con background migratorio da un lato percepiscono delle aspettative da parte delle loro famiglie maggiori rispetto ai loro compagni senza background migratorio; dall’altro, tuttavia, sentono un supporto e un riconoscimento da parte della propria famiglia inferiore rispetto ai loro coetanei senza background migratorio.

	Background migratorio	(N)	Media	Dev. std.	CV	$t_{(gl)}$	p di t	D
La mia famiglia vuole che io vada bene a scuola	No	(1208)	3,4	0,6	18,5%	-3,7 (1051)	<0,001	-0,2
	Sì	(526)	3,5	0,6	17,0%			
La mia famiglia mi aiuta nello studio	No	(1207)	2,6	0,9	33,0%	7,3 (951)	<0,001	0,4
	Sì	(526)	2,2	0,9	40,0%			
La mia famiglia mi sostiene nella mia vita scolastica	No	(1207)	3,1	0,8	24,7%	5,2 (891)	<0,001	0,3
	Sì	(524)	2,9	0,9	30,3%			
La mia famiglia valorizza i miei risultati scolastici	No	(1207)	3,1	0,8	26,6%	3,4 (940)	<0,001	0,2
	Sì	(523)	2,9	0,9	29,7%			

Tabella 2 Statistiche descrittive items supporto famiglia nella scuola percepito per studenti senza e con background migratorio

4. Riflessioni conclusive

Pertanto, è possibile dedurre che gli studenti con background migratorio, se da una parte incontrano maggiori difficoltà nel percorso scolastico (MIM, 2024), dall’altra conferiscono maggiore importanza allo studio e all’apprendimento. Inoltre, a fronte di un inferiore supporto nello studio da parte delle proprie famiglie, i minori con background migratorio riportano maggiori aspettative sul loro percorso scolastico.

Dunque, emerge come gli studenti con background migratorio e le loro famiglie conferiscano all’apprendimento e alla scuola un maggiore valore di opportu-

nità di mobilità sociale ascendente, che però spesso non si riflette nelle scelte relative al percorso scolastico.

Pertanto, risulta fondamentale promuovere il ruolo dell'orientamento, con il doppio intento di contrastare l'abbandono scolastico e di evitare decisioni riguardo al percorso scolastico influenzate più dalla situazione socio-economica degli studenti che dalle loro reali abilità e inclinazioni (MIUR, 2014). Si raccomanda il rafforzamento e la riqualificazione dei servizi di orientamento e riorientamento scolastico, attraverso uno specifico accompagnamento dello studente nel percorso di conoscenza di sé e un rapporto con le famiglie caratterizzato da modalità e tempi propri, al fine di supportare il valore di mobilità sociale ascendente conferito dai minori con background migratorio e dalle proprie famiglie alla scuola.

Bibliografia

- Bonini E. (2019). Fragilità e rischi di dispersione degli studenti con background migratorio. Un approfondimento sulla città di Milano. In M. Santagati, E. Colussi (eds.), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale* (pp.85-105). Milano: Fondazione Ismu.
- Catarci M., Fiorucci M. (eds.) (2014). *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Roma: Armando.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*. Bologna: Il Mulino.
- Gabrielli F. (2024). *Le dimensioni della povertà educativa. Opportunità ed esclusione dei minori con background migratorio*. Roma: Roma TrE-Press.
- Lagomarsino F., Bartolini M. (2019). Orientamento scolastico: una risorsa per il successo formativo degli studenti stranieri. In E. Ciciarelli (ed.), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*. (pp. 45-62). Milano: Fondazione Ismu.
- Ministero dell'Istruzione (MI) (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&ct=1647608565245> (ultima consultazione: 23/09/2024)
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR) (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ufficio Immigrazione, orientamento e lotta all'abbandono scolastico, from https://www.miur.gov.it/documents/-20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890 (ultima consultazione: 23/09/2024)
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2022/2023*, Ministero dell'istruzione e del merito – Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica – Ufficio di statistica, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2aa0c-cbdeb756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&ct=1723104803484 (ultima consultazione: 23/09/2024)

Santagati M. (2019). Emergenze e traguardi degli alunni con background migratorio. Una sintesi. In M. Santagati, E. Colussi (eds.), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*. (pp. 11-32). Milano: Fondazione Ismu.

¿Que te pa'?

Verso una pedagogia cooperativa e sostenibile. Il progetto *Scholas- Napoli città educativa*

Sara Gemma

Dottoranda Teaching&Learning sciences – Università degli Studi di Macerata- Università degli Studi di Napoli “Parthenope” s.gemma@unimc.it

Mjriam Carla Palazzo

*Coordinatrice Italia di progetti Scholas
mjriam.palazzo@scholasoccurrentes.org*

1. Verso una Pedagogia Civile, Cooperativa e di Comunità

Nella società che abitiamo, quando si parla di *povertà educativa* ci si riferisce ad un concetto multiforme che rimanda a numerose aree di deprivazione necessarie, invece, per il conseguimento di uno sviluppo sano e ben integrato nell'ambiente sociale di riferimento (Nuzzaci et al., 2020). “Povertà educativa” sarebbe, quindi, mancanza di accesso a spazi culturali, a risorse e relazioni (Iavarone & Girardi, 2018). Per riagganciare l'ingente capitale umano disperso diviene vitale, allora, operare nei territori ad alto rischio di devianza e *dropout* (Iavarone, 2019).

A tal proposito, il modello di intervento della Pedagogia Civile ipotizza l'attivazione di significativi processi di educazione diffusa e di sviluppo di competenze a partire dal basso, nell'idea di una più ampia coscientizzazione civica e democratica, educativamente orientata (Iavarone, Orefice, 2014).

La Pedagogia Civile, allora, si propone come modello di educazione al cambiamento consapevole e sostenibile (Sterling, 1999) promuovendo scelte politiche che includano tutta la filiera dell'educazione formale, non formale e informale, puntando alla creazione di una ‘cerniera’ tra scuola ed extra-scuola. Diviene vitale, allora, “un'educazione alla territorialità” (Iori, 2019) come pratica pedagogica legata all'attivazione di reti in grado di rispondere alle esigenze espresse dal territorio.

In contesti ambientali complessi, l'intervento educativo può concretizzarsi come un importante esercizio di consapevolezza identitaria. Tuttavia, uno sviluppo territoriale sostenibile, nell'odierna società del disincanto e della crisi, richiede nuove e qualificate professionalità dell'educazione permanente. Di fronte alla società della complessità, occorrono interventi educativi multidimensionali e la figura dell'educatore-mediatore rappresenta la cerniera del *continuum* formativo-esperienziale che correla l'educazione formale e l'educazione non formale. Attraverso meccanismi di corresponsabilità e guidati da un fare pedagogia che abbracci un pensiero sistemico, l'educatore contemporaneo deve guardare all'ambiente educativo in ottica ecologica e *reliante* (Morin, 2016).

Tale orientamento coinciderà, allora, con le strutture fondanti di quel “villaggio

educativo” (Papa Francesco, 2015) in cui è possibile realizzare l'immagine del sé (Chello, 2022) e ritrovare nei processi educativi significato e legami.

2. Metodologia Scholas Occurrentes: ogni bambino è un Principe di Danimarca

*Scholas Occurrentes*¹ è un'organizzazione internazionale di diritto pontificio creata da Papa Francesco nel 2013 per promuovere la cultura dell'incontro e, ad oggi, riunisce mezzo milione di istituzioni e reti educative in 190 Paesi con programmi che mirano a promuovere la cittadinanza attraverso lo sport, l'arte e la tecnologia. Facendo dell'educazione generatrice di senso il principio-guida per contrastare agiti violenti e disgregazione, l'organizzazione internazionale di diritto pontificio nasce proprio con l'intento di promuovere una cultura dell'incontro reciproco e dell'indipendenza tra educatori, educandi e istituzioni coinvolte. Scholas, operando in una dimensione internazionale, interculturale, interreligiosa ed intergenerazionale, è stata selezionata come una delle innovazioni più impattanti nel campo dell'educazione per la Global Collection 2021 dall'Organizzazione *HundredEd* e nel 2022 è stata onorata con il premio *Go-SDGs (Sustainable Development Goals)* grazie al valore innovativo del programma “Scholas Cittadinanza” nell'ambito del Goal 4, *Quality Education* e del target 4.7 per un'Educazione Sostenibile.

Al Congresso dell'Educazione Cattolica del 2015, Papa Francesco afferma che “bisogna puntare sull'educazione informale”, poiché l'educazione formale è ormai impoverita a causa dell'eredità del positivismo che ha esasperato “il tecnicismo intellettualista e il linguaggio della testa”. Per arrestare questo cortocircuito, allora, l'educazione deve essere promossa attraverso esperienze che possano essere ricche di *senso*.

Come lo affermava già Carla Melazzini² nel suo diario di bordo testimone “dell'apprendistato di un gruppo di insegnanti di media cultura ed umanità” nelle periferie della città e dell'animo degli adolescenti campani, per creare una relazione educativa generativa occorre tempo e indipendenza: una relazione che crea dipendenza e non reciprocità, non è una buona relazione.

È, difatti, l'idea di pedagogia di Scholas risulta dall'incrocio di tre assi: uno verticale discendente che punta sulla tecnologia, un verticale ascendente che ha come fulcro l'arte ed uno orizzontale che si focalizza sul gioco e sullo sport. Al centro delle coordinate si incontrano i giovani, protagonisti di una formazione che dà senso alla loro vita proprio attraverso il valore dell'esperienza e della condivisione che si può realizzare mediante gli strumenti educativi sopramenzionati.

Per questi motivi, il Comune di Napoli – attraverso un accordo di collaborazione interistituzionale presentato a Papa Francesco dall'assessore all'istruzione e

¹ <https://scholasoccurrentes.org/it/>

² Carla Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio Editore srl, Palermo, 2023, p.33.

alle famiglie Maura Striano il 25 maggio 2023 – ha aderito al programma educativo *Scholas Cittadinanza-Napoli città educativa*³, che ha visto la città scelta come presidio educativo-culturale temporaneo nelle scuole secondarie di primo e secondo grado attraverso un'indagine di Ricerca-Azione-Partecipata finalizzata a presentarne i risultati alle autorità e alla comunità educativa, per trovare insieme soluzioni adeguate al territorio.

La prima edizione del progetto è prevista da ottobre 2023 a giugno 2024 e si colloca all'interno del più ampio Patto Educativo di Comunità, una modalità di costruzione della "comunità locale" che si assume la responsabilità di essere "educante" e per questo capace di assumere i percorsi di crescita e educazione delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi.

Ponendo, quindi, alla base un principio di sostenibilità didattica (Iavarone, 2022), il progetto *Scholas- Città Educativa* attualmente avviato in Campania ed in Sardegna prevede quattro tappe:

- una prima tappa di de-formazione preliminare dei volontari;
- una seconda tappa di *cittadinanza*, realizzata nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, momento a sua volta suddiviso in:
 - selezione dei problemi;
 - ricerca delle soluzioni;
- una terza tappa di pratiche laboratoriali con l'attivazione delle comunità educanti (Tomei, Galligani, 2020);
- una celebrazione finale dei ragazzi coinvolti con gli outputs realizzati nei mesi di progetto.

Avendo già discusso durante il precedente Convegno Nazionale SIPed delle prime due tappe avvenute nell'autunno 2023, nel presente contributo si esplorano brevemente i risultati della fase laboratoriale e finale avvenute tra gennaio e giugno 2024.

3. La terza tappa del modello *Città Educativa*: laboratori e peer-tutoring

Riprendendo Carla Melazzini, fare pedagogia itinerante e di strada significa aprirsi alla cittadinanza:

Cittadinanza: torniamo quindi alle strade, al battere con i propri piedi, altre strade. All'inizio lo abbiamo fatto d'istinto, poi con sempre maggiore consapevolezza, finché la didattica itinerante è diventata materia curricolare trasversale, sotto il titolo di "percorso di cittadinanza".

3 <https://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/48315>

Nei mesi successivi alla formazione e agli incontri esplorativi nelle scuole, i giovani hanno scelto come problematiche la “violenza” e i “pregiudizi” e hanno lavorato per approfondire le loro conoscenze sui temi elaborando iniziative sociali per trovare delle soluzioni.

È nata, così, la proposta di organizzare una manifestazione per risvegliare collettivamente le coscienze sulle problematiche scelte. Il 1 febbraio 2024 prende vita la manifestazione contro violenza e pregiudizi patrocinata dal Comune di Napoli, alla presenza delle autorità coinvolte, del Parroco della Cattedrale, e dell'Assessore Maura Striano ed il delegato Delle Donne. Sono stati più di 500 i giovani studenti che hanno partecipato condividendo i loro progetti e rappresentando le varie scuole di provenienza, 5 istituti superiori di primo grado e 8 scuole di secondo grado, di diversi quartieri e municipalità, coinvolgendo più classi di quelle partecipanti all'esperienza di *Cittadinanza*.

Oltre a quanto precedentemente esplicitato, nel corso della settimana di progetto nelle scuole, un gruppo di giovani si è riunito per formare la commissione artistica per la realizzazione collettiva di un murale (Fig.1). È stata applicata una metodologia educativa basata su un processo di creazione deduttiva da emozioni e storie di ciascuno, intrecciate con i problemi identificati dai giovani il primo giorno. L'obiettivo è stato quello di promuovere l'espressione artistica come mezzo per leggere ed esprimere la realtà, favorendo la collaborazione e l'impegno. L'opera d'arte finale è stata presentata in plenaria nella giornata conclusiva dell'esperienza.



Fig.1 Murale realizzato dai diversi istituti coinvolti nella settimana di progetto

Da marzo a giugno sono invece iniziate le pratiche trasversali di cittadinanza nei laboratori pomeridiani, in esterna alle scuole, con studenti volontari universitari e ricercatori che in forma di peer-tutoring hanno guidato i ragazzi insieme alle associazioni ed Enti del terzo settore coinvolti.

Tra i laboratori proposti, 10 studenti delle scuole superiori hanno partecipato ad un workshop cinematografico, esplorando le strade, le piazze e i quartieri di Napoli attraverso il linguaggio audiovisivo, rendendo protagonisti i diversi attori

della comunità e riscoprendo le tradizioni locali della loro città. Il risultato di questo periodo di lavoro è un cortometraggio registrato e montato da loro stessi.

Più di 30 studenti, provenienti da scuole partecipanti al progetto *Napoli Città Educativa* e non solo, invece, hanno partecipato al torneo interscolastico di calcio e basket “Contro pregiudizi e violenza”. Al termine di questo percorso, il 30 maggio 2024 si è tenuta al Comune di Napoli una cerimonia di chiusura alla presenza del Sindaco e insieme con gli studenti, gli insegnanti ed i giovani universitari, durante la quale sono emersi gli *outcomes* di ogni percorso educativo. I docenti insieme ai loro studenti, hanno presentato l'evoluzione dei progetti sviluppati applicando le conoscenze acquisite attraverso la formazione di Service-Learning erogata da esperti e docenti universitari nei mesi precedenti.

4. Conclusioni

Per tutta la durata del progetto è stato svolto il monitoraggio e la valutazione delle attività al fine di misurare l'impatto che l'iniziativa ha avuto su studenti/esse, insegnanti, volontari e la comunità tutta in relazione agli obiettivi dello stesso, attraverso questionari self-report anonimi composti da una serie di scale di misura ampiamente validate in letteratura e da specifiche domande costruite ad hoc.

Il modello didattico *Scholas Cittadinanza* si oppone ad una concezione «depositaria» e nozionistica dell'educazione (Freire, 2022), in direzione di un *lifewide learning*, integrando nell'educando piani cognitivi, emotivi e motori. Non una semplice educazione alla libertà, quindi, ma un'educazione che stimola la libertà dell'essere umano come diritto a essere se stesso, sia come identità individuale, sia come soggettività-collettiva che sappia ascoltare i bisogni e le esigenze formative del tempo presente.

Bibliografia

- Chello, F. (2022). La formazione, l'incerto e le transizioni educative. Un approccio comprensivo-transazionale all'orientamento. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14, 23, 18-34. DOI: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2404>
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorin I. (2016). Service learning e cambia il paradigma. *Scuola e formazione*, 1.
- Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. EGA-Edizioni Gruppo Abele. https://www.save-thechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf
- Iavarone M.L., Girardi F. (2018). Povertà educativa e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale. *Cross*, 4, 3.
- Iavarone M.L. (2022). La Pedagogia Civile per uno sviluppo territoriale sostenibile. In V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (eds.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, pro-*

- spettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, (pp. 125-133). published by Firenze University Press.
- Iavarone M. L. (2019). EDITORIALE/Curare i margini. Riprendersi il senso dell'educazione per prevenire il rischio. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 1-5.
- Iavarone M. L. (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità*.
- Iavarone M.L., Orefice P. (2014). Ricostruire il senso di comunità nella 'terra dei fuochi': il manager educativo nello sviluppo territoriale integrato. In *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Atti del 29° Convegno Nazionale SIPED, a cura di M. Tomarchio, e S. Ulivieri (pp. 393-98). Pisa: ETS
- Iori, V. (2019). Editoriale - Il territorio e l'abitare: prendersi cura delle relazioni educative. *Attualità Pedagogiche* 1 (1), 2-9.
- Melazzini, C. (2023). *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
- Morin, E. (2016). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92
- Papa Francesco (2015). *Lettera Enciclica LAUDATO SI' sulla cura della casa comune*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- Rapporto Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente*, Save the Children, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>
- Save The Children (2022). *POVERTÀ EDUCATIVA: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. Maggio 2022.
- Tomei G., Galligani I. (2020). *La comunità educante. Riflessioni su un modello di rete locale per il contrasto alla povertà educativa*. BIBLIOTECA DI TESTI E STUDI, 241-270.

Pedagogia e pedagogisti per comunità scolastiche

Giovanni Papagni

Dottorando di ricerca – Università di Foggia

giovanni.papagni@unifg.it

1. Lo sguardo riflessivo della pedagogia

L'educazione è un processo complesso per sua stessa natura caratterizzato da mutevolezza, instabilità e incertezza che, se intese come variabili del crescere formativo del soggetto, possono essere interpretate come generatori di storia. (Bertolini, 1988).

Quanto affermato da Bertolini, ben rispecchia l'attuale situazione italiana che vede la nazione tra i paesi più poveri d'Europa in termini educativi. Solo nel 2022, il nostro paese risultava al penultimo posto nella classifica dei paesi europei, con il 47,1% della popolazione tra i 25 e 74 anni in possesso di titolo di studio inferiore al diploma; in cui solo 1 minore su 7 raggiunge le competenze di base alla fine del percorso di studi (Gazzetta del Mezzogiorno del 07 giugno 2024). Purtroppo, sono ancora tanti i bambini e i giovani che non hanno la possibilità di visitare una mostra, di andare al cinema, di leggere un libro. Un impoverimento culturale in forte aumento e che ben descrive quella che è la situazione economica e sociale di molte famiglie. Con questo, possiamo dire che la povertà educativa è solo in parte attribuibile all'inefficacia dei sistemi d'istruzione. Le politiche di contrasto alla povertà educativa dovrebbero meglio focalizzarsi sul quel percorso di prevenzione mediante una pluralità di interventi di lungo termine, configurando un processo continuo e diffuso di apprendimento lungo tutto l'arco della vita

In tal senso, alla pedagogia, tra le alte scienze dell'educazione, il compito di donare senso e intenzionalità educativa alle esperienze e ai vissuti formativi, sostenendo e accompagnando la crescita degli individui, restituendo ad essi nuove visioni e prospettive di conoscenze e saperi, promuovendo competenze di lettura e significazione del mondo passato, presente e futuro.

Come scrive Franca Olivetti Manoukian: "il futuro dei giovani chiede un nuovo intreccio di visioni e disponibilità tra scuola e territorio. La scuola non può fare a meno della ricchezza sociale e culturale della comunità locale. La comunità locale perde di senso se non si mette in gioco con la propria scuola" (Manoukian, 2024, p.7).

Compito della pedagogia è raccogliere questa necessità pedagogica avviando processi riflessivi, formativi e costruttivi di buone prassi che sappiano rispondere

alle emergenze educative del tempo, tra cui: l'abbandono scolastico, l'impoverimento culturale delle nuove generazioni, formando nuove professionalità pedagogiche che attraverso il loro agire, pensare e progettare possano dare vita a nuovi processi progettuali ed educativi in grado di sostenere e accompagnare l'azione educante e formativa di docenti e famiglie, che spesso vivono nella solitudine dell'agire l'arduo compito di colmare "vuoti educativi", "emozioni e sogni" frammentati negli immensi spazi sociali del territorio.

2. La comunità scolastica quale spazio di vita

Da qui, la sempre più evidente necessità di supportare la scuola (studenti, docenti, dirigenti, personale e famiglie) nel suo duplice e integrato ruolo di spazio dell'istruire e dell'educare, in cui formare e allo stesso tempo educare alla vita.

Quanto detto finora, da una parte esprime una presa di coscienza che svela e determina ogni forma di autosufficienza della scuola come realtà educativa per un territorio; dall'altra rilancia la responsabilità di attivare nuove triangolazioni alla luce delle coordinate individuate in precedenza – tre, appunto: comunità, pedagogia e pedagogisti.

La scuola si offre come spazio di progettazione esistenziale e formazione di competenze civiche, di cittadinanza attiva e di sostenibilità personale e comunitaria, spazio generativo di nuove possibilità e di nuovi orizzonti per gli studenti che devono apprendere ad essere e ad agire, e per i docenti che svolgono un ruolo estremamente delicato, nell'orientare a visioni del mondo che siano sostenibili e generative.

D'altronde, grandi autori come Dewey e Maritain, ma anche importanti organizzazioni come l'Unesco confermano come e quanto la scuola sia "presidio" in cui contribuire a generare processi di contrasto alle disuguaglianze, all'esclusione sociale, di promozione di forma di agentività e capacitazione individuando sia attraverso la pratica dei saperi che attraverso la tempestiva individuazione di situazioni di vulnerabilità e difficoltà in raccordo con servizi e professionalità di aiuto (Adamoli, Miatto 2017).

Per la comunità educante, la scuola è realtà educativa del territorio, che ha tutte le potenzialità e le risorse per mettersi in dialogo con l'individuo e supportarlo e supportarsi nel processo di costruzione del futuro e di praticantato dello stesso, offrendo percorsi pedagogici mediante i quali gli studenti possano cimentarsi nello scoprire quelle che sono le proprie risorse e abilità sociali e farne strumento di costruzione del sé.

Per questo, la scuola può dirsi un luogo generativo e trasformativo, che deve intrecciarsi con la comunità e contribuire insieme – attraverso intrecci plurali tutti da costruire – a quella felicità che prende forma nel produrre beni comuni, quei beni di cui le comunità oggi hanno bisogno per aprirsi al futuro (Arena, Iaione, 2015).

Tale necessità richiede con forza la presenza di figure professionali che sappiano

cucire trame relazionali nelle mura scolastiche tra i soggetti: docenti, discenti e comunità, ai fini della promozione di una sensibilità e cultura pedagogica che possa supportare la dimensione dello sviluppo umano a servizio della società e chiede alla pedagogia l'impegno a farsi scienza della e per la comunità e il territorio (Triani, 2018).

Di qui il bisogno nella scuola di istituire figure professionali specializzate e che grazie alla spinta della scienza pedagogica possano pre-occuparsi e dedicarsi all'azione formativa ed educativa nel contesto scolastico.

3. Per una pedagogia al passo coi tempi

Tra le figure educative che negli ultimi anni hanno alimentato il dibattito tra gli addetti ai lavori affinché anche la scuola potesse porre attenzione non solo alle questioni educative ma anche ai processi educativi è stata la figura del Pedagogista scolastico. Infatti, negli ultimi anni la figura del pedagogista scolastico è stata coinvolta da una molteplicità di trasformazioni e riconoscimenti legislativi sino alle più recenti Legge n.205 del 27 dicembre 2017, la successiva Legge di Bilancio del 30 dicembre 2018 per giungere all'istituzionalizzazione dell'albo delle figure educative con la Legge del 15 aprile 2024 n.55. Un passaggio importante che conferisce al pedagogista, e nello specifico a quello scolastico, la possibilità di svolgere funzioni di progettazione, coordinamento e supervisione di azioni educative, di sostegno e consulenza pedagogica alla comunità scolastica e territoriale con il supporto del dirigente scolastico, docenti e famiglie. In questa prospettiva, finalmente, il pedagogista viene visto come figura sistemica capace di dialogare con la comunità pianificando azioni e processi di sviluppo professionale e che abbiano incidenza sul benessere emotivo e sociale degli stessi abitanti. Un'azione, questa, che ben si allinea a quanto richiesto ed esplicitato già nel 2002 nella Dichiarazione di Maastricht sull'Educazione Globale che rivendicava l'importanza di aiutare le istituzioni educative a farsi luogo di equità, giustizia e tutela dei diritti umani per tutti. Come afferma Silvana Calaprice: "il Pedagogista oggi è chiamato a collocarsi all'interno della sistema scolastico, non è più pensabile infatti che il corpo docente da solo assolva alle molteplici funzioni educative che un soggetto in sviluppo richiede, ma hanno bisogno di essere affiancati da figure professionali appositamente formate per fare da ponte tra soggetti in formazione e insegnanti, scuola, famiglia e territorio, per rispondere alle emergenze educative odierne, quali dispersione scolastica e disagio nelle sue varie forme, per orientare i giovani verso sé stessi e il lavoro" (Calaprice, 2004, p.96-97). Si tratta per l'appunto di professionisti che attraverso il loro essere "empowerment", siano dediti alla progettualità e al coordinamento educativo a tempo pieno. Questo perché i genitori si trovano sempre più in difficoltà nell'educazione dei figli, in quanto le pressioni mediatiche, la perdita ed il cambiamento dei valori della società rendono complesso il processo educativo, e la scuola fa sempre più fatica a far fronte all'eterogeneità dell'utenza che oltre all'istruzione richiede aiuto relazionale poiché il territorio si è complessificato

e frammentato determinando spesso nei ragazzi difficoltà di appartenenza e del “sentire la vita”.

Per questo, in una società in continuo cambiamento, caratterizzata da sempre nuove emergenze e bisogni educativi, la sfida del pedagogista scolastico (Iori, 2018) sia quella di rendere la scuola nuovamente luogo di sviluppo umano e comunitario in cui formare al divenire (Braidò, 1999), spazio creativo ed emancipativo in cui formarsi e formare al divenire cittadini perché è nello spazio educativo, sociale e formativo che si costruisce e prende forma l'umano, il suo essere e sentirsi cittadino del mondo capace di affermarsi e realizzarsi in quello stesso luogo da lui sognato e desiderato. E a tal proposito, possono riecheggiare le bellissime parole del filosofo Andrea Tagliapietra: “lo spazio si attraversa, nei luoghi si sosta. Lo spazio è l'astratto, il luogo il concreto. Tuttavia, il luogo non è solo uno spazio determinato, particolare, definito da coordinate precise. Il luogo è qualcosa che ha a che fare con la memoria, con le emozioni e con il desiderio. Come la città calviniana di Ersilia, i luoghi sono una trama intessuta di rapporti. I luoghi stanno alla storia vissuta, come lo spazio sta al tempo cronometrato. Perciò, mentre i luoghi si riconoscono – si odiano e si amano –, gli spazi semplicemente si misurano. Ne consegue che i luoghi siano, in prevalenza, figure della differenza e della qualità, gli spazi dell'uniformità e della quantità. Nel luogo domina il significato originario del raccogliere e del riunire, nello spazio quello dell'intervallo e, quindi, della separazione, del confine e del conflitto. Ma se anche, per legge, posso farti spazio o negartelo, è solo nel luogo che ti posso accogliere. È solo qui, dunque, che l'ospitalità può aver luogo” (Tagliapietra, 2005, p.71-72). La scuola non alimenta individualismi, non investe in processi di distanziamento sociale, la scuola mediante la sua azione educativa e pedagogica si radica nei territori, in essi investe nell'educare alla responsabilizzazione dei suoi studenti, di tutta la comunità scolastica ed educante affinché renda lo stesso radicamento nel territorio uno spazio di opportunità e democraticità basato su interazioni efficaci ed edificanti poiché mirano alla promozione di percorsi conoscitivi dei modelli di comportamento, di orientamento al pensiero in grado di abilitare gli studenti alla costruzione di un sé progettuale dinamico e aperto alla conoscenza.

Come sostiene Daniela Dato: “l'urgenza è il ritorno a “fare scuola”, una scuola che promuova e valorizzi competenze personali e relazionali nell'ottica dell'integrazione tra dimensione emotiva e cognitiva che abbandoni logiche anestetizzanti, svestendosi dell'abito magister per vestire quello del facilitatore, dell'animatore di contesto” (Dato, 2017, p. 4).

Bibliografia

- Adamoli M., Miatto E. (2022). La scuola come medium educativo aperto, partecipativo e inclusivo nella rivoluzione digitale. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1
- Arena G., Iaione C. (2015) (eds.), *L'età della condivisione. La collaborazione fra cittadini e amministrazione per i beni comuni*. Roma: Carocci.

- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Braido P. (1999). *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*. Roma: LAS.
- Calaprice S. (2004). *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*. Brescia: La Scuola.
- Dato D. (2017). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.
- Iori V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Tagliapietra A. (2005). *La memoria ospitale*, intervento al convegno "Spazi del contemporaneo", Alghero, 29 settembre 20225
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholé.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Panel Junior 2 – Sottogruppo 1
**Differenze e diversità educative: uno sguardo dentro
e fuori la scuola, tra antiche e nuove sfide**

Relazioni introduttive

Martina Ercolano

Ilaria Folci

Alessandra Piore

Interventi

Gianluca Barone

Giuditta Giuliano

Marco Iori

Alessandra Mussi

Antonio Pio Ruggiero

Melania Talotti

Fuori la scuola. L'arte per contrastare la povertà educativa alla luce della lezione del maestro Alberto Manzi

Martina Ercolano

*Ricercatrice – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli
martina.ercolano@unisob.na.it*

1. Diversità e differenze in educazione, ripensare la marginalità come possibilità

*Per quelle di noi che vivono sul margine
ritte sull'orlo costante della decisione
guardando dentro e fuori
e prima e poi allo stesso tempo
cercando un adesso che dia vita a futuri
come pane nelle bocche dei nostri figli
perché i loro sogni non riflettano
la fine dei nostri*

“Litania per la sopravvivenza” di Audre Lorde

Una delle sfide educative che la contemporaneità pone alla ricerca pedagogica è quella di promuovere e realizzare processi educativi che siano in grado di disvelare il “potenziale generativo della differenza spesso inespresso” (Sereke, 2020 p. 7). A questa sfida può rispondere solo una pedagogia impegnata e, di conseguenza, un'educazione intesa come pratica di libertà (Freire, 1973).

La diversità è connessa a una negazione dell'identità, a una mancata accettazione di qualcosa che non è “uguale”, mentre la differenza è alterità, implica una determinazione dei caratteri che costituiscono la differenza stessa. Il passaggio da una diversità messa ai margini – che conduce alla patologizzazione di colui che è diverso per genere, orientamento sessuale, politico, religioso, per l'appartenenza etnica o per la provenienza sociale, culturale e familiare – al riconoscimento del valore della differenza (Irigaray, 1989), impone un processo di presa di coscienza, di guarigione e di liberazione dall'oppressione (Freire, 1972).

L'educazione, tra gli altri compiti connessi all'area preventiva e promozionale, ha la funzione di curare (Mortari, 2019) categorie ferite, ma il fatto stesso di poter parlare di categorie – sulle quali pesa l'etichetta che dà forma e respiro all'immaginario collettivo (Lopez, 2017) – contraddice l'idea stessa di educazione come cambiamento, emancipazione, trasformazione (Mezirow, 2003). “La situazione

educazionale [...] possiede un'intrinseca struttura relazionale" (Baldacci, 2012, p. 91): tra chi educa e chi dà il consenso ad essere educato sussiste una relazione educativa. L'educatore sta all'educando come il giardiniere alla pianta. Baldacci sottolinea il valore generativo di tale relazione in cui uno dei due interlocutori, l'educatore, è consapevole del carattere educativo della relazione stessa e della responsabilità che assume su di sé riguardo al futuro dell'educando, nel rispetto di una necessaria asimmetria relazionale (Tramma, 2018, p. 103), nel pieno riconoscimento delle sue attitudini naturali.

In questa relazione, l'apprendimento culturale non è diretto, ma è mediato dall'educatore, dall'insegnante, dal pedagogista, dal professionista dell'educazione che ha il compito di educare l'altro a partire dalla "percezione (razionale e affettiva) della distanza esistente tra ciò che l'altro è e ciò che l'altro potrebbe/dovrebbe/vorrebbe essere" (Ivi, p. 92). Tuttavia, lo sviluppo umano si realizza in un ambiente non meramente naturale, ma al contempo ambiente culturale, quindi sociale. Pertanto, l'apprendimento mediato si intreccia con forme di apprendimento diretto (autoeducazione) derivate dal bisogno di adattamento all'ambiente, per la sopravvivenza del soggetto, e dal contatto diretto con l'oggetto culturale (Cfr. Dewey, 1996, 2000).

I professionisti dell'educazione hanno il compito di promuovere l'autonomia e la flessibilità di pensiero in colui che viene educato:

Costruire *autonomia* significa lavorare perché lo studente possa emanciparsi dal bisogno di continue conferme e sia libero di assumere progressivamente iniziative personali per svolgere i compiti, autovalutare gli esiti ottenuti e correggere in itinere i propri atteggiamenti, scelte e azioni. Emanciparsi non vuol dire far le cose da soli, ma utilizzare intelligentemente risorse interne ed esterne al soggetto (i saperi propri, quelli del team e quelli della rete relazionale che è possibile attivare), anche attraverso l'esercizio di un metodo che consenta di gestire al meglio le proprie potenzialità (Trinchero, 2023, p. 46).

Bourdieu (2015), a proposito del processo educativo quale strumento di emancipazione e di utilizzo industrioso delle risorse sia interne al soggetto, sia esterne proprie delle relazioni sociali, conduce uno studio per comprendere le disuguaglianze nelle prestazioni scolastiche tra bambini e bambine appartenenti a differenti ceti sociali, evidenziando lo stretto legame tra la distribuzione del capitale culturale e il successo scolastico: le risorse familiari sono tra i fattori che influenzano lo sviluppo delle competenze dei bambini e delle bambine sin dalle prime età della vita. Con ciò, il sociologo rintraccia un limite, che andrebbe letto come una sfida, per il sistema educativo che si presta alla riproduzione della struttura sociale e che potrebbe, invece, sovvertire l'ordine dettato da leggi non scritte:

secondo Bourdieu le scuole e le università sono permeate dalla cultura delle classi superiori: il linguaggio e gli stili comunicativi adottati dai docenti, i contenuti dei programmi di insegnamento, gli atteggiamenti incoraggiati

presso gli allievi sarebbero quelli caratteristici delle classi superiori. Gli studenti di alta estrazione sociale sarebbero quindi favoriti nella competizione scolastica, perché possiedono le risorse culturali riconosciute e valorizzate dall'ambiente scolastico. [...] I figli delle classi subordinate si trovano così in una posizione di svantaggio che, secondo Bourdieu, non nasce da una loro effettiva condizione di deprivazione culturale, bensì dal fatto che le forme di espressione linguistica e culturale di queste classi sociali non trovano riconoscimento né legittimazione nell'ambiente scolastico (Raimondi, De Luca, Barone, 2013)¹.

La società occidentale è strutturata in forme di competitività che di fatto generano gerarchizzazione e l'esclusione del diverso è dettata dalla convinzione che diversità significhi inferiorità, "il rapporto tra il tema della marginalità e quello della formazione si colloca nell'ambito della politica della nonviolenza e della pedagogia non direttiva" (Ulivieri, 1997, p. XIV). Si pensi, tra gli altri, a don Lorenzo Milani, Carmela Metelli di Lallo, Egle Becchi. Il contrasto alla povertà educativa va affrontato tenendo conto della intersezionalità (Di Grigoli, 2023) delle esperienze di marginalizzazione. Oltre al capitale culturale e al linguaggio bisogna guardare alle questioni di genere e di appartenenza etnica.

La contrapposizione tra un'educazione come pratica di libertà e un'educazione intenta a rafforzare il dominio è affrontata da hooks nel volume, pubblicato per la prima volta negli Stati Uniti nel 1994, *Teaching to Transgress*. Nelle sue riflessioni, che la preparavano a diventare insegnante, ripensa alla sua esperienza da studentessa universitaria: "alla stragrande maggioranza dei nostri professori mancavano le competenze di base della comunicazione [...] spesso usavano la classe per inscenare rituali di controllo che riguardavano il dominio e l'esercizio ingiusto del potere. In questi contesti ho imparato molto sul tipo di insegnante che non volevo diventare" (hooks, 2020, p. 35). La scrittrice attivista statunitense si pone in contrasto all'educazione depositaria, valorizzando l'importanza dell'entusiasmo nell'istruzione superiore, inteso come sforzo collettivo e troppo spesso interpretato dalla scuola tradizionale come distruttivo: "l'università era considerata il paradiso di chi era bravo a imparare dai libri" (p. 48). La necessità di ripensare le pratiche educative in funzione della reciprocità, del dialogo con l'altro da Sé, della mutevolezza delle esperienze educative e delle vicende umane, volge lo sguardo verso una pedagogia impegnata quale luogo di resistenza. Il lavoro dei gruppi emarginati, come nel caso in questione delle donne nere e femministe, quando è scritto in un modo accessibile a un pubblico ampio di lettrici e lettori, pare perdere il valore scientifico, è delegittimato in ambito accademico. Viene da sé che un'opera ritenuta teorica, dotata di un leggero significato visivo, specialistica, risulta comprensibile a una ristretta cerchia di persone appartenenti a determinate classi

1 Cfr. anche P. Bourdieu (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel, A.H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.

intellettuali perpetuate da una teoria che si dà come pratica narcisistica slegata dalla pratica. Il paradosso risiede proprio nella teoria “che [se] non può essere condivisa in una conversazione quotidiana [,] non può essere utilizzata per educare il pubblico” (p. 98). L’antinomia tra utenza di massa e cultura aristocratica, la divisione tra lavoro e retaggio umanistico, rendono la scuola un luogo di scontro e privano la cultura familiare di ogni valenza positiva di tipo educativo (Massa, 1977).

L’obiettivo di una scuola di tutti e di ciascuno, incentrata sull’apprendimento significativo, viene raggiunto quando le differenze individuali non vengono negate, ma sono valorizzate attraverso strategie e ambienti educativi in grado di differenziare obiettivi e attività secondo il modello dell’*educazione aperta*, ossia quel modello che supera la struttura della classe in virtù di una *scuola su misura* (Claparède, 2022), capace di adattarsi ai molteplici bisogni di individualizzazione attraverso l’offerta di attività tra le quali si è liberi di scegliere, in cui le persone sono coinvolte in maniera globale, diretta e partecipe perché ciò che apprendono è collegato alla loro esperienza e ai loro interessi. È a partire dagli anni Settanta del secolo scorso che si inizia a pensare a una scuola pubblica che non si renda sistema di selezione e di emarginazione, bensì di crescita per tutti e tutte. La formazione è intesa come un processo che appartiene sì alla scuola, ma che si realizza anche fuori la scuola, in un’ottica democratica, nei contesti di vita che coinvolgono la dimensione socio-culturale, socio-educativa, teatrale, del tempo libero: “la Progettazione esistenziale costituisce la più plausibile idea/limite per il paradigma planetario dell’Educazione, proprio perché si fa carico di nobilitare il binomio idealità-realtà [...] assicura al modello educativo in/situazione di non restare in surplace: immobile, a contemplare i raggi radiosi dell’idealità educativa. Al contrario, Educare in/situazione significa accettare e sfidare il ‘disincanto’ della complessità e della problematicità dell’esperienza umana” (Frabboni, 2016, p. 16).

Accettare la complessità dell’educare significa comprenderne il carattere essenzialmente pratico, l’attività prassica caratterizzante l’agire educativo, mediato da relazioni interpersonali, non può non prevedere una progettualità libera da schemi e da modelli predefiniti. Perillo (2024) individua nel concetto di reificazione la misura dell’intenzionalità che definisce l’educare quale processo contestuale, sociale e politico, costituito da un insieme di azioni situate e riflessive (Schön, 1993) che contribuiscono a dotare di senso la relazione educativa in un’ottica trasformativa. In linea con l’idea di reificazione, il contributo si propone di rintracciare la concretezza delle azioni educative in una delle dimensioni dell’esperienza umana, quella estetica, in cui l’arte viene presentata come strumento di affermazione culturale.

2. Arte e narrazione di Sé. No, “non è mai troppo tardi”

Le parole sono mondi [...]
Era commosso, quei figli della strada [i *caracciolini*] ancora
quasi del tutto sprovvisti degli strumenti dell'istruzione
avevano dentro un fuoco che raramente aveva intravisto
nei rampolli di buona famiglia [...]
«Certo che dico sul serio. Ognuno di voi, appena avrà
imparato per bene a leggere e a scrivere,
sarà in grado di narrare una storia.
Magari proprio la vostra, tanto per cominciare»

Ossorio A. (2023). *I bambini del maestrale*.
Vicenza: Neri Pozza, pp. 85, 90, 92.

Partire da sé per uscire da sé, fare ricorso alla propria esperienza, alla memoria personale affinché le storie del singolo diventino parte di un discorso collettivo, aumenta la possibilità di costruire un lessico comprensibile a tutte, a tutti, che fa da contraltare ai linguaggi e ai contenuti espressi dalla cultura egemonica o dalla scienza.

La possibilità di prendere parola, di raccontarsi, se adeguatamente supportata, avvia processi di ri-scrittura del proprio Sé.

Dall'esperienza di uno dei più noti corsi di istruzione popolare tenuto dal maestro Manzi, nell'ambito della trasmissione televisiva “Non è mai troppo tardi”, è possibile rintracciare un modello di formazione permanente, di contrasto all'analfabetismo dilagante dell'Italia degli anni '60, in cui il concetto di reificazione è fortemente presente. Le lezioni si rivolgevano a adulti/e che si impegnavano “a distanza”, probabilmente nelle proprie cucine, a imparare a leggere e a scrivere. La spiegazione teorica era sempre accompagnata dalla creazione di un disegno rappresentativo delle lettere o dei concetti oggetto della puntata. È parte della memoria collettiva l'immagine del maestro Manzi che disegna alla lavagna i suoi schizzi raffiguranti paesaggi, omini, al fine di mantenere viva l'attenzione dei telespettatori e per dotare la spiegazione teorica di un significato visivo.

“Cari amici, buonasera.

Eccoci nuovamente insieme per imparare a leggere e a scrivere, io direi però di più, per imparare a conoscere meglio il mondo e noi stessi perché questo è il nostro scopo principale: imparare a leggere e a scrivere per conoscere tutto il resto dell'umanità. Quest'anno non vogliamo soltanto imparare a leggere e a scrivere e fermarci lì, no, vogliamo sviluppare un programma più vasto affinché voi possiate, al termine di questo corso, prendere la licenza di quinta. La domanda che possiamo farci è questa: sarà difficile? Guardate, anche a me sembra sempre difficile, ogni volta che comincio a fare un lavoro nuovo ho veramente paura di non riuscire, però l'esperienza mi insegna che superate le prime difficoltà, noi possiamo veramente andare

tranquilli. Penso che voi abbiate già superato la prima difficoltà, quella di venire e di incontrarci, avete messo la vostra buona volontà per cominciare questo lavoro insieme, supereremo le prime difficoltà e poi vedrete che il resto riusciremo a farlo serenamente e adesso cominciamo subito” (*Non è mai troppo tardi* Edizione 1966, Episodio “Le vocali”, cit. Alberto Manzi, apertura del corso).

“Imparare a leggere e a scrivere per conoscere meglio il mondo e noi stessi, questo è lo scopo” ribadisce Manzi, e lo fa consapevole dell’importanza di sollecitare lo sviluppo della fantasia creativa, ove per creatività intendeva la capacità di rompere conformismi e adattamenti, di affrontare in maniera critica abitudini radicate. Sotto l’influenza degli studi di Munari (1977) sulla fantasia, l’invenzione, la creatività e l’immaginazione nelle comunicazioni visive, Manzi reputa fondamentale la capacità di comunicare l’atto creativo attraverso il linguaggio parlato e scritto, mediante gesti, simboli o disegni affinché gli strumenti e i mezzi espressivi diventino parte del momento creativo (Manzi, 2024). In *Fantasia* (1977, p. 121) l’artista, designer e scrittore descrive una persona senza creatività come individualista, dotata di un pensiero incapace di affrontare i problemi che gli si presentano, quindi sempre in difficoltà di adattamento alle inevitabili mutazioni della vita, mentre una persona creativa dà cultura alla comunità. In *Arte come esperienza* (2020), Dewey, prendendo come spunto argomentativo una lettera di Van Gogh destinata al fratello, in cui descrive i colori di un ponte di ferro, di un blu intenso con una nota di arancio, che tagliano il colore dell’assenzio proprio del cielo e del fiume Rodano, focalizza l’attenzione sull’espressività, il significato estetico, racchiuso in ciò che il pittore ha visto e poi dipinto. In questo senso, attraverso un quadro che rappresenta ciò che chiunque sul posto potrebbe osservare, un ponte, Van Gogh mostra al fruitore “un nuovo oggetto esperito come dotato di un suo significato peculiare”, “l’arte è la realizzazione immediata di un’intenzione” (p. 104). La “visione artistica e costruttiva (creativa)” non è la riproduzione di “oggetti come tali” (p. 105).

La fruizione del patrimonio culturale si presta in educazione allo sviluppo della “capacità di dare liberamente forma alla propria umanità [la quale] fa capo unicamente a ogni soggetto, che è chiamato a incrementare e custodire il patrimonio somatico, psichico, spirituale di cui è dotato” (Kaiser, p. 97). A partire dalle riflessioni deweyane e da una lettura dell’interpretazione del patrimonio culturale secondo una prospettiva pedagogica (Brunelli, 2014), è possibile porre al centro del fenomeno artistico la persona, l’impatto cognitivo, emotivo e comportamentale che l’esperienza di fruizione dell’opera d’arte avrà sul visitatore, esito che potrà darsi solo se il pubblico è supportato nella costruzione di senso e “di connessioni intime ed emozionali con i tanti significati del patrimonio” (p. 180) favorita dall’utilizzo di dispositivi narrativi. In funzione del contrasto alla povertà educativa, garantire l’accessibilità del patrimonio culturale consente di aprire nuovi scenari sulle strategie di conservazione e tutela del patrimonio culturale che passano per la crescita personale del visitatore educato all’esercizio di una cittadinanza attiva e

responsabile alla luce del riconoscimento del patrimonio stesso come memoria sociale, collettiva, a cui sente di appartenere.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bourdieu P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel, A.H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu P. (2015). *Forme di capitale*. Roma: Armando.
- Brunelli M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio all'educazione del patrimonio culturale*. Macerata: EUM.
- Cambi F. (2007). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Claparède É. (2022). *La scuola su misura*. Roma: Avio.
- Corbi E., Perillo P., Chello F. (2024). *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*. Torino: UTET.
- Dewey J. (1996). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2020). *Arte come esperienza*. Milano: Aesthetica.
- Di Grigoli A.R. (2023). Il modello della pedagogia intersezionale negli scenari educativi complessi. Tra saperi femministi, intercultura e convivenza tra le differenze. In F. Borruso, R. Gallelli, G. Seveso (Eds.), *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi fra storia e attualità* (pp. 187-200). Milano: Unicopli.
- Frabboni F. (2016). *La mia pedagogia. Lungo le valli incantate dell'Educazione*. Pisa: ETS.
- Freire P. (1972). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Arnoldo.
- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Meltemi.
- Irigaray L. (1989). *Il tempo della differenza. Diritti e doveri civili per i sessi. Per una rivoluzione pacifica*. Roma: Editori Riuniti.
- Kaiser A. (2021). Coltivare la coscienza di sé. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 89-103). Roma: Carocci.
- Lopez A.G. (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: Pisa.
- Manzi A. (2024). *Come sollecitare lo sviluppo della fantasia creativa*, <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-come-sollecitare-sviluppo-fantasia-creativa.pdf>, consultato il 22 settembre 2024.
- Massa R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Munari B. (1977). *Fantasia*. Roma-Bari: Laterza.
- Raimondi E., De Luca S., Barone C. (2013). Origini sociali, risorse culturali familiari e apprendimenti nelle scuole primarie: un'analisi dei dati Pirls 2006. In *Quaderni di Sociologia*, 61, 34-49, Retrieved September 22, 2024, from <https://journals.openedition.org/qds/481#quotation>.

- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sereke R. (2020). Luoghi di possibilità. In b. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà* (p. 7). Milano: Meltemi.
- Tramma S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Trinchero R. (2023). Quali competenze per l'educatore? Alcuni spunti per costruire il «saper agire in situazione». In S. Fioretti, P. Sposetti, G. Szpunar, *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori* (pp. 86-97). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (1997) (Ed.). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.

So-stare nelle differenze a scuola. Il contributo della Differenziazione didattica nel contrasto alle povertà educative

Ilaria Folci

*Ricercatrice – Università Cattolica del S. Cuore
ilaria.folci@unicatt.it*

1. La postura dell'insegnante che “sa stare dentro alle differenze”

Sempre più frequentemente le ricerche in ambito scolastico (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011; d'Alonzo, Maggiolini, Zanfroni, 2014; Fondazione Res, 2015; SIPeS, 2023) evidenziano una diffusa fatica da parte degli insegnanti nel gestire contemporaneamente, all'interno di una classe, alunni con funzionamenti molto differenti tra loro e nell'offrire proposte didattiche di qualità per tutti. Tale sforzo non risiede solo nella difficoltà ad affrontare condizioni certificate di disabilità o di disturbo, ma, più in generale, nella percezione di una condivisa complessità nel predisporre esperienze formative atte ad accogliere e amalgamare le varie eterogeneità degli studenti e a favorire risposte adeguate e pertinenti dei discenti, in termini non solo di conoscenze o di abilità apprese, ma anche di livelli di motivazione, di interesse e di predisposizione all'apprendimento (Mariani, 2006; d'Alonzo, 2017).

Le cause alla base di queste difficoltà sono numerose ed esito di fattori plurimi ed eterogenei, sicuramente non riconducibili al solo ambito scolastico (Morin, 2017), ma non possiamo non annoverare quelle più precipue di questo contesto, in quanto esso rappresenta ancora uno degli ambienti nei quali i giovani trascorrono una parte fondamentale del loro tempo di vita. Seppur sia ormai considerazione assodata che le tradizionali modalità didattiche, da sole, non riescano a rispondere alle variabilità presenti, non è raro entrare nelle classi e osservare come le lezioni siano condotte sfruttando non appieno le diverse intelligenze degli alunni, i differenti modi di approcciare ad un contenuto, gli interessi, le predisposizioni, i talenti e le caratteristiche legate al loro modo di intendere il ruolo di studente e al modello di riferimento ad esso sotteso. L'attenzione a questi aspetti esiste e ne sono testimonianza, tra l'altro, i numerosi corsi di formazione sul tema e le molteplici sperimentazioni che in ogni parte del nostro Paese vengono quotidianamente attivate in modo formalizzato o meno, ma permane, comunque, una diffusa consuetudine a percorrere strade note e già più volte intraprese, in parte per il timore di cadere in errore, in parte per la fatica al cambiamento. Quest'ultimo termine non si riferisce esclusivamente alla predisposizione dell'insegnante all'innovazione, che, seppur competenza rilevante e sostanziale (Laurillard, 2015), da sola non riuscirebbe a modificare le pratiche in uso se non accompagnata da

un *habitus* professionale incline a pensare all'insegnamento non come ad un'azione fissa e stabile, chiusa all'interno di un contenitore semantico unico e isolato, ma come ad una instancabile e continua costruzione, de-costruzione, ricostruzione e ricerca di significato e di senso all'istruire e all'educare, attenta ai cambiamenti culturali, sociali, emotivi, psicologici, cognitivi dell'oggi e fondata su solidi riferimenti etici e morali. In siffatta prospettiva appare fondamentale, quindi, non solo incoraggiare i docenti verso una curiosità propositiva nei confronti di strategie, posizioni e metodologie nuove, ma anche creare occasioni di dialogo proficuo tra queste e i modelli didattici del passato, in particolare quelli che promuovevano la centralità e l'attivazione del discente nei processi di insegnamento-apprendimento. Non si tratta di una semplice indagine volta a cogliere analogie e differenze tra metodi di epoche diverse, ma di attivare una riflessione seria, critica e generativa sulle istanze da mantenere e vivificare, su quelle da abbandonare, su quelle da attualizzare in relazione ai nuovi contesti nei quali si compie l'esperienza scolastica e ai bisogni degli studenti di oggi.

Ciò che si chiede agli insegnanti è uno sforzo, una propensione ad uscire da una cosiddetta *comfort-zone* intellettuale, che incentiva alla permanenza su sentieri progettuali familiari e ripetitivi, e a incarnare un profilo professionale adeguato a rispondere alle numerose eterogeneità che modernità e attualità impongono. Per raggiungere tale *habitus* mentale è necessario che il docente, oltre a valorizzare la ricchezza che la pratica e l'esperienza racchiudono, sappia, da una parte, esercitare capacità riflessive e metacognitive (Schön, 1993), dall'altra, promuovere un approccio al lavoro che potremmo definire "scientifico" (Gage, 1978; Vertecchi, 1978; Burnett, Muth, 2008): saper osservare in modo analitico, analizzare gli scenari e i problemi, raccogliere i dati, riflettere su di essi e progettare/riprogettare intenzionalmente sono azioni fondamentali per un professionista dell'educazione che voglia mettersi in ascolto delle necessità dei suoi allievi e rispondervi con autentica capacità ermeneutica (d'Alonzo, 2012).

Assumendo tale ottica, la riflessione, il fare ricerca e l'agire rappresentano validi alleati nel supportare i docenti alla sfida della complessità e consentono, innanzitutto, di stare dentro alle differenze, cogliendone il valore positivo e formativo e non solo le difficoltà legate alla loro gestione. Questa espressione implica la capacità di riconoscere le diversità come opportunità che fanno endemicamente parte del tessuto scolastico (e, più in generale, di quello sociale) e di assumerle come riferimento epistemologico che orienta scelte, idee, pratiche, politiche, culture degli insegnanti, degli studenti e delle loro famiglie, dell'istituzione e di tutti coloro che vi ruotano intorno (Folci, 2024). Occorre oggi uscire da un'idea di scuola rinchiusa in sé stessa, che inizi e termini il proprio operato entro irte mura che attutiscono gli echi di ciò che sta fuori, e abbracciare una visione più ampia di agenzia educativa che, non solo per mandato istituzionale ma per autentica convinzione, si faccia promotrice di sguardi molteplici, di prospettive e posture differenti, di svariati modi di funzionare.

2. Il contributo della Differenziazione didattica

In un recente rapporto di Save the Children la povertà educativa è indicata come “la privazione, per i bambini e gli adolescenti, dell’opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (Save the Children, 2018, p. 4). L’ampiezza di tale definizione impedisce di circoscrivere questo fenomeno solo alla parziale carenza o alla totale assenza di occasioni formali di apprendimento cognitivo, ma apre a scenari più vasti, che consentono di rinvenire povertà educativa anche in situazioni di mancata maturazione di competenze più trasversali, che sorreggono la persona nella sua crescita e che si manifestano in svariati ambiti della vita.

Riconducendo la teoria sopra esposta dello “stare dentro alle differenze” al tema delle povertà educative, possiamo sostenere che queste ultime rappresentino forme di diversità tra studenti che, contrariamente alle eterogeneità di funzionamenti, non sono da avallare o valorizzare in termini di originalità e di unicità; al contrario, necessitano di essere gestite dalla scuola con interventi emancipatori atti a ridurre il loro impatto negativo sull’autodeterminazione (Deci, 1985; Deci, Ryan, 2017) e sulla partecipazione sociale, culturale, economica, politica e civile di ognuno.

Non abbiamo assolutamente la pretesa di sostenere che un modello didattico possa azzerare o comunque limitare la portata negativa di qualsiasi tipologia di povertà educativa, ma la consapevolezza che oggi più che in passato sia opportuno centrare l’insegnamento sulla persona, con tutte le sue peculiarità e sfaccettature, restituisce con vigore anche la necessità di un approccio all’apprendimento che abiliti al meglio ciascuno, promuovendo il massimo grado di sviluppo, di maturazione e di realizzazione possibili, in un’ottica di equità, di giustizia e di superamento di determinismi dettati da stereotipi o pregiudizi culturali, economici, linguistici e sociali.

Si inserisce, quindi, in questo orientamento, la proposta di una didattica che attinga ai fondamenti del modello della Differenziazione didattica e che sia in grado di promuovere una postura attiva nei confronti delle differenze e delle povertà educative. Tale prospettiva metodologica, che trae origine dagli studi di Carol Ann Tomlinson presso l’Università della Virginia (Tomlinson, 1999), è stata ripresa in Italia con un lavoro di revisione, di adattamento e di implementazione attento alle caratteristiche del sistema scolastico nazionale (d’Alonzo, 2016; Folci, Maggolini, Zanfroni, D’Alonzo, 2019). Contrariamente alle suggestioni della parola “differenziazione”, questa non mira alla separazione dei curricula scolastici, ma intende fornire una risposta adeguata alle numerose variabilità che coabitano le classi odierne: da un lato avallora le potenzialità che funzionamenti diversi hanno nei processi di apprendimento, dall’altra interviene per mitigare l’incidenza sfavorevole di fattori dipendenti da modalità di pensiero e di azione ghettizzanti e poco inclusivi.

Interessante, ai fini di questa trattazione, è in particolare la centralità che tale modello destina alle fasi di conoscenza degli alunni, definite azioni di *pre-assessment*. Un insegnante che intende stare dentro alle differenze è un professionista

capace, in primis, di allenarsi ad una continua e riflessiva opera di osservazione degli studenti, così da ottenere informazioni utili per indirizzare la didattica verso le loro peculiarità. Ciò non significa semplicemente cogliere elementi del loro funzionamento cognitivo – che sappiamo essere saliente nell’approccio alle discipline e ai contenuti didattici – ma ampliare la conoscenza verso dimensioni e ambiti meno scontati, proprio per far trapelare quegli aspetti che possono migliorare o inibire la partecipazione, incentivare o pregiudicare il successo e la riuscita e agevolare o ostacolare il benessere. Gli interessi scolastici e non, i modi di intendere la scuola e la formazione, le dinamiche relazionali in classe e fuori, le provenienze, la lingua, gli usi e i costumi nati nel caso di studenti con biografie migratorie, e ancora i modelli di vita che vengono veicolati dalle loro appartenenze familiari, territoriali e sociali, sono alcuni degli agganci fondamentali per progettare occasioni di apprendimento autentico. Con tali conoscenze gli insegnanti possono spingersi verso modalità didattiche che promuovano la maturazione di acquisizioni legate non solo a nozioni disciplinari, ma anche alle dimensioni “dell’essere” e “dell’essere con gli altri”, ossia a competenze per la vita. Ciò aiuterebbe tutti – alunni, insegnanti e famiglie – a superare le logiche della massificazione e della omologazione o del pregiudizio e dello stereotipo.

Attualizzare l’esperienza didattica impone un processo di costruzione del sapere che sappia attingere alla realtà personale dell’alunno, a quella del gruppo classe, a quella del contesto e della comunità nella quale la scuola è inserita e sappia far dialogare queste “storie” con la Storia del mondo e dell’umano. Ciò consentirà ad ogni studente di costruirsi una propria micro-cultura (Selleri, Romagnoli, 2019, p. 44), ossia un personale modo di vivere e di interpretare il mondo, frutto di un’accurata analisi e decodifica degli elementi che lo compongono (Folci, 2024).

Nel modello della Differenziazione i tre criteri che guidano l’operato dei docenti nella scelta degli elementi da differenziare e che sono oggetto di rilevazione nelle fasi di *pre-assessment*, ossia il grado di prontezza, gli interessi e il profilo di apprendimento degli allievi (d’Alonzo, 2016; D’Alonzo, Monauni, 2021), rappresentano buoni alleati per muoversi all’interno di un processo significativo di insegnamento-apprendimento, che sappia tendere alla valorizzazione di ogni studente.

Differenziare la didattica in relazione al livello di prontezza degli alunni significa, infatti, attivare pratiche formative che partano dall’individuazione delle conoscenze e delle abilità pregresse, così da proporre accessi differenti ad un contenuto di apprendimento in relazione a quanto i discenti padroneggiano realmente. Si potranno così prospettare attività volte all’approfondimento o alla riflessione per studenti che già conoscono bene un determinato concetto didattico e azioni per altri che, invece, hanno una conoscenza più superficiale e per i quali sarà opportuno partire da acquisizioni basilari.

Considerare l’interesse consiste, invece, nel partire dalla rilevazione di ciò che gli alunni amano, azioni e competenze per le quali nutrono passione, spaziando dall’ambito scolastico a quello personale, per individuare possibili percorsi in grado

di catturare la motivazione e di incrementare così l'impegno, attraverso modalità di apprendimento costruttive e non ricettive.

Definire i profili di apprendimento, infine, implica lo studio di tutti quegli elementi caratterizzanti le modalità di approccio all'apprendimento, che riguardano non solo fattori cognitivi ed intellettivi, ma anche emotivi, sociali e culturali dei discenti, così da delinearne una descrizione il più possibile completa e capace di fornire suggerimenti su modi, spazi, tempi e strumenti didattici da utilizzare (D'Alonzo, Sala, 2023).

È indubbio che questi elementi rappresentino solo alcuni spunti per realizzare una progettazione differenziata in relazione alle eterogeneità presenti in classe: non è possibile pensare che la Differenziazione didattica, così come qualsiasi altro modello, possa da sola rappresentare l'antidoto alle povertà educative o divenire panacea per tutti i problemi e le difficoltà che la scuola oggi vive, ma sicuramente considerare la centralità dello studente come aspetto fondamentale e prioritario che guida ed indirizza ogni pensiero e ogni azione dei docenti, può rappresentare un valido alleato nel ritenere che la didattica non si esaurisca in una molteplicità di metodi e strumenti, ma sia una scienza complessa, per professionisti capaci di riflettere, di fare ricerca e di riconsiderare le proprie posizioni a partire dalle condizioni e dalle caratteristiche degli alunni che incontrano nel proprio percorso professionale.

Bibliografia

- Burnett B.G., Muth R. (2008). Using Action-Research Strategies and Cohort Structures to Ensure Research Competence for Practitioner-Scholar Leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, n. 3 (1).
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica quotidiana*. Milano: Giunti Edu.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2017). *Motivare i demotivati a scuola*. Torino: La Scuola Sei.
- d'Alonzo L., Sala R. (2023). *Il profilo di apprendimento*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- d'Alonzo L., Maggiolini S., Zanfroni E. (2014). Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1 (2), 77-89.
- d'Alonzo L., Monauni A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Decy E.L. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Decy E.L., Ryan R.M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Folci I. (2024). *Gestire la complessità nello 0-6*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Folci I., Maggiolini S., Zanfroni E., d'Alonzo L. (2019). La differenziazione didattica per

- tutti e per ciascuno: esiti di una ricerca nel territorio varesino. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7 (1), 189-216.
- Fondazione Res (2015). *L'istruzione difficile*. Roma: Dolzelli Editore.
- Gage N.L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teacher Coll Press.
- Laurillard D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Mariani L. (2006). *La motivazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Save the Children (2018). *Nuotare controcorrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Save the Children.
- Selleri P., Romagnoli S. (2019). *In classe. Costruire e gestire il benessere a scuola*. Roma: Carocci.
- Schon D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Simeone D. (2021). *Il dono dell'educazione*. Brescia: Morcelliana Scholé.
- Società Italiana di Pedagogia Speciale (2023). *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi. Un'indagine della SIPeS*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi B. (1978). *La ricerca educativa: indagine descrittiva e sperimentale*. Milano: Mondadori.
- Tomlinson A.C. (1999). *The Differentiated Classroom*. Alexandria VA: ASCD.

Le qualità e le sfide della scuola. Dalla professionalità docente alle alleanze educative

Alessandra Priore

*Professore Associato – Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria
alessandra.priore@unirc.it*

1. La scuola e le sue sfide. Consapevolezze e prospettive di “innovazione”

Il presente contributo si focalizza sull'analisi delle principali sfide che la scuola è chiamata ad affrontare per divenire inclusiva, innovativa ed abile nel rispondere efficacemente agli emergenti bisogni educativi dei discenti. Si tratta di comprendere, con un approccio sistemico, quali possono essere le risorse da valorizzare e quali le criticità da affrontare in vista di un incremento dell'impatto sociale della scuola.

Lo sguardo da adottare è doppio e riguarda l'andirivieni tra il dentro e il fuori la scuola. A questo proposito, siamo consapevoli che esiste ancora un rilevante gap tra scuola e extrascuola, tra i linguaggi che la scuola propone e quelli utilizzati al di fuori di essa. In questo senso, il primo punto di riflessione riguarda il cambiamento delle platee e il rischio di adottare approcci che risultino disincarnati, lontani dal mondo dell'esperienza reale delle nuove generazioni e non rispettosi delle loro differenze. In letteratura si parla di una “perdita di apprendimento”, che sembrerebbe interessare in misura maggiore gli studenti considerati vulnerabili in termini motivazionali (Pokhrel, Chhetri, 2021) e che andrebbe analizzata alla luce delle sue correlazioni con una generalizzata “perdita di insegnamento”. Il credere che la scuola possa ancora incentrarsi sullo schema lezione-interrogazione-verifica (Cunti, 2014) si presenta tuttora come un modo diffuso di rappresentarsi la scuola, anche tra alcuni addetti ai lavori; ma è evidente che tale scelta non pone al centro le qualità dei soggetti che partecipano alla vita scolastica. Nel rimettere ordine tra le priorità, può tornare utile richiamare la lezione di Frabboni (2015), il quale nel descrivere una scuola comprensiva, invita a focalizzarsi sui due principali perni attorno ai quali si muovono le azioni e le finalità della scuola: da una parte gli oggetti dell'apprendimento (la cultura dell'umanità), dall'altra i soggetti che apprendono (la natura dei discenti). Tra questi due elementi andrebbe trovato un giusto equilibrio, tenendo in debito conto che la crisi educativa del nostro tempo impone un differente bilanciamento tra le parti. Se si analizza il postulato dialettico in prospettiva diacronica, si può affermare che il baricentro è stato storicamente rivolto più spesso verso gli “oggetti”, a discapito dei “soggetti”. Nell'ambito delle scelte e delle prospettive per il futuro, la principale sfida della scuola è, dunque, rintrac-

ciabile nella definizione del peso da assegnare da una parte alle cose da imparare/quante ne impariamo, dall'altra alle persone che imparano. Una possibile direttrice può essere rintracciata in quello che Bruner (1997) definisce il lato personale dell'educazione, ossia la necessità di verificare costantemente l'impatto che la scuola ha sugli allievi, sull'idea che costruiscono di se stessi e il loro senso dell'agire; in definitiva, la loro capacità di "cavarsela nel mondo", sia dentro sia fuori la scuola. Quello che emerge, in una prospettiva innovativa, riguarda in altri termini proprio un ritorno alle origini e la riscoperta della funzione educativa della scuola; una riscoperta dell'insegnamento come direbbe Biesta (2022).

Viene così in primo piano la funzione orientativa della scuola e la sua capacità di non disperdere, più in generale la sua principale ragione d'esistere. Tali aspetti richiamano inevitabilmente la necessità della scuola di riguadagnare terreno anche sul piano socio-politico e trovare risposte efficaci al fatto che ad essa non è più riconosciuto un valore primario; "da quando la scuola non svolge più un'evidente funzione di promozione sociale, non costituisce un privilegio ma un obbligo, richiede che la sua frequenza sia motivata" (Vegetti Finzi, 2006). Ne consegue che la motivazione dei discenti diviene centrale, e non solo concepita in relazione ai processi di apprendimento, ma più in generale come una spinta alla formazione e alla modificazione di sé che va educata. Si configura come prioritario un lavoro sulle identità, la cui sfida viene affrontata soprattutto tra i banchi della scuola, dove i discenti costruiscono un'immagine di se stessi, mediata dalla relazione con i saperi, con chi li propone e come li propone. Se la scuola intende essere responsiva sul piano dei bisogni identitari deve mettere in primo piano l'*essere* e in senso piano l'imparare: la motivazione ad apprendere diviene intrinseca solo quando lo studente riconosce se stesso e il suo valore (Priore, Minniti, 2023).

La ricerca pedagogica necessita di essere orientata, ancora di più rispetto a quanto già lo si fa, verso una riflessione organica e approfondita sulla prassi educativa, riletta a partire dalla peculiare contingenza storico-sociale. Gli studenti non sono più quelli per i quali il sistema educativo di un tempo è stato progettato. Perché uno studente dovrebbe scegliere di apprendere a scuola? Come suggerisce Meirieu (2023, p. 43) "perché apprendere quando è sufficiente formarsi in pochi istanti all'uso intuitivo di questi docili servitori che ruotano onnipotente la punta delle nostre dita per farci accedere a tutti i saperi del mondo al ritmo frenetico degli algoritmi e dei social network?".

Se assumiamo, come affermava Dewey (1952), che l'istruzione va intesa come una ricostruzione continua dell'esperienza, si può dedurre che la riflessione critica sull'istruzione debba oggi necessariamente prevedere la ricostruzione dell'esperienza di cambiamento dei suoi discenti. Garantire il successo formativo di tutti si configura come un obiettivo prioritario della scuola, ma anche come una cornice nella quale provare ad interpretare i suoi "fallimenti" e le prospettive per il futuro. Il tema del successo formativo (Ellerani, 2013), affrontato in maniera propulsiva nel periodo dell'autonomia scolastica, assume oggi nuove domande di senso di fronte alle emergenze che sfidano il sistema di istruzione. Si pensi al fenomeno dell'abbandono e della dispersione scolastica, alle nuove marginalità e al tema della

giustizia sociale, rispetto ai quali la scuola manifesta ancora adattamenti problematici, che mostrano una mancanza di compattezza nella funzione di accompagnamento dei soggetti in formazione. I fattori che possono portare all'allontanamento dei discenti dalla scuola sono molteplici e vanno analizzati in un'ottica sistemica; tuttavia, la questione centrale non riguarda tanto la ricerca delle cause e delle responsabilità, quanto piuttosto il modo in cui la scuola intende proporsi come rilevante e significativo contesto di vita per le giovani generazioni. Sembra che l'efficacia delle azioni di prevenzione e di contrasto sia connessa all'ampiezza (European Commission, 2011) e alla precocità degli approcci di intervento (Witte et al., 2013), alla professionalità degli insegnanti, ai processi di orientamento, alla costruzione di reti territoriali (Save the Children, 2022). In definitiva, come la scuola decide di accogliere, contenere, valorizzare e motivare rappresenta un fatto dirimente; se la scuola è per gli studenti qualcosa che accade, che capita o al contrario viene ad essere integrata nell'esperienza di vita generale è da considerarsi un interesse prioritario.

2. Due possibili nuclei di riflessione pedagogica

Risulta chiaro che le prerogative esclusive della scuola ed i bisogni dei discenti necessitano di un maggiore avvicinamento. La conoscenza profonda dello studente si configura come un aspetto saliente di quel processo di valorizzazione ed ampliamento del potenziale, ma anche come un importante fattore di promozione dell'“attaccamento” all'esperienza scolastica e una base per la costruzione di una relazione “sicura” con l'apprendimento.

In questo quadro, la formazione degli insegnanti e l'alleanza scuola-famiglie possono rappresentare due possibili nuclei di riflessione pedagogica sui quali fare leva per sostenere e per migliorare la qualità dei processi formativi a scuola. In modo breve si accennerà ad ognuno di essi.

In riferimento alla formazione degli insegnanti molto è stato detto e tanta ricerca è stata dedicata all'individuazione di un modello che possa garantire un profilo culturale e professionale in grado di integrare efficacemente competenze di vario livello¹. In questa cornice, la ricerca pedagogica da decenni sostiene la necessità di una formazione riflessiva che sostenga gli insegnanti a pensare criticamente le pratiche professionali e il loro sviluppo; al contrario, la formazione degli insegnanti ancora troppo poco si focalizza su questi aspetti.

L'insegnamento è da intendersi come un lavoro di costruzione di storie di formazione e si qualifica proprio attraverso uno stile riflessivo-esplorativo (Mortari, 2009), che fa della ricerca e del cambiamento gli elementi principali del modo di

1 Per un approfondimento si vedano tra gli altri: M. BALDACCI (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, 2013; M. BALDACCI, *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, 2014; G. BERTAGNA, *Per una nuova formazione iniziale dei docenti. Ipotesi per un dibattito*, in *Nuova Secondaria*, 2021.

pensare, sentire ed agire dei docenti. L'esercizio della competenza riflessiva (Schön, 1983) si iscrive in uno spazio di costruzione creativa della pratica professionale e si declina in un processo di significazione e ri-significazione soggettiva del suo sviluppo; per questi motivi andrebbe valorizzata e posta come aspetto centrale della formazione all'insegnamento (Baldacci, 2013; Bertagna, 2021; Cunti, 2014; Fabbri, Striano, Melacarne, 2008; Mortari, 2009). L'esercizio di una modalità riflessiva riguarda sì il porre ad oggetto il proprio modo di essere docente all'interno dei contesti professionali, ma anche l'essere presenti a se stessi quale modalità specifica di un agire in relazione (Cunti, 2014). Adottando questa prospettiva, quello che l'insegnante immette nel sistema di relazioni non è da intendere esclusivamente in termini di carico formativo volto a condizionare gli apprendimenti degli alunni, ma soprattutto di esperienze di apprendimento che si qualificano attraverso un *come*, un *quando* e un *con chi*, oltre che un *che cosa* (Gamelli, Formenti, 1998). Dunque, il bisogno formativo più rilevante per gli insegnanti riguarda proprio la coltivazione di una competenza riflessiva che li sostenga nella costruzione e nello sviluppo della propria identità professionale, nella ricerca costanze di nuove piste d'azione e nel fronteggiamento delle possibili tensioni identitarie (Priore, 2022).

In relazione al tema dell'alleanza scuola-famiglia, l'analisi richiama la connessione interno-esterno e la coltivazione di spazi relazionali di comune appartenenza, nei quali costruire significati educativi coerenti e condivisi, soprattutto in virtù dei molteplici aspetti che richiamano entrambi, la scuola e le famiglie, a riflettere in maniera congiunta.

Si può affermare che le esperienze positive di sconfinamento e di contaminazione lasciano intravedere un possibile passo in avanti nel progetto di co-educazione, ma allo stesso tempo le stesse necessitano ancora di essere più chiaramente inquadrare in termini di coinvolgimento delle famiglie. Questo perché è evidente che il tema dell'alleanza scuola-famiglia chiama in causa anche quello della possibile dis-alleanza. Ciò che si intende dire è che la relazione tra la scuola e le famiglie sta vivendo una fase di elaborazione/adattamento che manifesta a volte una disomogeneità delle risposte. Lo spazio meso-sistemico tra la scuola e le famiglie è uno spazio di conversazioni essenziali (Lawrence-Lightfoot, 2003), è il luogo di un possibile ampliamento del potenziale educativo, che richiede tuttavia una puntuale definizione del contributo che gli insegnanti e le famiglie sono chiamati a dare al progetto di co-educazione (Milani, 2012). Infatti, sebbene possa sembrare che rispetto al passato la scuola e le famiglie possano co-partecipare più facilmente, in quanto meno definite in senso monolitico nelle loro funzioni, stiamo assistendo a forme di conflitto che possono allontanarle irreparabilmente. Accade spesso che si verifichino chiusure difensive o isolamenti dettati da forme di autoreferenzialità: la sfiducia generalizzata verso la scuola e il diffuso sentimento degli insegnanti di perdita di autorevolezza e riconoscimento sociale, si alterna al cambiamento dell'atteggiamento delle famiglie, che da sostenitrici passive ed acritiche sono divenute presenze desiderose di intervenire, anche nelle questioni didattiche. Tra gli ostacoli ad una relazione collaborativa troviamo la natura del setting della comunicazione (più familiare per gli insegnanti e meno per i genitori), la percezione di differenze

nell'*expertise* (i genitori vengono spesso rappresentati come persone bisognose di consigli educativi), la netta differenziazione tra la responsabilità educativa della scuola e delle famiglie (distinzione tra comportamenti che accadono a scuola o a casa e relativa attribuzione delle cause).

Al contrario gli studi mostrano che la responsabilità educativa condivisa si basa sul lavorare insieme per condividere informazioni, risolvere problemi e raggiungere successi (Epstein, 2018; Goodall, 2018). Le ricerche che hanno analizzato le pratiche che possono favorire il coinvolgimento delle famiglie concordano sul fatto che le partnership nelle quali vengono completamente ripensati i ruoli di insegnanti, scuola e famiglie sono le più efficaci. Esse si basano sul presupposto della responsabilità condivisa e su 4 principali fattori: pianificazione, leadership, collaborazione-coinvolgimento, mantenimento (Goodall, Vorhaus, 2010). La Pianificazione fa riferimento ai passaggi nei quali si articola l'organizzazione del coinvolgimento delle famiglie: analisi dei bisogni, individuazione delle priorità reciproche, monitoraggio e valutazione degli interventi in corso, processo pubblico di consapevolezza per aiutare genitori e insegnanti a comprendere e impegnarsi in un piano strategico. La Leadership si riferisce alla presenza di una leadership efficace per il successo del programma e delle strategie, ed è finalizzata a gestire e a promuovere mission e valori del programma. La Collaborazione-coinvolgimento fa riferimento al nucleo centrale della partnership: importanza della partecipazione di tutti i genitori, riconoscimento del contributo che possono dare essendo proattivi piuttosto che reattivi, promozione del loro empowerment. Infine, il Mantenimento richiama la necessità che la strategia di coinvolgimento venga sostenuta, monitorata e sviluppata. Questo richiede, tra le altre cose, di monitorare alcuni aspetti dell'intervento che possono riguardare le barriere al coinvolgimento e gli atteggiamenti dei genitori verso l'educazione.

Per concludere, gli ambiti brevemente discussi – senza nessuna pretesa di esaurire un tema così complesso come quello della scuola di fronte alle attuali sfide - rappresentano un rilevante volano per il cambiamento, in quanto si configurano come elementi cardine del miglioramento dell'impatto sociale della scuola. Le condizioni mediante le quali essa può assumersi pienamente la responsabilità verso i giovani, il bene comune e il futuro risiedono, infatti, in una logica di costruzione creativa di nuove pratiche.

Bibliografia

- Baldacci M. (2013) (ed.). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna G. (2021). *Per una nuova formazione iniziale dei docenti. Ipotesi per un dibattito, Nuova Secondaria*.
- Biesta G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Roma: Raffaello Cortina.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

- Cunti A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: Franco-Angeli.
- De Witte K., Nicaise I., Lavrijsen J., Van Landeghem G., Lamote C., Van Damme J. (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48 (3), 331-345.
- Dewey J. (1952). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze, La Nuova Italia.
- Ellerani P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*. Milano: Franco Angeli.
- Epstein J.L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, II Edition, Routledge.
- European Commission (2011). *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2022). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2022: Overview of major reforms since 2015*. Eurydice background report: Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (2015). *La scuola comprensiva. Riflessioni su curriculum verticale e continuità educativa*. Trento: Erickson.
- Gamelli I., Formenti L. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Roma: Raffaello Cortina.
- Goodall J. (2018) *Leading for Parental Engagement: Working Towards Partnership. School leadership & management*, 38, 2, 143-146.
- Goodall J., Vorhaus J. (2010). *Review of best practice in parental engagement. Research report*. Department for Education (DFE), UK.
- Lawrence-Lightfoot S. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. New York, NY: Random House.
- Milani P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 25-37.
- Mortari L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Pokhrel S., Chhetri R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1) 133-141.
- Priore A. (2022). L'identità come progetto. Il lavoro formativo sulle tensioni e sulle prefigurazioni professionali. In M. Fiorucci, E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (p. 112-115). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Priore A., Minniti A. (2023). Il fenomeno della dispersione scolastica e la modificazione dei repertori pedagogici della scuola. *Dirigenti Scuola*, 42, 34-50.
- Save the Children (2022). *Linee Guida - Costruire Reti Territoriali per il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*. Roma: Save the Children.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Vegetti Finzi S. (2006). Prefazione. In M. Lancini, *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente* (pp. 9-14). Milano: FrancoAngeli.

Intelligenze diverse a confronto: approcci innovativi contro la dispersione scolastica

Gianluca Barone

PhD Student – Università Telematica Pegaso
gianluca.barone@unipegaso.it

1. Introduzione

Problema sempre più urgente e grave, che interessa un numero crescente di studenti in tutto il mondo e che anche in Italia fa registrare percentuali sempre preoccupanti, la dispersione è il risultato di una serie di fattori che comporta aspetti quali una totale non scolarizzazione, l'abbandono, la ripetenza, i casi di ritardo, e più in generale un preoccupante insuccesso scolastico che produce il drammatico aumento di cittadini del domani, privi di competenze adeguate e di risorse professionali indispensabili per partecipare attivamente alla vita sociale. Tra le principali cause che determinano questo fenomeno emergono sicuramente la condizione socioeconomica della famiglia di origine, la carenza di spazi e servizi educativi, la dimensione psicologica e soggettiva, oltre all'eventuale appartenenza ai cosiddetti "ghetti" educativi. Se già Freire, nel 1968, parlava di un'educazione basata sulla comunione di intenti tra educatori ed educandi che, attraverso un dialogo ed una relazione significativa, avrebbe potuto far guadagnare l'emancipazione degli individui e la trasformazione della società, oggi è necessaria un'ulteriore valutazione di nuove pratiche educative, in modo da poterne comprendere i risultati ed implementarle in base alle ricadute ottenute. Non è, infatti, più eludibile l'istanza di creare un ambiente educativo che favorisca l'empowerment degli studenti, ovvero la loro capacità di partecipare attivamente all'apprendimento e di sviluppare le proprie peculiari abilità.

2. Empowerment

Tra gli obiettivi di una scuola di qualità vi è sicuramente quello di incoraggiare i propri allievi a prendere decisioni riguardo al proprio apprendimento, permettendo loro di scegliere argomenti di interesse, sviluppare progetti personali e partecipare attivamente alle dinamiche della classe. L'empowerment, infatti, è un concetto cruciale che si riferisce alla capacità dei discenti di prendere in mano la propria formazione, sviluppando un senso di responsabilità, autonomia e fiducia in se stessi: questo non solo li rende protagonisti del proprio percorso educativo, ma anche li prepara per il processo decisionale nella vita adulta. Si tratta, dunque,

di imboccare un viatico necessario per puntare ad una riduzione del per la riduzione al 9% del tasso di dispersione entro il 2030, per abbattere i “costi individuali” ed i “costi sociali”, per consentire la formazione delle capacità sociali, cognitive, emotive ed inoltre per arrestare il fenomeno dei NEET (Not in Education, Employment or Training). Al fine di raggiungere tali significativi traguardi si pone necessario l’impiego di una didattica coinvolgente, interattiva ed accattivante, di un approccio laboratoriale, pratico ed orientato, grazie all’uso di nuove tecnologie che consentano un apprendimento personalizzato e dunque anche grazie ad un impiego consapevole dell’IA e del Machine Learning. Senza dimenticare che, spesso, la dispersione scolastica affonda le proprie origini in bisogni educativi speciali disattesi, ed anche in questo caso l’intelligenza artificiale consente un “maggiore e più partecipativo coinvolgimento degli allievi nelle attività didattiche, rendendole maggiormente appassionanti, motivanti e significative” (Manzo, 2024).

Ma per poter effettivamente rendere concrete tali pratiche si pone la questione di una forma di empowerment anche da parte degli stessi docenti, che sono chiamati ad aggiornare costantemente l’integrazione tra tecnologia ed apprendimento, attraverso una formazione continua sulle ultime tendenze tecnologiche in ambito didattico, una implementazione della relazione educativa anche tramite l’uso della gamification, dello storytelling e del role-play, che non può prescindere da una scoperta e valorizzazione dei talenti nascosti nei propri discenti. Questo continuo lavoro, da parte dei docenti, non può che proiettarli, dalla condizione di principiante, a quella di leader nel padroneggiare tali strumenti, guadagnando ulteriore credibilità, anche agli occhi dei propri allievi, ed aprendosi nuovi canali comunicativi, più familiari e coinvolgenti, attraverso i quali stimolare in modo accattivante, soprattutto gli alunni a forte rischio di dispersione scolastica.

3. Attività didattica “Secondo Me”

Al giorno d’oggi, un impiego ragionato dell’intelligenza artificiale può contribuire ad agire come antidoto all’abbandono scolastico. Infatti l’uso di tecnologie didattiche innovative può aiutare ad aumentare l’interesse e il coinvolgimento degli studenti nell’apprendimento, rendendo le lezioni più interattive e coinvolgenti, oltre a facilitare l’apprendimento individuale, permettendo agli studenti di lavorare al proprio ritmo e di seguire percorsi personalizzati in base alle proprie esigenze e ai propri obiettivi. Inoltre, l’innovazione informatica può creare nuove opportunità di apprendimento anche al di fuori della scuola, attraverso l’accesso a risorse educative online e a programmi di apprendimento virtuale. Ciò significa che gli studenti possono continuare a imparare anche al di fuori del contesto scolastico tradizionale, ampliando le loro conoscenze e acquisendo nuove competenze. Dunque, l’innovazione informatica può rappresentare uno strumento potente per prevenire la dispersione scolastica, creando un ambiente educativo più interattivo, personalizzato, collaborativo e aperto alle opportunità di apprendimento anche al di fuori della scuola. In questo contributo si intende presentare un’attività didattica

svolta in una classe terza di una scuola secondaria di primo grado sita in una zona periferica di Napoli, in cui -all'interno di una unità di apprendimento interdisciplinare che ha coinvolto la docente di italiano e quella di tecnologia- si è introdotto l'utilizzo dell'intelligenza artificiale generativa al fine di coinvolgere gli alunni, alcuni dei quali si stavano caratterizzando per elevato numero di assenze e scarso rendimento, fattori predittivi di una prossima loro dispersione scolastica. La consegna prevedeva che ogni discente, attraverso l'utilizzo di più di un software online gratuito, potesse -in vari step- rielaborare la propria identità riversandola in quella di una sorta di avatar. A tale attività, infatti, è stato dato il titolo "Secondo Me", frutto di un gioco di parole che alludono ad una sua doppia interpretazione: da un lato si fa riferimento alla personalizzazione che ogni allievo esprime, venendo stimolato ad esplicitare autonomamente ed in accordo con le proprie sensibilità, le proprie scelte; dall'altro il discente, attraverso la propria creatività, giunge alla definizione di una sua seconda vita, di una possibile alternativa, potendo immaginare una sua nuova configurazione, basandosi comunque, sulle sue caratteristiche intrinseche. Infatti, partendo dalla compilazione -tramite un software di grafica- di una sorta di carta di identità, ogni discente ha potuto auto descriversi, profilando il proprio personaggio, dando un nome al proprio avatar e -invitato ad operare un processo di autoriflessione- fornire delle indicazioni reali sulla propria personalità, gli interessi, le abilità ed il nuovo ruolo nel quale si immaginava. Queste informazioni peculiari, venivano trasferite ad altro software di intelligenza artificiale generativa che proponeva una possibile introduzione al racconto di una situazione nella quale era protagonista il nuovo personaggio creato dal discente e quest'ultimo poteva autonomamente proseguirne lo svolgimento, a proprio piacere. Un'ulteriore applicazione generava anche una rappresentazione verosimile del volto di ogni alunno, secondo le caratteristiche del nuovo avatar. Infine si era presentata anche l'opportunità di far interagire virtualmente a due a due i personaggi, facendo elaborare dall'IA l'incipit di un loro possibile dialogo scritto, che a coppie avrebbero potuto completare, confrontandosi nella realtà. Tale attività didattica, funzionale all'unità di apprendimento interdisciplinare, ha consentito ai docenti di italiano e tecnologia di ottenere un doppio risultato: da un lato, mediante una didattica laboratoriale, gli alunni hanno avuto l'occasione per implementare alcune delle otto competenze chiave europee, e nello specifico:

- la competenza alfabetica funzionale, esercitandosi ognuno nella piena capacità di comunicare, sia in forma orale che scritta, nella propria lingua;
- la competenza digitale, impegnandosi ad utilizzare con dimestichezza le nuove tecnologie per la creazione di originali contenuti digitali;
- la competenza personale e sociale, esplicitata nel saper organizzare le informazioni ed il tempo e l'abilità di riflettere su se stessi e di autoregolamentarsi.

Senza considerare che la costante guida a questi alunni, da parte di docenti digitalmente aggiornati, ha consentito loro di comprendere l'importanza di un'ap-

plicazione dell'IA mediante un approccio informato e consapevole, così come promosso dall'ultimo aggiornamento del quadro DigComp 2.2 2024.

D'altro canto, attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie, i docenti hanno chiamato ad un coinvolgimento più attivo soprattutto quegli allievi che erano più esposti al rischio dell'abbandono scolastico, offrendo loro un'attività che li impegnasse costruttivamente.

4. Conclusioni

L'attività didattica "Secondo Me", presentata in questo contributo, rappresenta un esempio concreto di come l'intelligenza artificiale possa essere integrata efficacemente nel processo educativo per contrastare la dispersione scolastica. Attraverso l'uso innovativo di tecnologie digitali e software di IA generativa, questa esperienza ha dimostrato come sia possibile creare un ambiente di apprendimento coinvolgente, personalizzato e stimolante, capace di catturare l'interesse degli studenti a rischio di abbandono. L'approccio interdisciplinare adottato, combinando le competenze di italiano e tecnologia, ha permesso agli alunni di sviluppare non solo abilità tecniche, ma anche competenze trasversali fondamentali come la comunicazione, la riflessione personale e la collaborazione. Inoltre, l'utilizzo consapevole dell'IA ha offerto agli studenti l'opportunità di esplorare nuove forme di espressione creativa e di auto-rappresentazione, promuovendo al contempo una comprensione critica delle potenzialità e delle implicazioni di queste tecnologie. Questa esperienza sottolinea l'importanza di un continuo aggiornamento da parte dei docenti sulle nuove tecnologie educative, evidenziando come l'empowerment degli insegnanti sia fondamentale per guidare efficacemente gli studenti nell'era digitale. L'attività "Secondo Me" dimostra che, quando utilizzata in modo appropriato e mirato, l'intelligenza artificiale può diventare un potente alleato nella lotta contro la dispersione scolastica, offrendo nuove vie per l'engagement degli studenti e per la personalizzazione dell'apprendimento.

Bibliografia

- Dal Zovo S., Demo H. (eds.) (2022). *Fare didattica inclusiva nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa - Linee guida* in Prossimo Futuro. Save the Children <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/fare-didattica-inclusiva-nel-contrasto-alla-dispersione-scolastica-e-alla-poverta-educativa.pdf>
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Arnoldo Mondadori.
- Manzo G. (2023). *L'intelligenza artificiale per la didattica speciale*. Roma: Anicia.

“Costruire futuro con le STEM”.

Un’esperienza di orientamento PNRR per ridurre il gap di genere nella transizione scuola-università

Giuditta Giuliano

*Dottoranda – Università di Foggia
giuditta.giuliano@unifg.it*

1. Introduzione

Nel contributo si intende condividere l’esperienza di chi scrive come docente entro uno dei percorsi di orientamento riuniti sotto il nome “Knowledge for the Future – Saperi per le sfide del futuro” organizzati dal Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Foggia nell’ambito del PNRR, Missione 4 “Istruzione e ricerca”. Il riferimento va al percorso “Costruire futuro con le STEM” – volto a contrastare il gap di genere nell’accesso ai corsi di laurea riuniti sotto tale acronimo – a cui si è partecipato nel gruppo coordinato dalla professoressa Anna Grazia Lopez, già al suo secondo anno di vita presso il nostro ateneo.

Ciò di cui si discuterà, dunque, non concerne dati desunti da una ricerca, ma dall’osservazione diretta dei fenomeni rilevati nelle classi quinte e in una quarta delle cinque secondarie di secondo grado di Foggia e Provincia dove sono state svolte le ore di orientamento così ripartite: sei incontri da due ore ciascuno, per un monte complessivo di dodici ore, distribuiti tra febbraio e aprile dell’anno corrente.

2. Il percorso

Le lezioni hanno seguito la rotta tracciata dagli obiettivi 4 e 5 dell’Agenda 2030, adoperando un approccio laboratoriale adatto a stimolare nei ragazzi e nelle ragazze la “tensione cognitiva” tanto cara al Maestro Manzi (Farné, 2011). Dunque spingendoli attivamente a formulare domande e cercare risposte a partire dalla propria esperienza di vita e dalla problematizzazione di alcuni aspetti della realtà. Nello specifico, gli incontri hanno previsto quattro fasi:

- una prima in cui i/le ragazzi/e si sono presentati/e una ad uno e hanno espresso la loro preferenza sul percorso da intraprendere al termine della scuola;
- in seguito, gli/le studenti/esse sono stati/e coinvolti/e attivamente nella “decostruzione delle rappresentazioni sociali delle professioni” (Biemmi, Leonelli, 2017, p. 97), in particolar modo di quelle scientifiche, ancora profondamente percorse dall’idea che le donne siano intrinsecamente inadatte alle STEM;

- infine, dopo averli divisi in piccoli gruppi si è chiesto agli/alle studenti/esse di realizzare, nella fase del brainstorming, una mappa che partisse dalla domanda-problema: “Come avvicinare le donne alle STEM?”, rispetto a cui trovare una serie di possibili soluzioni e, per ognuna di esse, un pro e un contro. Per poi individuare la soluzione ritenuta migliore e motivare, in fase di restituzione, il perché della scelta;
- era prevista anche, nel caso in cui fosse avanzato del tempo, la realizzazione da parte dei/delle studenti/esse di un prodotto multimediale, ma si è preferito concentrare maggiormente l’attenzione sulla decostruzione degli stereotipi e sul brainstorming.

Nel corso degli incontri si è cercato di dare adeguato spazio anche alla prospettiva maschile. Il ragionamento intorno alla segregazione formativa (Biemmi, Leonelli, 2017), perciò, ha toccato anche il tema del ridotto accesso degli uomini a indirizzi di studio umanistici o inerenti l’ambito della cura. Questo a partire dalla consapevolezza per cui un percorso di orientamento *gender sensitive* è tale se tiene conto di come gli stereotipi relativi a un genere siano la cartina al tornasole di quelli costruiti sul genere “opposto”.

In generale si può affermare che molte delle soluzioni proposte dai/dalle ragazzi/e riguardassero l’implementazione di percorsi di orientamento destinati alle donne come anche possibili incentivi materiali e immateriali destinati a queste. E che, tra i contro indicati, figurassero spesso probabili malcontenti da parte della fascia maschile della popolazione per trattamenti “poco meritocratici” (prendendo ad esempio il fenomeno delle quote rosa).

Un altro elemento interessante consiste nell’inversione di rotta osservata rispetto ai dati ufficiali. Nelle sei classi, la quantità di studenti che intendevano proseguire negli studi scientifici non ha mostrato differenze significative tra ragazzi e ragazze. Ma bisogna riconoscere che si è trattato, per la quasi totalità, di scuole di indirizzo scientifico e che un discreto numero di studentesse era interessato a professioni medico-ospedaliere, comprese nell’alveo della cura. Inoltre il curriculum nascosto (Biemmi, Leonelli, 2017), dunque basato sugli impliciti culturali, di ragazzi e ragazze ha mostrato differenze significative: in tutte le classi, a eccezione di una, sono stati i ragazzi a prendere per primi la parola e mandare avanti il dibattito. Le ragazze interessate a questioni di genere erano in netta minoranza e il loro punto di vista appariva ai/alle compagni/e come una voce fuori dal coro.

3. Dalla scuola alla vita: l’importanza di combattere la segregazione formativa di genere

Tale esperienza dà modo di riflettere sulla necessità di compiere questi percorsi all’interno del mondo scolastico. Com’è noto, la scuola è una delle principali agenzie di socializzazione al genere, in grado di influire fortemente sulle scelte di vita e carriera dei e delle giovani. In Italia fin dagli anni Settanta è stata posta l’attenzione

sul rapporto fitto e problematico che esiste tra convinzioni, impliciti e modalità comportamentali del corpo docente e socializzazione ai ruoli di genere a partire dalla scuola primaria (Belotti, 2013), con uno sguardo anche alle disparità veicolate nei testi scolastici. Negli anni 80, in particolare, le ricerche di Alma Sabatini e Rossana Pace hanno indagato il sessismo linguistico e delle rappresentazioni presente nei libri di scuola. Sulla stessa scia, nel 1998 nasce in Europa e in Italia il progetto di autoregolamentazione dell'editoria scolastica POLITE (Pari Opportunità nei Libri di TEsto), con l'obiettivo di ripensare tali mezzi conoscitivi in maniera più equa. Dalle analisi emerge che le disparità presenti nei testi sono di natura sia quantitativa (riguardante il numero di volte in cui compaiono le donne e in quale ruolo o contesto) che qualitativa (relativa alle modalità di rappresentazione del femminile e del maschile). Il progetto, che ha visto anche la stesura delle Linee Guida per la produzione di libri scolastici orientati alla parità di genere, non ha avuto la risonanza sperata nel contesto italiano (Biemmi, Mapelli, 2023). Eppure, a distanza di anni, la problematica continua a mostrare una certa urgenza, in quanto espressione particolare di una forma sistemica di iniquità. Durante le lezioni del percorso "Knowledge for the Future" svolte a Foggia e provincia, per esempio, si è cercato di sensibilizzare anche sul tema della scarsa presenza femminile nei testi scientifici per la scuola, a fronte delle non poche scoperte compiute dalle donne in quest'ambito.

Sono numerosi i documenti ufficiali e le indagini che attestano un significativo gap nell'accesso a corsi di laurea e professioni scientifiche tra uomini e donne. Per citarne solo alcuni:

- Risoluzione del Parlamento europeo sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione Europea (2013): individua il legame prolifico tra orientamento e promozione della *gender equality*, esprimendo la necessità di combattere la segregazione formativa decostruendo gli stereotipi che gravano su ambo i generi;
- Indagine OCSE-PISA (2015): svolta su dieci nazioni, evidenzia come in Italia, a parità di risultati positivi, le ragazze di 15 anni siano in media più insicure nello studio della matematica rispetto ai loro coetanei e come i genitori siano più propensi a credere che i figli maschi lavoreranno in ambito scientifico;
- Rapporto "Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia" (Save the Children, 2018): testimonia che il 25% delle ragazze al di sotto dei 15 anni non raggiunge i livelli minimi di competenza in matematica rispetto al 20% dei loro coetanei maschi. Sul fronte delle competenze in lettura, invece, il dato si ribalta: il 24% dei ragazzi è considerato "*low performer*", contro il 18% delle ragazze;
- Dossier Indifesa (Terres des Hommes, 2023): dedica un intero capitolo al rapporto tra ragazze e STEM, definendolo "un binomio indispensabile per il futuro" (p. 54), da implementare a fronte del gap esistente soprattutto in ambiti di studio come ICT e ingegneria, dove la presenza maschile supera i due terzi.

Dall'ultimo documento emerge inoltre che le studentesse italiane di discipline STEM ottengono generalmente migliori risultati accademici: il loro voto medio di laurea è 104,2 su 110, mentre tra i coetanei maschi è 102,3. Inoltre il 57,6% di loro riesce a completare il proprio percorso di studi nei tempi previsti, mentre tra gli studenti maschi la percentuale si ferma al 53%. Eppure, al momento di trovare lavoro le laureate sono maggiormente penalizzate rispetto ai loro coetanei: a cinque anni dal conseguimento del titolo di secondo livello il tasso di occupazione è pari al 94,1% per gli uomini e al 90,9% per le donne (nonostante, come rilevato da chi scrive durante l'esperienza di orientamento sopra menzionata, questo dato non venga percepito dai ragazzi come sintomo di un evidente gender gap). Anche tra i laureati e le laureate STEM si osserva un divario retributivo non irrilevante: 1.845 euro netti mensili percepiti dai primi rispetto ai 1.650 euro delle donne (p. 58). Le indagini Openpolis del 2022, d'altronde, testimoniano che più dei 2/3 dei laureati in discipline umanistiche sono donne, dimostrando che la quota tende ad aumentare quanto più ci si sposta verso percorsi di cura, educazione e formazione (Ladogana, Altamura, Nanni, 2023).

4. Conclusioni

Dopo quanto detto risulta chiaro come la segregazione formativa per le donne si possa facilmente tradurre in forme di povertà sia materiale che educativa. Per la prima basti pensare che le professioni legate al mondo delle STEM sono tra le più redditizie e quelle a più alto tasso occupazionale. Sul fronte della povertà educativa è utile richiamare il *Capability Approach* nella visione di Martha Nussbaum, che evidenzia il modo in cui le aspettative sociali tese a indirizzare le bambine verso determinati ambiti e interessi creino “inequali condizioni sociali e politiche [che a loro volta] danno alle donne ineguali capacità umane” (Nussbaum, 2001, p. 15). In questo senso “è possibile parlare di povertà educativa di genere osservandola come un fenomeno tutt'altro che isolato, ma leggendola come elemento intrinseco e strutturale in un tessuto sociale complesso” (Nanni, Di Genova, p. 4), tale da rendere quanto mai attuale il concetto di femminilizzazione della povertà.

Per contrastare il problema si mostra dunque indispensabile agire su tre fronti, che devono a loro volta integrarsi l'un l'altro:

- la famiglia: come evidenziato dalle stesse rilevazioni PNRR è innanzitutto nel nucleo familiare che si formano schemi e aspettative distorte in base al genere di appartenenza, per cui è da qui che bisogna iniziare a decostruire l'immaginario femminile (Lopez, 2017). Uno dei possibili strumenti consiste nel proporre esperienze significative di apprendimento fin dall'infanzia. Nel caso delle bambine si potrebbe trattare di racconti o giochi che introducano all'esperienza scientifica e offrano *role models* femminili legati alle discipline STEM (Ladogana, Altamura, Nanni, 2023);

- il personale docente: è necessario che i/le docenti posseggano un'adeguata formazione al genere, per evitare che nel loro agire professionale si rendano cinghie inconsapevoli di trasmissione di stereotipi del senso comune (Brambilla, 2020). Solo così potranno condurre gli studenti e le studentesse a compiere scelte autentiche;
- l'orientamento: per essere efficace deve formare un agire competente all'incrocio positivo tra soggetti, contesti e istituzioni (Loiodice, 2012), dunque è importante che proponga esperienze di qualità, rinsaldando il legame tra educazione e vita (Dewey, 1938/2014). È, inoltre, fondamentale comprendere al suo interno la dimensione di genere per scardinare gli impliciti simbolici che ne sono alla base ampliando, così, lo spazio di scelta di ragazzi e ragazze che muovono i primi passi verso il proprio futuro lavorativo.

Bibliografia

- Biemmi I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg&Sellier.
- Biemmi I., Mapelli B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori Università.
- Brambilla L. (2020). Educazione inclusiva e genere. In Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (Eds.). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. (169-184). Milano: Guerini Scientifica.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. USA: Kappa Delta Pi. (trad. it. *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).
- Farné R. (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press.
- Gianini Belotti E. (2013). *Dalla parte delle bambine: l'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita* (28th ed.). Milano: Feltrinelli.
- Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura. (n.d.). Retrieved on 2/06/2024 from https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/-doc/rapporto_2015_assemblato.pdf
- Ladogana M., Altamura A., Nanni S. (2023). "Imparare a guardare oltre le stelle più lontane". Orientare giovani donne alle discipline scientifiche. In F. Colella, G. Gianturco (eds.), *Processi di innovazione sociale per la parità di genere. Lavoro, reddito, competenze, tempo, potere: le 5 priorità della strategia nazionale del PNRR* (pp. 54-75). Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento. *MeTis Journal*, 2(1), 30-35.
- Lopez A. G. (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento sociale*. Pisa: ETS.
- Nanni S., Di Genova N. (2023). Scuola e socializzazione dei ruoli di genere: elementi per il contrasto alla povertà educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 272-285.
- Nussbaum M. C. (2001). *Women and human development: The capabilities approach*. Cam-

bridge: Cambridge University Press (trad. it. Diventare Persone, Bologna, Il Mulino, 2001).

Risoluzione del Parlamento europeo del 12 marzo 2013 sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea. (n.d.). Retrieved on 2/06/2024 from https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2013-0074_IT.html.

Save the Children. (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Retrieved 2/06/2024 from <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>.

Terres des Hommes. (2023). *Dossier Indifesa – La condizione delle bambine e delle ragazze nel mondo*. Retrieved on 2/06/2024 from <https://terredeshommes.it/indifesa/dossier/>.

Nuove sfide per la scuola dell'infanzia. Le prospettive teoriche e i primi risultati di una ricerca qualitativa sulla relazione tra educazione ed etica

Marco Iori

*Dottorando – Università degli studi di Modena e Reggio Emilia
marco.iori@unimore.it*

1. Una ricerca CGT su educazione ed etica

La teoria provvisoriamente intitolata *Riflettendo insieme: un curriculum di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia* si occupa del rapporto tra educazione ed etica, a partire dalla scuola dell'infanzia. Come previsto dalla *Constructivist Grounded Theory* (CGT) (Charmaz, 2014) – individuata come impianto metodologico coerente con l'oggetto della ricerca e con l'epistemologia di riferimento – danno origine al processo di ricerca, al pari dell'esperienza e degli interessi del ricercatore, i *concetti sensibilizzanti* (Blumer, 1969). Questo costrutto, proveniente dall'interazionismo simbolico, definisce nodi di significato particolarmente rilevanti e densi che, in questo caso, sono tre: *educazione eticamente orientata*, *competenza etica* e *riflessione condivisa sui valori*. Sono stati individuati nelle fasi embrionali della ricerca e ne hanno guidato, in primis, la definizione dell'area di indagine: educazione alla cittadinanza responsabile, pensiero riflessivo alla scuola dell'infanzia e riflessione collettiva sui valori ne sono i tre cardini.

In particolare, si è scelta la scuola dell'infanzia quale contesto elettivo di campionamento, perché si configura come luogo di convivenza democratica particolarmente fecondo per un lavoro educativo eticamente avvertito (Mortari, Camerella, 2020).

Sono quindi state condotte oltre trenta interviste intensive (Bianchi, 2019b) a testimoni privilegiati (di cui la maggior parte insegnanti di scuola dell'infanzia), mettendo contemporaneamente in dialogo i diversi punti di vista emersi, la letteratura scientifica e le riflessioni del ricercatore, con lo scopo di creare una teoria originale, aderente ai fatti, funzionante, modificabile, attinente a un fenomeno rilevante per il contesto in cui è ambientata la ricerca e che possa, quindi, rivelarsi utile (Tarozzi, 2008; Bianchi 2019a).

Si è arrivati così a individuare le seguenti categorie, di cui verranno approfondite, nel presente contributo, le prime due: *educazione finalistica*; *istanze individuali e/o collettive*; *cornice etica dell'agire educativo*; *postura etica dell'insegnante*; *analfabetismo etico*.

2. Educazione finalistica o meno?

Una delle prime categorie emergenti, seppur provvisoria, riguarda l'essenza stessa dell'agire educativo e, in particolare, il suo connotato finalistico o meno (Colicchi, 2022). Da un lato, una serie di valori e caratteristiche che definiscono il *buon soggetto* a cui aspirare e, quindi, da formare, attraverso una coerente azione educativa, operando una sorta di *normalizzazione* (Papi, 2021). Dall'altro, un'idea di educazione (sia pure orientata verso obiettivi, finalità o valori) non finalistica e non valutativa (Colicchi, 2022; D'Antone, 2022), posizionata a favore di una più radicale emancipazione, sempre situata in specifici contesti e pratiche (Colicchi, 2021).

La prima posizione individua una serie di "valori educativi" (Colicchi, 2021) da promuovere mediante l'atto educativo, così da sostenere la creazione di un determinato tipo di essere umano: soltanto questa è l'*educazione buona* (Colicchi, 2020; Papi, 1978), in base a ciò che si ritiene essere *bene* e ciò che viene considerato *male*.

La seconda, in contrapposizione alle forti assonanze tra la prima e l'*indottrinamento* (Fabbri, 1996), ovvero "una comunicazione pervasiva sistematica che mira a creare l'accettazione acritica di una determinata concezione del mondo o della vita in modo prevalentemente emotivo" (Baldacci, 2020, p. 45), si schiera esplicitamente a favore dell'emancipazione del soggetto (Freire, 1970; Biesta 2012; Catterci, 2023). In particolare, tale posizionamento mira a disinnescare il potenziale coercitivo dell'azione educativa e si fonda sulla promozione del dissenso e della contrarietà nei confronti di quanto previsto dalla figura che detiene il potere (Ford, 2019), della pratica riflessiva (Massa, 2000, Michelini, 2016, Paterlini, 2019) e della co-costruzione di significati e valori nello specifico contesto, attraverso una prospettiva costruttivista (Kelly, 1955; von Foerster, 1987; Maturana, Varela, 1992; von Glasersfeld, 1998).

In tal senso, Colicchi suggerisce una domanda-guida che può sostenere il lavoro educativo (Riva, 2004), in termini di predisposizione delle condizioni perché si possano verificare esperienze significative: "quali fini riteniamo sia bene (e possibile) perseguire per educare e con quali mezzi è possibile farlo?" (Colicchi, 2021 p. 300).

Questa postura non abdica alla necessaria e imprescindibile propensione etica, di cui è espressione (Colicchi, 2022): risponde a scopi e obiettivi anch'essa, si dispiega attraverso metodologie, strumenti di mediazione e nella strutturazione di esperienze presidiate da professionisti, nel caso dell'educazione formale (Damiano, 2007; Iori, 2023a; 2023b), ma, al contempo, promuove emancipazione, libertà di pensiero e di espressione, consapevolezza, anche dal punto di vista etico delle motivazioni che sostengono le condotte e della coerenza o meno tra esse e i propri valori di riferimento (Baldacci, 2020; Iori, 2024a, 2024b).

Si palesa, così, una concezione di educazione che pone il contributo del soggetto al continuo mutamento della società tra le sue fondamenta, ben consapevole delle dinamiche di potere, esplicite o implicite (Foucault, 1977), che la contradd-

distinguono, ma che valorizza e tutela il principio emancipativo di tale processo, attraverso la creazione di luoghi e momenti di libera espressione, di riflessione autentica sulle esperienze, e la consapevolezza dei diversi punti di vista che, incontrandosi, possono costruire significati e interpretazioni della realtà.

3. La relazione tra istanze individuali e collettive e lo spazio del possibile nell'agire educativo

In relazione diretta e multiprospettica con la precedente, la seconda categoria emergente approfondisce l'interrelazione tra istanze individuali e collettive e il rapporto tra questa tensione e l'agire educativo (Borghi, 1992).

Per dar conto della prospettiva interpretativa che si va co-costruendo in questa categoria, facciamo riferimento al costruito di *natalità* proposto da Arendt (1958) quando si occupa della relazione tra la novità proposta dai nuovi nati nella società, modificando così lo *status quo*, e la mera riproduzione dell'esistente insita in una determinata concezione della cultura.

L'educazione svolge un proprio ruolo in questo contesto. Per questo è chiamata a definire se intende strutturare situazioni in cui possa essere espressa una certa novità, in cui il dissenso possa emergere, e in cui entrambi siano tutelati. Per propria natura, essa si dispiega nello snodo tra istanze della collettività e istanze del singolo, tra *riproduzione sociale* dei valori riconosciuti da un determinato gruppo e l'*emancipazione* del soggetto attraverso l'introduzione di novità nello *status quo*. Inoltre, essa è inevitabilmente "condizionata dalle linee di forza che sono proprie di una vita sociale" (Papi, 2003).

Al contempo, una società che si rinnova ricorsivamente attraverso il contributo peculiare del singolo, dimostrando così vitalità e predisposizione al cambiamento, può essere raggiunta anche in collaborazione con l'azione educativa, ovvero se la cultura di riferimento permette e promuove tale processo.

La mera autoriproduzione dell'esistente, difeso strenuamente da qualsiasi tipo di modifica, si contrappone alla necessaria evoluzione del mondo educativo, coerentemente con la società in continuo mutamento nella quale è inserita e le relative competenze necessarie per potervi vivere efficacemente (Bruner, 1996).

Una delle più importanti concettualizzazioni dell'educazione in quanto atto dalla forte valenza emancipatoria è stato proposto da Freire tramite il processo di *coscientizzazione* (Freire, 1970). Il meccanismo di presa di consapevolezza dell'esistente, e in particolar modo delle dinamiche di sfruttamento occorrenti nella relazione oppresso-oppressore, è il primo e imprescindibile momento per giungere poi alla liberazione che l'oppresso può agire (liberando contemporaneamente l'oppressore dal giogo impostogli dalla struttura nella quale si trova e che reitera coi propri comportamenti). Soltanto con la consapevolezza circa la struttura è possibile agire per modificarla: e in tale atto è coinvolta l'azione educativa.

In conclusione, si desidera proporre l'estratto di un'intervista a un'insegnante di scuola dell'infanzia che ben condensa, nel suo pensiero, la densità di tali rifles-

sioni e la rilevanza del presente ragionamento: “Alla scuola dell’infanzia possiamo lavorare quotidianamente sul rispetto di sé e degli altri, sul valore della difesa della libertà e delle proprie idee, del proprio pensiero, ma anche sul saperlo mediare, negoziare con gli altri. È ciò che facciamo tutti i giorni in assemblea: lavorare sulla capacità di ascolto, di dire la propria e di saper negoziare con le idee di tutti. E poi: imparare a sentire l’Altro, considerarlo, rispettarlo, entrare in empatia con lui” (intervista a C.R., 28/6/2023).

Bibliografia

- Arendt H. (1958). *The origins of totalitarianism*. New York: Meridian.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Bateson G. (1977). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bianchi L. (2019a). *Un piano d’azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory Costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi L. (2019b). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l’accoglienza socio-educativa dei Minori Stranieri in Italia*. Roma: RomaTrePress.
- Biesta G.J.J. (2012). Doing emancipation differently: Transgression, equality and the politics of learning. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 1, 15-30.
- Blumer H. (1969). *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*. Englewood Cliff, New Jersey: Prentice-Hall.
- Borghi L. (1992). *Educare alla libertà*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cambi F. (2009). *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*. Roma: Carocci.
- Catarci M. (2023). Educazione, coscientizzazione e emancipazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 204-209.
- Charmaz K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Colicchi E. (Ed.). (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci.
- Colicchi E. (2020). I concetti di educazione, istruzione, formazione e la teoria pedagogica. In M. Baldacci, E. Colicchi (Ed.), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione* (pp. 40-58). Roma: Avio.
- Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Colicchi E. (2022). Filosofia dell’educazione e teoria pedagogica. *Paideutika*, 35, 55-66.
- Damiano E. (2007). *L’insegnante etico. Saggio sull’insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- D’Antone A. (2022). Dal «teatro dell’atroce» al dispositivo educativo. La «pedagogia nera» di Katharina Rutschky tra istanze di potere e percorsi di emancipazione. In A. Mariuzzo (Ed.), *Dalla compassione all’educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento* (pp. 93-115). Bologna: Il Mulino.
- Ford D.R. (2019). Pedagogy of the “Nor”: Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.

- Granese A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori M. (2023a). Valorizzare l'insegnamento attraverso l'attitudine etica dell'insegnante. L'approccio progettuale come terza via. *Pedagogia più Didattica*, 9, 109-121.
- Iori M. (2023b). Promuovere il merito: la competenza etica dell'insegnante per contrastare la povertà educativa. *Pampaedia*, 195, 30-41.
- Iori M. (2024a). Pensiero riflessivo e consapevolezza etica: promuoverli dalla prima infanzia per contrapporsi alla cultura della discriminazione. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 22, 152-164.
- Iori M. (2024b). Educare alla cittadinanza attiva e globale: la promozione di consapevolezza etica, a partire dalla scuola dell'infanzia, *Articolo 33*, 66-73.
- Kelly G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 30, 60-66.
- Maturana H., Varela F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Michellini M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mortari L., Camerella A. (2020). Educazione etica nella scuola dell'infanzia. Uno studio pilota. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 15, 21-51.
- Papi F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
- Papi F. (2003). *Dacci oggi il nostro pensiero quotidiano*. Milano: Christian Mariotti.
- Papi F. (Ed.). (2021). *Dizionario Marx Engels*. Milano: Hoepli.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini scientifica.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- von Foerster H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- von Glasersfeld E. (1998). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*. Roma: Società Stampa Sportiva.

I doposcuola alla sfida dell'intercultura.

Esperienze dal campo

Alessandra Mussi

*Assegnista – Università degli Studi di Milano-Bicocca
alessandra.mussi@unimib.it*

1. Introduzione

I doposcuola, nati come servizi per il supporto allo studio ai ragazzi e ragazze¹ con meno possibilità, si trovano nei contesti di *superdiversity* (Vertovec, 2007) contemporanei a declinare la propria mission in una nuova prospettiva, dove la finalità di contrastare le disuguaglianze educative si coniuga con la promozione dell'integrazione formativa per i minori con background migratorio.

Alcune caratteristiche di questi servizi verranno analizzate all'interno del contributo, focalizzandosi sia su condizioni che costituiscono degli elementi di risorsa sia su possibili ostacoli.

La riflessione su questi aspetti sarà, inoltre, intrecciata con alcune esperienze provenienti dal campo, in particolare a partire dall'osservazione del Progetto Intervento per l'Appunto, finanziato dalla Fondazione Cariplo².

2. I doposcuola: dal supporto scolastico a hub interculturali

I doposcuola, storicamente, sono nati come servizi che avevano come obiettivo quello di offrire la possibilità di raggiungere il "successo formativo" anche a quei ragazzi che avevano meno opportunità e risorse per raggiungerlo. Successivamente, da servizi specificatamente rivolti al supporto scolastico, i doposcuola hanno ampliato l'offerta educativa, proponendo anche attività di tipo artistico, ricreativo, sportivo e uscite sul territorio (De Bernardis, 2005).

- 1 Da qui in poi si parla al maschile per indicare l'appartenenza di genere non marcata, per non appesantire la lettura.
- 2 Il progetto è stato finanziato dal Bando Doposcuola in rete Bis della Fondazione Cariplo. Capofila del progetto è stata l'Associazione SonoMusica, sono stati partner del progetto: Tirem Innanz APS, La Lanterna Onlus, Cag Cattabrega, Cag Tarabella, Biblioteca di Crescenzago, Parrocchia Santa Maria Goretti, Parrocchia Santa Maria Beltrade, Parrocchia Gesù a Nazareth, La Città del sole Amici del Parco Trotter, Abarekà Nandree, Associazione culturale Villa Pallavicini, UVI, Cooperativa Sociale Tempo per L'Infanzia, Qualcosa di Bello APS, Parrocchia San Domenico Savio, Parrocchia Santa Teresa del Bambin Gesù. L'autrice ha svolto degli incontri di formazione per la rete e la supervisione del doposcuola dell'associazione Qualcosa di Bello APS.

Tale ampliamento andava da una parte a sopperire a una limitata accessibilità ad attività extra-scolastiche da parte di bambini provenienti da famiglie con profilo socio-economico basso, dall'altra aveva anche una finalità di tipo pedagogico, nell'avvicinare le giovani generazioni a linguaggi creativi per favorirne l'apprendimento sia di tipo relazionale che di tipo accademico.

All'ampliamento del ventaglio di attività proposte ha corrisposto anche un ampliamento dell'utenza: non più solo chi era rimasto ai margini del sistema scolastico, adesso i doposcuola si rivolgevano a tutti i bambini, nella prospettiva di evitare il rischio di ghettizzazione degli iscritti.

Con l'aumento sul suolo italiano di famiglie con background migratorio, gli utenti dei doposcuola di origini non italiane sono parimenti cresciuti. I doposcuola non costituiscono, ovviamente, dei servizi specificatamente dedicati all'utenza migrante, ciononostante possono giocare un ruolo cruciale nella realizzazione di un progetto pedagogico interculturale di più ampio respiro. I doposcuola, infatti, sono diventati spazi con la doppia vocazione tipica dell'educazione interculturale: da una parte un'attenzione specifica alle famiglie con background migratorio e ai loro bisogni legati all'accoglienza, soprattutto di chi è in Italia da poco tempo, che ha portato allo sviluppo di posture, modalità comunicative ed educative atte a fare spazio e accogliere la diversità culturale e linguistica (Zinant, 2022). Dall'altra, un progetto pedagogico rivolto a tutti, a partire da attività che hanno coinvolto ragazzi italiani e non fianco a fianco (Ambrosini, 2005) e che si sono rivelate occasioni formative per tutti, facendo dei doposcuola dei "luoghi d'integrazione" (Catarci, 2015).

3. Per un'integrazione "formativa" e "diffusa"

Il costrutto di "integrazione formativa" riprende l'accezione multidimensionale di "integrazione scolastica", che enfatizza contemporaneamente la dimensione cognitiva e quella relazionale del "sentirsi parte" e "interagire" all'interno del contesto scolastico (Colombo, Santagati, 2014). All'interno dei doposcuola, esso si apre al panorama formativo ed educativo più ampio e alla capacità di mobilitare il proprio capitale sociale, culturale e formativo (Mortari, 2007) tra scuola ed extra-scuola. Qui l'integrazione formativa può contribuire al superamento di forme di integrazione subalterna o segmentata, favorendo un'integrazione diffusa (Zoletto, 2007) nel doposcuola, a scuola e nel territorio. Tutte queste agenzie educative collaborerebbero, infatti, per costruire insieme una comunità educante che si faccia responsabile in maniera coordinata dell'educazione delle nuove generazioni. In questa prospettiva, i doposcuola andrebbero co-progettati in rete, in maniera partecipata tra enti locali, associazioni del territorio e istituzioni scolastiche (Zinant, 2022), facendo sì che scuola e doposcuola avviino uno scambio continuo e arricchente da ambo le parti, aggiornandosi su progettualità didattico/educative, metodologie, strategie e dispositivi impiegati, ma anche favorendo un cambio di prospettiva e

l'emersione di competenze non sempre visibili nella quotidianità scolastica, soprattutto nei ragazzi con background migratorio.

Nei doposcuola si propone anzi di partire dalle risorse, passando «dalla prevenzione alla promozione del benessere», «dai fattori di rischio ai fattori di protezione» (Cusenza, Ferri, Ronchi, 2018, pp.13-22) e abbracciando un cambio di prospettiva fortemente auspicato nel campo della pedagogia interculturale di superamento della retorica dell'emergenza e di rappresentazioni coloniali dell'altro in cui lo si descrive come carente, bisognoso. La finalità è quella, invece, di metterle in luce anche i punti di forza, a partire dai quali è possibile cercare di costruire percorsi di riconoscimento delle differenze e di incontro nelle appartenenze comuni (Zoletto, 2019).

I doposcuola dovrebbero, dunque, essere contesti incentrati sul singolo bambino, sulle sue specifiche caratteristiche, competenze e bisogni educativi, all'interno dei quali ognuno può essere riconosciuto, rispettato, amato e "sognato" (Zinant, 2022, p. 45), cioè coinvolto in progettualità che guardano al futuro. In queste, i bambini hanno la possibilità di superare la "dimensione del presente" (Favaro, Luatti, 2004), che nell'esperienza migratoria segna la fase in cui le famiglie si trovano a doversi concentrare sul far fronte alle difficoltà quotidiane immediate, e imparano a diventare loro stessi immaginatori di futuro.

Oltre alla centratura sull'individualità di ciascun bambino, i doposcuola sono anche importanti contesti di relazioni. Innanzitutto, la relazione con l'operatore, che potrebbe assumere le vesti di "tutor di resilienza" (Cyrulnik, 2004), creando un rapporto di fiducia che potrebbe accompagnare e sostenere il bambino nel confronto con le fatiche della vita in Italia. Vi è poi la relazione fra pari, cruciale per la costruzione di benessere dei ragazzi, in particolare di quelli con background migratorio (Cologna, Breveglieri, 2003; Pozzebon, 2020). Infine, vi è la relazione con le famiglie, già da tempo descritta dalla letteratura come cruciale per favorire un'esperienza positiva e l'apprendimento dei figli a scuola (Epstein, 2011), benché nel caso delle famiglie migranti risulti spesso segnata da ostacoli e fraintendimenti culturali e linguistici (Bove, 2020). I doposcuola possono diventare un punto di riferimento anche per i genitori migranti, con i quali possono aprire un dialogo circa i bisogni e le difficoltà dei figli, ma anche dei genitori, toccando anche il tema della relazione con le istituzioni scolastiche.

I doposcuola, dunque, costituiscono contesti che possono favorire l'integrazione formativa e diffusa dei ragazzi con background migratorio e che condividono con la scuola finalità e metodi previsti dalle linee guida per l'educazione interculturale (cfr. MIUR, 2007, 2012, 2022): le finalità di promozione di una cittadinanza globale e del plurilinguismo e metodologie di tipo attivo, cooperativo, critico, problematico, metodi narrativi, basati sull'arte, sulla musica, sul teatro. In questo quadro, costituiscono elementi di risorsa il rapporto concreto, diretto e flessibile con il territorio, di cui i doposcuola fanno parte e in cui sono già immersi sia da un punto di vista spaziale sia da un punto di vista di relazioni con altri enti e servizi, e la loro natura informale e creativa, che favorisce la sperimentazione di metodologie innovative e alternative. Contemporaneamente, possibili ostacoli

sono l'instabilità di finanziamenti e, conseguentemente, anche di personale, a cui si sovrappone spesso con il volontariato, e l'aggiornamento professionale.

4. Esperienze dal campo. Il progetto Intervallo per l'Appunto

Il progetto Intervallo per l'Appunto ha previsto la costituzione di una rete di doposcuola nel Municipio 2 di Milano, che nell'anno scolastico 2023/24 ha coinvolto 21 doposcuola. Un'analisi preliminare di questa esperienza mette in luce le potenzialità ma anche le criticità che questi servizi incontrano nel farsi contesti di accoglienza per i ragazzi con background migratorio e di educazione interculturale per tutti.

Il progetto è stato finanziato per il secondo anno (e attualmente è in conferma il rifinanziamento per il terzo anno) da Fondazione Cariplo, quindi privato sociale, mentre dall'anno successivo la questione passerà al Comune.

La rete ha incluso 50 operatori remunerati e che hanno una certa professionalità, mentre erano presenti 215 volontari, quindi solitamente dotati di una forte motivazione, ma anche con meno formazione. Frequentavano i doposcuola 425 bambini della primaria e 266 ragazzi della secondaria di primo grado. Si è trattato di una rete diffusa e al tempo stesso locale, di natura inter-agency: enti del terzo settore, la biblioteca di zona, gli oratori, i CAG del Comune.

Il progetto ha previsto, inoltre, delle equipe trasversali: l'equipe comunicazione, volontari, relazione con le scuole e formazione. Queste ultime due mettono in luce come entrambi i temi siano caldi per i doposcuola della rete: il bisogno di avere legami saldi con le scuole di provenienza dei ragazzi che frequentano, nonostante le difficoltà, e l'importanza della formazione, sia per l'aggiornamento degli operatori che per la formazione dei volontari.

All'interno della rete, vi è anche il doposcuola dell'Associazione Qualcosa di Bello APS per bambini della primaria. Ai bambini che lo frequentano è stato chiesto di raccontare il doposcuola per associazioni di idee, enunciando le prime parole che venivano loro in mente parlando di doposcuola. Tra i temi emersi, ricorrente è stata la piacevolezza del tempo trascorso al doposcuola, ancora più significativa, pensando alle poche occasioni che la maggior parte dei bambini iscritti ha di svolgere altre attività extra-scolastiche. Altro tema ricorrente è stato relativo alla socializzazione tra pari, che ha superato sia i confini tra scuole diverse sia tra bambini italiani e di differenze provenienze, divenendo volano di un'"integrazione diffusa" tra doposcuola, territorio e scuola.

Bibliografia

Ambrosini M. (2005). Quando i minori sono "altri". L'educazione extrascolastica come agenzia di integrazione dei minori figli di immigrati. In A. De Bernardis (Ed.), *Educare altrove. L'opportunità educativa del doposcuola* (pp. 97-112). Milano: FrancoAngeli.

- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio: dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci M. (2015). Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista. In M. Catarci, E. Macinai (Eds.), *Le parole chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 31-71). Pisa: ETS.
- Cologna D., Breveglieri L. (2003). *I figli dell'immigrazione. ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo M., Santagati M. (2014). *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano: Franco Angeli.
- Cusenza D., Ferri M., Ronchi G. (2018). *Meglio dopo, insieme. Un altro modo di fare doposcuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Cyrulnik B. (2004). Abbandono e tutori di resilienza. In B. Cyrulnik, E. Malaguti (Eds.), *Costruire la resilienza* (pp. 59–64). Trento: Erickson.
- De Bernardis A. (Ed.). (2005). *Educare altrove. L'opportunità educativa del doposcuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Epstein J.L. (2011). *School, family and community partnerships*. USA: Westview Press.
- Favaro G., Luatti L. (2004). A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola. In G. Favaro, L. Luatti (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 94–125). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2007). Capitale sociale e risorse formative. In L. Mortari, C. Sità (Eds.), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative* (pp. 7–39). Trento: Erickson.
- Pozzebon G. (2020). *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio*. Roma: Carocci.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Zinant L. (2022). Doposcuola e mesi estivi. Occasioni preziose nei contesti ad alta complessità. In D. Zoletto (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa* (pp. 39-52). Roma: Carocci.
- Zoletto D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Cortina Raffaello.
- Zoletto D. (2019). *A partire dai punti di forza: popular culture, eterogeneità, educazione*. FrancoAngeli.

Pedagogia vs economia: quali futuri possibili nei processi educativi e formativi?

Antonio Pio Ruggiero

*Dottorando – Università degli Studi di Foggia
antonio.ruggiero@unifg.it*

L'esigenza di tessere e consolidare sane relazioni rientra tra gli aspetti fondanti dei bisogni di ogni singolo essere umano consentendo, in formula sistemica per la propria vita, per gli altri e per il mondo, un'opportunità di crescita e di completezza.

Nonostante la storia stia narrando, attualmente, un tempo incerto e in profonda crisi (Beck, 2017), l'uomo e la donna non smettono, all'interno delle proprie interazioni, di prendersi cura e di aver cura, considerando, tale bisogno, universale e fondamentale (Tronto, 1993) anche quando le storie di vita conducono a momenti di sfiducia, inoperosità, superficialità. È questo ciò che afferma Luigina Mortari (2006), studiosa che ha valorizzato e considerato tale categoria formativa, pieno titolo tra le primarietà ontologiche dell'essere umano evidenziando, attraverso il supporto dell'esperienza, il bisogno e il dovere di essere con e per il mondo.

Si può parlare di primarietà ontologica della cura poiché l'essere umano ha bisogno di essere [sia] oggetto [...] [sia] soggetto di pratiche di cura [...]. [Nel primo caso] [...] perché, a partire dalla nascita, il ricevere [...] [attenzioni] è la condizione necessaria affinché si dischiudano le possibilità dell'essere; [nel secondo perché] [...] ha bisogno di aver cura di sé, degli altri e del mondo [...] [sentendone la necessità di] costruire direzioni di senso [utili per la] [...] sua esistenza. [...] A fornire uno statuto argomentativo alla tesi secondo la quale la cura costituirebbe una struttura ontologica originaria dell'essere è stato Heidegger, [...] [portando] all'evidenza che [...] la relazione tra esserci e mondo è quella in cui il mondo viene incontro all'esserci e l'esserci è sempre assegnato al mondo [conferendo ad entrambi] [...] il senso di curare (Ivi, pp. VII - 1).

In tal senso la filosofia morale, in particolare attraverso il pensiero di Gilligan (1987;1990), ha suggerito e profilato due diverse linee etiche: quella della giustizia e quella della cura.

La prima è delineata come un pensare astratto, tendente a formulare principi del valore universale che hanno come riferimento il concetto di un essere umano autonomo, indipendente dagli altri e massimamente impegnato a difendere i suoi diritti; la seconda [...] come un'etica attenta alle situazioni

particolari, mossa dall'intenzione di promuovere il benessere della singola persona senza preoccuparsi di formulare giudizi imparziali (Mortari, 2006, p. 157).

Consapevoli che la crescita sociale nasce anche e soprattutto lì dove le vite sperimentano e gustano conoscenza, la scuola, come per l'università, luoghi in cui gli studenti riescono a scoprirsi parte fondamentale per sé e per tutta la comunità, dovrebbero essere al centro delle soluzioni, soprattutto quando si parla di guerra, problemi economici, ambientali, sociali, culturali ecc. L'obiettivo non è semplicemente preparare studenti, studentesse, ricercatori e ricercatrici alla ricerca della conoscenza quanto, in maniera più articolata, essere testimoni di un cambiamento rispettando e valorizzando i diritti e il benessere del singolo e dell'intera collettività.

A tal proposito, afferma Mauro Ceruti (2018):

Lo Stato non è più il principale finanziatore della ricerca scientifica e tanto meno della ricerca tecnologica. [...] Da una parte, risulta spesso fortemente innovativo. Favorisce intrecci esemplari di creatività ed efficienza, che hanno condotto a sviluppi molto rapidi e molto innovativi, con una notevole accelerazione dei ritmi tradizionali della ricerca. [Dall'altra,] [...] altrettanto sovente, [approda al fine ultimo dell'efficienza] [...] [prevalendo] [...] unilateralmente sull'obiettivo della creatività [attivando un rischio importante che è quello di favorire la ricerca a breve termine a discapito di quella a lungo termine] (p. 127).

Questa condizione disarmonica, alimentata soprattutto da contrasti di valori, condizionano le scelte e le azioni prioritarie da mettere in atto per il bene della comunità applicando, in una prospettiva disorientante, una moltiplicazione di risposte, di esigenze della ricerca, e di opportunità formative che, in maniera spaccettata, non propongono altro che la perdita della connessione e l'efficacia con i luoghi formali, informali e non formali.

La frammentazione delle esperienze, delle informazioni e dei saperi è il maggiore ostacolo alla formulazione e alla comprensione dei problemi [...] [evidenziando una] frantumazione in tutte le fasi della formazione. Perciò il compito formativo della scuola è, se possibile, [...] formare alla capacità di dare senso alla molteplice varietà degli apprendimenti scolastici ed extra scolastici, alla capacità di ricomporre informazioni e conoscenze frammentate, alla capacità di interconnettere esperienze eterogenee, spesso squilibrate e confuse [...] [stimolando e generando] contesti in cui [è possibile] formulare i problemi con prospettive multidisciplinari, interdisciplinari e trans disciplinari (Ivi, pp. 141-142).

Intendere pertanto il dialogo tra le diverse discipline come scambio positivo e produttivo, non fermandosi più solo ed esclusivamente alle debolezze e fragilità

dei singoli saperi, è un approccio complesso ma allo stesso tempo risolutivo e originale.

La pratica dell'interdisciplinarietà e della transdisciplinarietà è dunque ineludibile. È la strada maestra per individuare i problemi fondamentali e per pensarli nella loro complessa articolazione, superando le frammentazioni che rischiano di ridurre, drasticamente la capacità di comprensione e di azione. Integrare ciò che è frammentato è un problema educativo e pedagogico. È a partire dalla scuola, infatti, che si possono formare le idee di fondo sull'umanità, sulla storia, sulla natura, sull'universo, sulla società, sulla mente, sui problemi planetari, sul sapere stesso. Ed è nella scuola che si deve porre il problema dell'organizzazione delle molteplici informazioni e conoscenze che ogni giorno giungono ai bambini e ai ragazzi, dalle fonti più disparate, su questi oggetti così complessi (Ivi, pp. 142-143).

È questo ciò che si prefigge la pedagogia, scienza impegnata nella formazione dell'uomo e della donna per tutto il corso della vita secondo un piano *Lifelong, wide and deep learning*. Per questo, anche se a volte ritenuta insolita, la pedagogia deve strettamente dialogare e intrecciare possibili relazioni con gli altri saperi, proprio come nel caso dell'economia fortificando, non solo sentieri di rinascita, ma anche futuri possibili ricchi di speranza contrastando contesti, dinamiche e pensieri in cui regnano sovrani caratteristiche come superficialità, egoismo, esclusione ecc. Un esempio pratico e possibile di connessione tra il mondo economico e quello pedagogico è l'economia civile, tipologia di mercato e di pensiero alquanto antica, in particolar modo incentrata sulla logica della cooperazione, o rispettando il codice linguistico di Antonio Genovesi, come "mutua assistenza".

[Si può parlare di cooperazione] tutte le volte in cui [gli] esseri umani agiscono insieme e si coordinano per raggiungere un risultato comune mutuamente vantaggioso. [...] [Ma] non tutte le cooperazioni sono cosa buona, perché ci sono cooperazioni che sebbene aumentino i vantaggi dei soggetti coinvolti peggiorano il bene comune [danneggiando] [...] altri che sono al di fuori di esse. Per distinguere la buona dalla cattiva cooperazione è necessario innanzitutto guardare agli effetti che intenzionalmente produce sulle persone esterne a essa. Nel corso della storia, le teorie politiche ed economiche si sono spesso suddivise in due grandi famiglie. Quelle che partono dall'ipotesi che l'essere umano non sia naturalmente capace di cooperare, e quelle che invece rivendicano la natura cooperativa della persona (Bruni, Zamagni, 2015, pp 16-17).

Mettendo a confronto le due ipotesi, nella prima opzione può rientrare Thomas Hobbes, fedele alla teoria dell'animale insocievole; nella seconda opzione, invece, Aristotele, convinto della natura relazionale e amicale dell'uomo, incentrato sulla cooperazione per il bene della *pòlis*.

La principale domanda delle teorie [politiche ed economiche moderne] è stata come possano emergere esiti cooperativi a partire da esseri umani che non sono capaci di cooperazione intenzionale, perché dominati da interessi egoistici o egocentrici. Molte teorie del “contratto sociale” (non tutte) sono state la risposta della filosofia politica della modernità: individui egoisti, ma razionali, capiscono che è nel loro interesse dar vita a una società civile con un contratto sociale artificiale. La risposta della scienza economica moderna a quella domanda è, invece, rappresentata dalle varie teorie della «mano invisibile», dove il bene totale (“la ricchezza delle nazioni”) non nasce dall’azione cooperativa intenzionale e naturale di animali sociali, ma dal gioco degli interessi privati di individui egoisti separati tra di loro. Alla base di queste due tradizioni ritroviamo la stessa ipotesi antropologica: l’essere umano è un “legno storto” che, senza bisogno di venir raddrizzato, produce buone “città” se è capace di dar vita a istituzioni artificiali (contratto sociale, mercato) [...] [trasformando] le passioni autointeressate in vantaggio o benessere collettivo (Ivi, pp 17-18).

Il desiderio di intercettare e valorizzare il bene dell’intera società a partire dal singolo individuo (e viceversa) è tra i punti di riferimento e di riflessione dell’Economia Civile e dell’Economia in generale, concetto ripreso in particolare, e analizzato in termini economici, da Antonio Genovesi (1713-1769), studioso che ha rafforzato e sottolineato l’importanza della cooperazione e della collaborazione rappresentando, in molti paesi, un manifesto nuovo, capace di rendere possibile il primato e l’importanza del valore umano all’interno relazione economica. A discapito delle discipline teologiche, Genovesi dedica la maggior parte della sua vita agli studi economici, pubblicando opere come *Lezioni di economia civile* (1765-1767), la *Diceosina o sia della filosofia del giusto e dell’onesto* (1766) presentando un’idea di relazione e di socialità molto forte e vicina alla reciprocità, alla fraternità, nonché categorie fondanti della pedagogia stessa.

L’uomo è un animale naturalmente socievole: è un dettato comune. Ma non ogni uomo crederà che non vi sia in terra niun animale che non sia socievole. [...] In che dunque diremo l’uomo essere più socievole non sono gli altri? [...] [è il] reciproco dritto di esser soccorsi, e conseguentemente una reciproca obbligazione e di soccorrerci nei nostri bisogni (Genovesi cit. in Bruni, Zamagni, 2015, p. 29).

Per Genovesi, come nelle ricerche più recenti confermate da Felber (2018), la relazione economica deve saper abbandonare le logiche del «marcato “libero” [...] [basate] sulle regole della concorrenza e del guadagno» (Felber, 2018, p. 1) per soffermarsi e dare voce a termini definiti “stelle polari” dell’economia. Tra queste rientrano senz’altro la fiducia e la felicità ecc.

Come per i francescani del Tre-Quattrocento, il mercato è per Genovesi una faccenda di *fides*. Una espressione chiave dell’Economia civile genovesiana è infatti “fede pubblica”, che è la vera preconditione dello sviluppo

economico. [...] C'è una sostanziale differenza tra fiducia privata (che è la reputazione, un bene privato che può essere “speso” sul mercato) e quella pubblica: quest'ultima non è la somma delle “reputazioni” private, [bensì] l'amore genuino per il bene comune. È un concetto simile a ciò che i moderni teorici sociali chiamano “capitale sociale”, cioè il tessuto di fiducia e di virtù civili che fa sì che lo sviluppo umano ed economico possa partire e mantenersi nel tempo. [...] Per questa ragione, come [affermato] quasi un secolo dopo [da] [...] Lodovico Bianchini, la fede pubblica non [sarà] [...] solo mezzo, ma anche “parte della ricchezza” di una nazione (Della scienza del bene vivere sociale, 1855, p. 21) (Bruni, Zamagni, 2015, p. 30).

Per far sì che quest'ottica si realizzi e avvenga nell'età moderna, è fondamentale che si investa nell'educazione secondo

un'idea di formazione [...] dinamica emergente della riorganizzazione di sistemi e di sistemi di sistemi (umani e non umani, materiali e simbolici, naturali e artificiali). Si tratta, infatti, di [...] [andare] ben oltre il riferimento (pure importante e mai tralasciato) al solo soggetto dell'educazione, essendo esso stesso impensabile al di fuori di una relazionalità continua e simbiotica che si qualifica nei modi della transattività e ricorsività tra soggetto (umano, geneticamente qualificato e in formazione) e oggetto (non umano, culturalmente e socialmente interpretabile e in materiale continua trasformazione). Una relazionalità simbiotica che si esplica – a livello micro-umano – nel dar corso a una riflessività inclusiva sempre più implicata con il mondo – e – a livello delle reti che convivono con l'umano – nel processo auto-eco-organizzativo in cui si articolano progettualità tanto esistenziali quanto planetarie (Annacontini, 2021, p. 26).

Intendere pertanto l'educazione e la formazione come “semi di futuro” (Lizzola, 2018) non solo consentirebbe di accettare l'esistenza di futuri diversi (accogliendone la diversità scoperta a partire dalle singole soggettività) ma anche di ritornare, come si è detto all'inizio della riflessione, a quella cura (Mortari, 2006) che non diventa altro, come afferma Lizzola (2018) “eccedenza di speranza” e “anticipazione del mondo” soprattutto per quei saperi, come per l'economia, nate a partire dai bisogni e diritti dell'uomo, e poi convertite nel tempo a proiezioni future il più delle volte lontane e disinteressate al benessere individuale e sociale.

Bibliografia

- Bruni L., Zamagni S. (2015). *Leconomia civile*. Bologna: Il Mulino.
 Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
 Felber C. (2018). *Leconomia del bene comune*. Milano: Tecniche Nuove.
 Loiodice I. (2023). *Differenze e prossimità*. Bari: Progedit.
 Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Pearson Bruno Mondadori.
 Pellegrino V. (2019). *Futuri possibili*. Verona: Ombre Corte.

Le storie di vita per ridefinire le pratiche di orientamento in contesti di povertà educativa familiare

Melania Talotti

*Dottoranda – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli
melania.talotti@studenti.unisob.na.it*

1. Transizioni biografiche e pratiche di orientamento: un'indagine sul passaggio scuola-università

La letteratura scientifica nazionale e internazionale di stampo pedagogico riconosce, ormai da lungo tempo, nelle transizioni biografiche dei fenomeni dinamici e processuali di cambiamento, capaci di influenzare profondamente le attività, i comportamenti, i pensieri e le emozioni degli attori, rimodellando l'identità personale e le traiettorie di vita (Perez-Roux et al., 2019). In quest'ottica, le transizioni sono considerate eventi totalizzanti, che possono provocare una rottura identitaria e possono indurre alla costruzione di un nuovo progetto di vita (Biasin, 2012; Chello, Perez-Roux, 2018).

Tra queste transizioni cruciali ritroviamo certamente il passaggio dalla scuola all'università, che rappresenta un momento di svolta in cui gli studenti e le studentesse si trovano a dover affrontare la fine di un percorso educativo-istruttivo e l'inizio di una nuova fase di vita, spesso caratterizzata da incertezza e smarrimento. L'ingresso nel mondo universitario, infatti, apre a un futuro ricco di possibilità ma al tempo stesso indefinito, rendendo difficile l'impresa – tutta formativa – di dare un senso alle proprie esperienze (González Monteagudo, 2012).

In questo senso, indagare le transizioni biografiche di chi vive il passaggio dalla scuola all'università è importante non solo per meglio comprendere questo fenomeno processuale, ma anche per progettare pratiche orientative più adeguate nel sostenere gli studenti e le studentesse nel loro lavoro di affrontamento dell'esperienza e, dunque, di costruzione del significato (Corbi, 2002; Cunti, Priore, 2020; Guglielmini, Batini, 2024). A tal fine, la mia ricerca dottorale – situandosi in una prospettiva epistemologica e metodologica di stampo comprensivo (Schurmans, 2006; Chello, 2017; Corbi, Perillo, Chello, 2024) – mira a esplorare in profondità le dinamiche e le sfide che gli studenti e le studentesse incontrano durante la suddetta transizione, cercando di comprendere come interpretano e gestiscono questa fase di cambiamento. A partire da tali risultati, poi, essa si propone di ripensare le pratiche di orientamento scolastico e universitario al fine di offrire un supporto agli studenti e alle studentesse nella definizione dei propri progetti di vita.

2. Costruzione del quadro teorico: la revisione sistematica della letteratura pedagogica

Per definire in modo rigoroso e consapevole il campo d’indagine, la prima fase della ricerca dottorale è consistita in una ricognizione approfondita della letteratura esistente sul tema, guidata dalle seguenti domande di ricerca:

DOMANDE DI RICERCA	
1	Come viene concettualizzato il processo di transizione in relazione al passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all’università?
2	Quali sono i fattori di rischio e i fattori di protezione connessi alla fase di transizione scuola-università?
3	Quali sono le pratiche di orientamento più diffuse?

Tab. 1: Domande di ricerca

A partire dalle domande di ricerca, seguendo le indicazioni offerte da Zawacki-Richter *et al.* (2019), è stato sviluppato un rigoroso protocollo di revisione sistematica della letteratura nazionale e internazionale di ambito pedagogico. Tale protocollo – illustrato con maggior dettaglio metodologico in un altro contributo (Talotti, 2023) – si compone, così come sintetizzato nella tabella che segue, di termini chiave, stringhe di ricerca, filtri, e una selezione delle fonti da consultare.

PROTOCOLLO DI REVISIONE	
1	Termini chiave
2	Stringhe di ricerca
3	Filtri
4	Banche dati
5	Riviste italiane di Classe A 11-D1 e 11-D2

1	Termini chiave	"transizione", "scuola", "università", "orientamento"
2	Stringhe di ricerca	"High school students" AND "university orientation" "High school students" AND "university transition" "Transition from school to university" AND orientation
3	Filtri	Lingua di pubblicazione: italiano, spagnolo, inglese e francese Tipo di pubblicazione: articoli scientifici relativi
4	Banche dati	Education Resources Information Center (ERIC) Education Source PsycInfo Social Care Online (SCO) Open Dissertations Open Grey Scopus iCtus - Depósito de Investigación Universidad de Sevilla
5	Riviste italiane di Classe A 11-D1 e 11-D2	Annali di storia delle università italiane; Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche; Annali online della didattica e della formazione docente; Bollettino cirse; Cadmo; Civitas educationis; Coia rivista; Educational sciences & society; Educational reflective practices; Educations; Giornale di pedagogia critica; Educazione linguistica language education; Encyclopaedia; Excellence and innovation in teaching and learning; Form@re; Formazione & insegnamento; Giornale italiano dei disturbi del Neurosviluppo; Giornale italiano della ricerca educativa; Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva; History of education & children's literature; I problemi della pedagogia; Italian journal of educational technology; Italian journal of special education for inclusion; Journal of e-learning and knowledge society; Journal of educational, cultural and psychological studies; La famiglia; L'integrazione scolastica e sociale; LLL; Maltrattamento e abuso all'infanzia; Media education; Metodologia didattica e innovazione didattica; Metis; Nuova secondaria; Nuovo bollettino cirse; Orientamenti pedagogici; Paidotekia; Pedagogie e vita; Pedagogia oggi; Pedagogia più didattica; Quaderni di didattica della scrittura; Q-Uinex webmagazine; Query; Rassegni di pedagogia; Rem; Research trends in humanities education & philosophy; Ricercazione; Ricerche di pedagogia e didattica; Ricerche di psicologia; Ricerche pedagogiche; Rivista di storia dell'educazione; Rivista di storia dell'università di Torino; Rivista italiana di educazione familiare; Rivista italiana di educazione familiare; Scuola democratica; Studi sulla formazione; Studium educationis; Tid tecnologie didattiche

Tab. 2: Protocollo di revisione

Inoltre, nel protocollo di revisione sono stati definiti anche i criteri di inclusione ed esclusione, garantendo così l'attinenza e la rilevanza degli articoli selezionati.

CRITERI		
	INCLUSIONE	ESCLUSIONE
1	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che descrivono, spiegano o interpretano il fenomeno della transizione dalla scuola secondaria di secondo grado all'università	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che analizzano il fenomeno della transizione focalizzandosi esclusivamente su un'area disciplinare o su una disciplina
2	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che descrivono o monitorano o valutano interventi di orientamento volti ad accompagnare la transizione dalla scuola secondaria di secondo grado all'università	Articoli di ricerca clinica, teorica e/o empirica che analizzano interventi di orientamento di tipo clinico e quindi di stampo medico e/o psicologico
3	Articoli che attraverso le ricerche effettuate riportino il punto di vista di almeno uno dei seguenti attori sociali: studentesche, insegnanti, consulenti di orientamento e genitori/famiglie	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che analizzano interventi di orientamento per studentesche con disabilità e DSA
4		Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che analizzano il processo di transizione senza fare riferimento all'accesso al mondo universitario

Tab. 3: Criteri di inclusione ed esclusione

L'intero processo di selezione e valutazione degli articoli è stato descritto in dettaglio seguendo le linee guida del *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* – PRISMA.

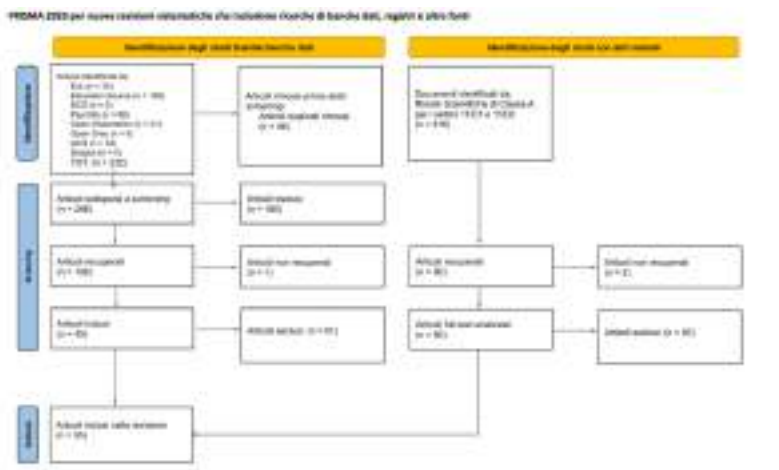


Fig. 1: PRISMA statement

3. La sintesi dei risultati: il ruolo del *background* familiare nella transizione scuola-università

L'analisi della letteratura scientifica sulla transizione dalla scuola all'università ha rilevato la complessità e la multidimensionalità di questo processo, evidenziando l'assenza di una definizione univoca e condivisa di "transizione". Gli studi esaminati, infatti, collocandosi in differenti prospettive epistemologiche e teoriche, evidenziano aspetti diversi del processo di transizione, descrivendo a volte forme, temporalità, spazialità e condizioni di contesto molto distanti l'una dall'altra. Tuttavia, ciò che accomuna la maggior parte dei 95 studi inclusi nel processo di revisione è l'analisi dei fattori che possono influenzare, in modo positivo o negativo, l'esperienza di transizione degli studenti e delle studentesse.

Tra i numerosi fattori di rischio che possono rendere problematica la transizione scuola-università, diversi studi analizzati si soffermano sugli elementi legati al *background* socio-culturale degli studenti e delle studentesse, quali un basso livello di istruzione familiare e l'assenza di modelli universitari all'interno del nucleo familiare.

La qualità delle relazioni familiari e il supporto genitoriale emergono dalla revisione sistematica come fattori cruciali nel determinare il successo della transizione scuola-università. La letteratura scientifica evidenzia come gli studenti e le studentesse che percepiscono i genitori come figure supportive abbiano maggiori probabilità di aspettarsi e raggiungere il successo nella scelta universitaria. Al contrario, la mancanza di sostegno, l'interferenza eccessiva e/o le aspettative irrealistiche da parte dei genitori possono rappresentare ostacoli significativi alla realizzazione dei progetti degli studenti e delle studentesse (Smith, Zhang, 2009).

Un ambiente familiare caratterizzato da carenze di stimoli culturali, educativi e relazionali può influire negativamente sull'esperienza di transizione: la mancanza di stimoli culturali, ad esempio, può tradursi in una scarsa familiarità con il mondo accademico e una minore motivazione verso gli studi universitari. L'assenza di stimoli educativi può portare a una sottovalutazione dell'importanza della formazione e del successo accademico, mentre la carenza di stimoli relazionali può privare gli studenti e le studentesse di modelli di riferimento aumentando il senso di isolamento e inadeguatezza.

Un ulteriore fattore di rischio è rappresentato dall'appartenenza alla categoria degli studenti e delle studentesse di "prima generazione", ossia coloro che sono i primi nella loro famiglia a frequentare l'università (Pascarella, *et. al* 2004). Questi studenti e queste studentesse possono incontrare maggiori difficoltà nell'orientarsi nel nuovo contesto accademico e nel gestire le aspettative, rispetto agli studenti "tradizionali". Gli studenti e le studentesse definiti/e "tradizionali" – coloro che frequentano familiari accademicamente impegnati/e – possono beneficiare di un ambiente familiare che valorizza l'istruzione e offre modelli di riferimento positivi. Tuttavia, anche questi/e studenti e studentesse possono sperimentare ansia e preoccupazione per il raggiungimento di risultati accademici soddisfacenti, evidenziando come la transizione all'università sia un processo complesso e sfidante.

4. L'indagine quantitativa

I risultati della revisione sistematica della letteratura scientifica, in particolare quelli relativi al ruolo cruciale delle relazioni familiari, hanno fornito una solida base conoscitiva per la costruzione di uno strumento di ricerca empirica volto a esplorare le esperienze di transizione degli studenti e delle studentesse iscritti/e al primo anno dei Corsi di Studio di primo livello e a Ciclo Unico dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

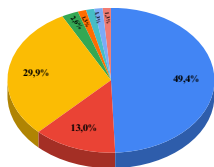
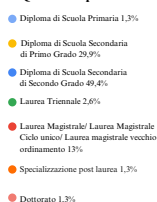
L'obiettivo principale dell'indagine è verificare se i risultati emersi dalla letteratura trovassero conferma nel contesto specifico UNISOB. A tal fine, sono stati sviluppati due questionari: uno somministrato agli studenti e alle studentesse che per l'anno accademico 2023/2024 si sono immatricolati/e a uno dei Corsi di Primo livello o a un Corso a Ciclo Unico e l'altro questionario ai loro genitori.

Prima della somministrazione ufficiale, i questionari sono stati sottoposti a un test pilota durante l'Evento *Family Open-Day di Ateneo*, coinvolgendo studenti/studentesse e genitori in fase decisionale. Questo ha permesso di affinare lo strumento di indagine, sia nei contenuti sia nelle modalità di somministrazione.

La somministrazione ufficiale ha consentito di raccogliere 1033 risposte da una popolazione di 1848 studenti e studentesse immatricolati/e al primo anno.

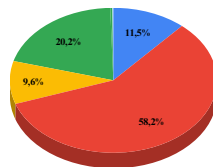
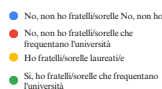
I dati rilevano che la maggior parte degli studenti e delle studentesse proviene da famiglie in cui i genitori non hanno un titolo accademico (il 49,4% dei genitori ha il diploma di scuola superiore di secondo grado; il 29,9% il diploma di scuola superiore di primo grado), e una significativa percentuale (58,4%) non ha fratelli e/o sorelle universitari/e.

Qual è il diploma di istruzione più alto conseguito?



Graf. 1: Domanda n. 6 questionario genitori

Hai fratelli/sorelle che già frequentano l'università?



Graf. 2: Domanda n. 8 questionario studenti/esse

Negli ambienti in cui mancano modelli di comportamento accademico e di realizzazione, gli

studenti e le studentesse identificano come principali sfide la comprensione del funzionamento dell'università (40,9%), l'approccio con i metodi di studio (59,7%) per il timore di non saperli gestire autonomamente (57,2%) e la preparazione degli esami (56,5%).



Graf. 3: Domanda n. 16 questionario studenti/esse

Inoltre, il 42% degli studenti e delle studentesse esprime insicurezza nelle proprie capacità, spesso influenzata dalla paura del fallimento (57,5%).



Graf. 4: Domanda n. 25 questionario studenti/esse

In contesti caratterizzati da scarse esperienze accademiche, stimolazione culturale limitata e povertà educativa, il rischio di perpetuazione di questa condizione nelle generazioni future è elevato. Quasi la metà degli studenti e delle studentesse (49,7%), privi di modelli di riferimento familiari, desidera partecipare a incontri di orientamento per ascoltare le esperienze di chi ha già intrapreso e/o concluso un percorso universitario.

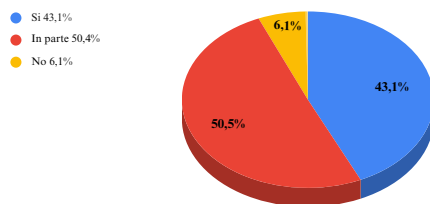


Graf. 5: Domanda n. 26 questionario studenti/esse Graf. 6: Domanda n. 28 questionario studenti/esse

Tuttavia, questa esigenza rimane spesso insoddisfatta. La maggior parte degli intervistati e delle intervistate non ha avuto accesso alle attività di orientamento previste dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, limitandosi ad avere accesso a colloqui informativi (28,8%) e incontri di Open Day (35,1%). Non sorprende

che oltre la metà (50,4%) ritenga questo supporto solo parzialmente necessario per compiere scelte consapevoli.

Ritieni che la pratica orientativa possa fornirti l'accompagnamento e il supporto necessari per compiere scelte consapevoli?



Graf. 7: Domanda n. 31 questionario studenti/esse

5. Le storie di vita per la costruzione di un futuro significativo

La discrepanza sopracitata tra i bisogni degli studenti e delle studentesse e la realtà delle pratiche di orientamento sottolinea l'urgenza di un cambiamento. È fondamentale spostare l'attenzione sulla specificità delle biografie individuali, supportando gli studenti e le studentesse nel prendere decisioni autonome e consapevoli riguardo al proprio futuro.

In questa prospettiva, la ricerca dottorale da cui questo contributo prende avvio propone l'adozione di un approccio narrativo che valorizzi le storie di vita come strumenti privilegiati per comprendere il significato (Bruner, 1992) che gli studenti e le studentesse attribuiscono alle loro esperienze di transizione dalla scuola all'università. Riconoscere e valorizzare queste esperienze, spesso modellate dalle aspettative e dalle storie familiari, consente di far emergere le diverse sfide e risorse che caratterizzano il loro percorso.

La narrazione, infatti, facilita il confronto intergenerazionale, aiutando gli studenti e le studentesse a comprendere meglio le proprie radici culturali e a riflettere su come le tradizioni familiari abbiano influenzato e possano continuare a influenzare i loro progetti di vita (Perillo, 2018). Questo processo di riflessione può rivelarsi liberatorio, permettendo loro di prendere consapevolezza delle aspettative familiari, rielaborarle per ridurne il peso e di costruire una autonoma traiettoria identitaria.

Attraverso il racconto, gli studenti e le studentesse non solo mettono in luce le sfide e le risorse della loro transizione, ma intraprendono un vero e proprio viaggio di auto-scoperta (Batini, 2011). Raccontare la propria storia aiuta a fare chiarezza dentro di sé, a capire chi/cosa si è diventati e immaginare chi/cosa si vuole diventare (Demetrio, 1996). In questo senso, la narrazione si configura come uno strumento di *empowerment*, che permette agli studenti e alle studentesse di dedicare

del tempo per (pre-)occuparsi di se stessi e di (ri-) appropriarsi della propria storia per immaginare il futuro desiderato.

Promuovendo l'ascolto e la valorizzazione delle storie di vita, si auspica di contribuire a co-costruire pratiche orientative che favoriscano il successo personale degli studenti e delle studentesse, garantendo a tutti e a tutte opportunità di sviluppo personale e professionale.

Bibliografia

- Batini F. (2011). *Storie, Futuro e Controllo*. Napoli: Liguori.
- Biasin C. (2012). *Le transizioni*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Chello F., Perez-Roux T. (2018). *Transizioni professionali e transazioni identitarie*. Pisa: Edizioni ETS.
- Chello F. (2017). *Verso un terzo spazio della pedagogia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corbi E., Perillo P., Chello F. (2024). *La pedagogia in questione*. Milano: UTET.
- Corbi E. (2002). *Orientamento come formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cunti A., Priore A. (2020). *Aiutami a scegliere*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guglielmini G., Batini F. (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.
- Pascarella E. T., Pierson C. T., Wolniak G. C., Terenzini P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75, 249-284.
- Perez-Roux T., Deltand M., Duchesne C., Masdonati J. (2019). *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: le sujet au cœur des transformations*. Montpellier: PULM.
- Perillo P. (2018). *Pedagogia per le famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Schurmans M.N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre*. Genève: Université de Genève.
- Smith W., Zhang P. (2009). Students' perceptions and experiences with key factors during the transition from high school to college. *College Student Journal*, 43 (2), 643-657.
- Talotti C. (2023). Una revisione sistematica della letteratura scientifica per reinventare pratiche di orientamento formativo e trasformativo. *Lifelong, Lifewide Learning*, 20 (43), 368-383.
- Zawacki-Richter O., Kerres M., Bedenlier S., Bond M., Buntins K. (2019). *Systematic Reviews in Educational Research*. Essen: Springer.

Panel Junior 2 – Sottogruppo 2
**Differenze e diversità educative: uno sguardo dentro
e fuori la scuola, tra antiche e nuove sfide**

Relazioni introduttive

Paola Dal Toso
Salvatore Patera

Interventi

Alessandra Abbate, Fabiola Scognamiglio
Antonella Arioli
Valeria Cotza
Anna Mancinelli
Iliana Morelli
Ilaria Scolaro

Alberto Manzi: l'impegno a favore dell'alfabetizzazione in America Latina

Paola Dal Toso

*Professoressa associata – Università degli Studi di Verona
paola.daltoso@univr.it*

1. Introduzione

Nella ricerca storico-pedagogica più recente, comincia a trovare spazio la presentazione di figure che si sono spese per l'educazione e l'alfabetizzazione a partire da don Lorenzo Milani, Mario Lodi, Bruno Ciari, Loris Malaguzzi. Purtroppo, al momento l'attenzione riservata nei confronti del maestro Alberto Manzi è ancora piuttosto modesta e limitata al suo impegno nella trasmissione *Non è mai troppo tardi* con la quale contribuì alla lotta contro l'analfabetismo.

Prima ancora del noto programma televisivo andato in onda dal 1960 al 1968, per numerosi anni si è impegnato in America Latina in attività di alfabetizzazione della popolazione locale. La figlia Giulia rileva:

Eppure l'Alberto Manzi che andava a insegnare agli indios a leggere e a scrivere, che denunciava la violenza di un potere politico sulla povera gente, che rischiava la sua vita in nome dell'educazione e della dignità umana... quell'Alberto Manzi lo conoscono in pochi. Sebbene non parlasse spesso delle sue peripezie sudamericane, esse vivono in forma romanzata nei suoi libri (Manzi, 2017, p. 29).

2. L'impegno di alfabetizzazione in America Latina

Della vita di Alberto Manzi un aspetto meno noto, ma certamente non secondario, è l'impegno a favore dell'America Latina che inizia a frequentare quando, studioso naturalista con laurea in Biologia e specializzazione in Geografia, nell'estate 1955 riceve dall'Università di Ginevra una borsa di studio per una ricerca scientifica su una specie di formica presente in Sudamerica, nella zona orientale della foresta amazzonica. Manzi stesso ricorda nell'ultima intervista dell'estate 1997:

In Sud America andai per la prima volta nel 1955 e '56 per studiare un tipo di formiche nella foresta amazzonica, ma scoprii altre cose che per me valevano molto di più. C'erano i contadini che non potevano iscriversi ai sin-

dacati, perché non sapevano leggere e scrivere e nessuno glielo insegnava: chi cercava di farlo rischiava di essere picchiato e imprigionato, oppure ucciso. Siccome si trattava di una cosa proibita, mi attirò; così io andavo ogni anno nel mese di luglio o di agosto (Manzi, 2014, p. 39).

In realtà, come lui stesso riconosce, ben presto ha modo di scoprire le condizioni sociali del mondo rurale latino americano tra Ande e Amazzonia: la dura vita degli indios sfruttati nelle piantagioni di caucciù in Brasile, analfabeti e privati dei diritti politici, tenuti nell'ignoranza perché così sono più deboli e meglio sfruttabili nel lavoro. Nasce in questo modo un rapporto, non senza pericoli, che dura per oltre vent'anni, fino al 1977: colpito da tale realtà, al termine di ogni anno scolastico trascorre parte delle vacanze estive in Sudamerica, perché sente di poter dare il suo contributo alla loro libertà. In collaborazione con i missionari salesiani insegna a leggere e scrivere in spagnolo, arrangiandosi come può, a una quindicina di indios, che a loro volta insegnano ad altri. Inoltre, aiuta i contadini a formare cooperative agricole e associazioni contro lo sfruttamento, dando impulso a piccole attività imprenditoriali. Dopo i primi anni, organizza un gruppo di studenti universitari provenienti da ogni parte d'Italia: quelli delle materie umanistiche insegnano alle popolazioni più povere nelle località più sperdute a leggere e scrivere, mentre quelli di medicina trasmettono norme igieniche, nozioni di pronto soccorso, garantendo così un aiuto anche in campo sociale e sanitario.

Entra in contatto con molti sacerdoti che aderiscono alla teologia della liberazione, secondo la quale la Chiesa deve servire i poveri, non i potenti. Le autorità latinoamericane non sempre l'apprezzano tanto che via via sempre più spesso diversi Paesi gli negano il visto d'entrata in quanto persona non gradita. Accusato di complottismo e sovversione e di essersi legato ai movimenti rivoluzionari, viene imprigionato e torturato. Non si sa molto su questo episodio, che Manzi conserva con discrezione. Dell'esperienza nelle carceri boliviane la figlia Giulia Manzi scrive: "Volevano fargli confessare di essere lì per motivi politici, quindi finirono per torturarlo: la polizia gli spegneva le sigarette sulle gambe e gli strappavano le unghie. Restò in carcere un mese" (Manzi, 2014, p. 40). Rientrato in Italia malconcio da questa rischiosa avventura, poiché la situazione politica si fa sempre più pesante, non fa più ritorno in Amazzonia.

L'interesse per i Paesi più poveri dell'America Latina attraversa tutta la vita di Manzi che intende collaborare alla promozione sociale dei contadini più poveri. I numerosi viaggi e soggiorni sono all'insegna di quella idea di libertà che si può raggiungere grazie allo studio e alla consapevolezza che ne deriva e della necessità dell'istruzione come possibilità di prendere coscienza dei propri diritti e del senso della dignità umana. Convinto che non si possa parlare di educazione se prima non si comprende appieno il significato della parola libertà, "mette in atto azioni educativo-formative tese a combattere l'analfabetismo, ma più in generale le ingiustizie che non consentono a tutti e a ciascuno di avere consone opportunità di affermazione e di realizzazione nel corso della vita" (Benetton, 2021, p. 158).

Giunto come "esploratore" ignaro e curioso del mondo latinoamericano, ne

diventa un profondo e attento conoscitore, con rara capacità e sensibilità rispetto alla formazione culturale di stampo euro-etnocentrica. Durante i suoi viaggi Manzi collabora con alcune riviste cattoliche come inviato, realizzando reportage sulla popolazione locale e sui suoi usi e costumi. Negli anni successivi al Concilio Vaticano II, infatti, l'attenzione alle missioni umanitarie nei Paesi del Terzo Mondo cresce e Manzi coglie la palla al balzo per far conoscere queste realtà. L'incontro e il contatto con la popolazione locale rinfocolano la sua profonda sensibilità nei confronti degli oppressi. Di fatto, parla molto raramente delle sue relazioni e attività volontarie in Sudamerica, probabilmente per il fatto che le zone dove presta attività sono sottoposte al duro controllo della dittatura: rivelare nomi e contatti significa sottoporre i suoi amici al rischio di cattura e tortura. Inoltre, Manzi ama agire il bene in silenzio, senza divulgare il suo operato, proprio come fanno i sacerdoti missionari suoi punti di riferimento.

3. Il ciclo di romanzi

Il racconto della vita drammatica degli abitanti dell'America Latina e le violenze a cui sono sottoposti, contro le quali l'unica difesa sono l'educazione e la scuola insieme alla solidarietà, la resistenza, la rivolta nonviolenta, sono materia prima di un ciclo di romanzi di alto valore umano e culturale: *La luna nelle baracche* (1974), *El loco* (1979), *E venne il sabato* (2005, postumo).

Val la pena di prendere in esame questi libri, a iniziare da *La luna nelle baracche*: tradotto in otto lingue, ottiene il premio internazionale viennese "Osterreichishen Kinder und Jugendbuchpreisen". Ambientato nel villaggio di Sant'Andrea, nella hacienda del nobile señor don José, descrive lo sfruttamento di settanta famiglie di campesinos abbandonati al loro destino da secolari condizioni di schiavitù che li hanno convinti che è inutile protestare o sognare qualcosa di diverso. Con atteggiamenti paternalistici il padrone della terra offre ai lavoratori la razione quotidiana di droga con il pretesto di far loro sentire di meno la fatica. Chi di loro alza la testa, o, almeno prova ad argomentare, viene punito con violenza fisica e anche psicologica. A questa situazione si ribella Pedro, che prende coscienza del fatto che hai dei diritti, ma non li può esercitare, perché non può iscriversi al sindacato per farli valere, in quanto non sa leggere e scrivere. Infatti, la legge, ad esclusiva tutela dei signori, prevede che per iscriversi al sindacato, i campesinos debbano sapere leggere e scrivere. Per imparare a farlo, coinvolge tutta la comunità e diventa un soggetto pericoloso, da tenere sott'occhio, perché insegna a pensare. Cerca di convincere altri ad imparare a leggere, ma nessuno lo segue. È picchiato a sangue dagli uomini a servizio di don José, che poi lo arrestano e lo fucilano. Pedro è il simbolo della resistenza di un popolo che vive in situazioni disumane.

La luna nelle baracche rappresenta tutte quelle dinamiche in cui un'egemonia economica e produttiva schiaccia nel proprio ingranaggio gli uomini e le donne privandoli non tanto e non solo del sostentamento materiale, ma anche della consapevolezza di sé.

Nell'interpretazione proposta da Farné, la luna, che dà il titolo al libro, assume la valenza di una metafora: con la sua luce, che si diffonde dall'ultima baracca in fondo al villaggio, illumina l'incommensurabile distanza tra gli uomini e le donne di Sant'Andrea e don José e i suoi sorveglianti, che li considerano solamente gente stupida. Il suo risplendere, rifrangendosi tra le lamiere di cui son fatti gli umili ripari dei campesinos, rivela nel finale del romanzo la presa di coscienza e il passaggio di testimone fra generazioni che a quel "quadro" hanno dato vita, capovolgendone il significato (Farné, 2024).

Il secondo romanzo *El loco* è l'unico libro della trilogia sudamericana che ha un finale lieto; è subito tradotto in sei lingue. È ambientato nel paese peruviano di San Sebastian, in un altipiano delle Ande, dove da sempre il pueblo ha regole condivise che esaltano la vita comunitaria e impediscono i conflitti. Le varie famiglie de "La comunidad" gestiscono come eredità sacra lasciata dagli avi, tutti i terreni agricoli, secondo una rotazione regolare che fa sì che ognuno a turno abbia il terreno migliore. Una parte dei campi restano di proprietà esclusiva della comunità e sono lavorati da tutti i contadini; sono terreni necessari per la sopravvivenza del pueblo che usa i proventi per aiutare le famiglie colpite da disgrazie e per compiere i lavori necessari di ripristino in casi di calamità naturale o siccità. Tutto procede serenamente fino a quando la compagnia mineraria scopre che quelle terre nascondono nel sottosuolo preziosi minerali. Gli abitanti hanno due possibilità per sopravvivere: lavorare come contadini nelle terre comunali o come operai per la compagnia mineraria di proprietà dei "bianchi" che non vivono nel villaggio e cercano, attraverso l'opera del prefetto e del giudice, di convincere il sindaco a cedere i terreni comuni. La comunità rifiuta le offerte economicamente vantaggiose per due motivi: non vuole rompere l'equilibrio nella gestione dei terreni agricoli, eredità sacra lasciata dagli avi e molti elementi suggeriscono che non ci si possa fidare delle promesse fatte dalla compagnia mineraria. Per ottenere i terreni desiderati i bianchi coinvolgono anche onorevoli che arrivano dalla capitale per abbindolare la comunità con promesse vane e cercando di corrompere l'integerrimo sindaco. All'improvviso una notte compare dal nulla un lungo filo spinato che divide i campi dal villaggio, diventando ogni giorno sempre più lungo e inquietante. Un'anziana sacrifica la propria vita, facendo scoprire al villaggio che i soldati mettono di notte altro filo spinato per impedire di raggiungere torrenti e sorgenti, privando il pueblo anche dell'acqua da bere. Di fronte all'ennesima sconfitta, la compagnia mineraria riesce a conquistare i terreni per la nuova miniera, con un bombardamento che distrugge gran parte del villaggio. La dittatura, almeno in apparenza, vince, ma il processo violento che la comunità subisce in realtà porta a un cambiamento. All'inizio San Sebastian, villaggio ribattezzato dagli abitanti in Tiuna, nome che significa nella lingua locale "luce dell'alba", è costituito da un popolo di indios sottomessi, che obbediscono agli ordini del giudice, del prete, del prefetto e senza porre mai domande. Le ingiustizie subite diventano ogni volta di più occasioni di riflessione per i contadini e minatori che si confrontano sul senso della vita, sui valori della società, sulla dignità umana.

L'opera più matura della trilogia, *E venne il sabato*, racconta la presa di coscienza

corale dello sfruttamento della popolazione amerindia di un piccolo villaggio nella foresta dove si decide di aprire una scuola per imparare a leggere e scrivere. La vicenda finisce male perché il villaggio viene distrutto.

Tra i protagonisti c'è don Julio che sceglie la Chiesa dell'uomo e non del potere che sfida con l'istruzione; rappresenta un pericolo, perché promuove l'affermazione dei propri diritti e l'emancipazione dal ricatto del padrone o delle multinazionali che depredano le materie prime. Viene arrestato e gli rompono le mani per dargli una lezione. Altre figure presenti nel romanzo sono Juan Pablo che si fa prete e aiuta i bisognosi, dopo anni trascorsi in Indocina come mercenario; Hernan, che forse si finge muto, forse lo è veramente, viene ucciso proprio nel momento in cui prende la decisione di lasciare il movimento per vivere con la donna che ama, Naiso. Quest'ultima, privata della dignità di donna, diventa la figura femminile principale del romanzo, simbolo di tante donne che hanno deciso di ribellarsi in modo pacifico.

Nel libro *E venne il sabato* c'è il potere, che risucchia la dignità dell'uomo, lo distrugge, ingannandolo e uccidendolo lentamente. Secondo Giulia Manzi, "Papà voleva dare pugni allo stomaco e ci è riuscito perfettamente. La sua ultima opera dà pugni talmente forti da risultare dolorosa alla più semplice lettura" (Manzi, 2014, p. 147).

Viveva nel costante conflitto tra i propri affetti e il non essere in grado di fare abbastanza per aiutare don Giulio. Per questo *E venne il sabato* è anche un romanzo di denuncia, è stato il suo modo di compensare la scelta di restare in Italia, di seguire i suoi affetti, perché [...] considerava quella terra la sua seconda patria (Manzi, 2014, pp. 148-149).

4. Conclusioni

Nella trilogia costituita da *La luna nelle baracche*, *El loco*, *E venne il sabato* Alberto Manzi fa emergere con chiarezza le principali specificità del mondo latinoamericano: descrive come vengano perpetrate violenze infernali, abusi gratuiti e ripetuti per tenere quei popoli con la schiena piegata e la testa china, per farli lavorare come schiavi nell'estrazione del rame o nella raccolta di caucciù e farli obbedire come servi. Ecco i temi che gli stanno a cuore e sui quali vuol far riflettere: lo sfruttamento delle materie prime, il sistema repressivo, la liberazione dall'oppressione, l'impegno delle donne nella società, la promozione dell'essere umano, la denuncia e lo studio delle cause del sottosviluppo, i danni provocati dalla dittatura, la dimensione religiosa, l'alfabetizzazione educatrice, il ruolo della chiesa, il rispetto dei diritti dei popoli. La trilogia sudamericana è un grido di denuncia e un atto d'amore per dar voce agli oppressi.

Significativa è una caratteristica dell'attività letteraria di Manzi, che si riscontra anche nei tre libri esaminati: l'assenza del lieto fine classicamente inteso.

Per Manzi la conclusione positiva consiste nel sacrificio dell'eroe per un più alto ideale umanitario e sociale, foriero di salvezza o di riscatto per la sua comunità, o realizzazione di superiori ideali di pace tra collettività divise dal pregiudizio e dall'odio. Infatti lo scrittore era convinto che un happy end edulcorato di stampo disneyano anestetizzi le coscienze e impedisca di acquisire consapevolezza dei problemi e di agire conseguentemente per il riscatto e la dignità del singolo e della collettività (Nobile, 2020, pp. 19-20).

Manzi “preferisce le fini tragiche [...] in quanto spingono maggiormente il lettore a continuare la riflessione anche a lettura ultimata” (D'Antonio, 2024, p. 9). Con i suoi romanzi provoca un senso di disagio, una tensione conoscitiva e insieme emotiva che spinge alla presa di coscienza dei problemi trattati.

Nella trilogia presa in esame emerge quanto Manzi voglia sensibilizzare il lettore a questioni che gli stanno a cuore, maturate durante i periodi trascorsi in America Latina dove si impegna a promuovere l'uomo e a difenderne la dignità di fronte alle ingiustizie e violenze dei potenti e delle strutture sociali, scegliendo di porsi al fianco di quanti sono sfruttati e oppressi, anche mettendo a rischio la propria vita. Gli si potrebbe riconoscere un'azione politica intesa in senso ampio perché intende colpire il lettore direttamente e senza filtri con l'obiettivo pedagogico e civile di denunciare, ma anche di far riflettere, indignare e sollevare le coscienze. Lui stesso afferma “Se ho preso posizione... sì, innanzi tutto come uomo, che rispetta altri uomini, che li vuole rispettati e che fa quel che gli è possibile per dar loro una mano. Come scrittore, facendo conoscere alcuni aspetti del problema ‘sud America’” (Manzi, Lettera, 9/1/1985).

Tra gli indigeni del Sud America dove si era recato per anni o nelle pagine dei romanzi, il suo intento è quanto meno duplice in quanto per lui l'apprendere non è mai fine a sé stesso: insegnare per educare, educare per risvegliare il pensiero, pensare per creare comunità e condivisione, condividere per trasformare se stessi e il mondo, prendendo su di sé tutte le responsabilità della libertà, senza paura di ribellarsi.

Manzi è convinto che se si vuol vincere la fame, la miseria, la schiavitù di non saper leggere e di non saper scrivere, e soprattutto se si intende sconfiggere la cosa più terribile di tutte, l'ignoranza, si deve studiare. Soltanto l'istruzione potrà far sì che tutta l'umanità possa vivere meglio: alfabetizzare significa aiutare a liberare dalle catene dell'ignoranza che genera violenza, modelli autoritari, emarginazione sociale, sfruttamento e subordinazione.

Da questo punto di vista, Alberto Manzi lascia un'eredità importante: non è mai troppo tardi per imparare e imparare a pensare con la propria testa.

Bibliografia

- Benetton M. (2021). Il 'normale evento' della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 16 (3), 155-169.
- Canevaro A., Manzi G., Volpi D., Farné R. (2017). *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*. Bologna: Dehoniane.
- D'Antonio P. (2024). «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi: un maestro e scrittore umanista*. Roma: Castelvocchi.
- Emili E.A., Lupi A. (2023). Alberto Manzi: between inclusive teaching and distance learning. *Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 57-65. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-05>
- Farné R. (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press.
- Farné R. (2014). *Alberto Manzi (1924-1997). Il Mulino*, 26/2/2014, from http://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:2518
- Farné R. (2024). *Prefazione. La luna nelle baracche* A. Manzi. Roma: Edizioni di storia e letteratura.
- Manzi A. (2017). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*. Bologna: Edizioni Dehoniane.
- Manzi A. (9/1/1985). *Lettera*. Centro Alberto Manzi.
- Manzi G. (2014), *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, scritto in collaborazione con A. Falconi e F. Taddia. Torino: Add editore.
- Nobile A. (2020). *Storia della letteratura giovanile dal 1945 a oggi*. Brescia: Morcelliana Scólé.
- Pizzigoni F.D. (2024). Il maestro che non tradisce sé stesso: prodomi del pensiero pedagogico di Manzi nei Pensierini sulla scuola d'oggi del 1950. *Nuova Secondaria*, XLI (10), 393-401.
- Sabastano F. (2023). "One does what one can. One can't do what one is not able to do". Alberto Manzi, teacher of inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 76-85. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-07>
- Scotto di Luzio A. (2016). Manzi A. *Dizionario Biografico degli Italiani*, from [https://www.treccani.it/enciclopedia/alberto-manzi_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/alberto-manzi_(Dizionario-Biografico)/)

Dalla povertà educativa alla povertà educante. Dalla comunità educante all'educabilità della comunità

Salvatore Patera

*Professore Associato – Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT)
salvatore.patera@unint.eu*

1. Una riflessione critica sulla povertà educativa e sulla comunità educante

Il Convegno Nazionale SIPED tenutosi a Napoli dal 13 al 15 giugno 2024 dal titolo "Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi" ha indubbiamente rappresentato un'opportunità di riflessione sia teorica sia metodologica e fenomenologica sul tema della povertà educativa e dell'impegno pedagogico-educativo per contrastarla e prevenirla sia dentro che fuori la scuola, nei luoghi reali e in quelli virtuali dell'*onlife*.

Ciò che *in primis* rappresenta la cifra di questo impegno pedagogico-educativo è la necessità assiologica di problematizzare lo sguardo e quindi la prospettiva di fondo alla base non solo della concettualizzazione di questo fenomeno ma anche delle strategie volte a prevenirlo e contrastarlo.

Questo posizionamento problematizzante sul tema della povertà educativa peraltro tematizzato nel mio volume al quale è stato conferito il Premio SIPED 2024 è emerso altresì nella Tavola rotonda di apertura dei lavori del 13 giugno nella consapevolezza, come sosteneva Freire in *Pedagogia degli oppressi* di "problematizzare la nostra cultura, non per distruggerla, ma per farne scaturire le possibilità taciute nei secoli attraverso un processo maieutico" (1971, p. 11).

Da questo punto di vista la povertà educativa è diventato un tema *passe-partout* del dibattito non solo politico quantunque quest'etichetta celi un limite: circo-scrive e demanda tutto alle giovani generazioni, guardandoli ora in maniera accusatoria ora in maniera compassionevole quando ciò che fanno non si addice o quanto essi sono non si confà a ciò che per essi ha pensato il mondo degli adulti o diversamente in riferimento a quanto il mondo degli adulti non è riuscito ad evitare o a proporre con la propria testimonianza.

Dovremmo invece avere il coraggio di parlare esplicitamente di *povertà educante*, con la consapevolezza che la povertà educativa è innanzitutto il prodotto delle contraddizioni del mondo degli adulti e del mancato riconoscimento dei modi in cui e dei mondi attraverso cui le giovani generazioni oggi apprendono e partecipano alla vita culturale e sociale dentro e fuori dalla scuola, nell'*onlife* tra reale e virtuale.

In tal senso, la povertà educativa, come fenomeno connesso per certi aspetti

ma non esclusivamente alla povertà materiale mostra dei *trend* crescenti negli anni con la percezione tangibile che le misure adottate dallo stesso sistema che tali emergenze ha prodotto non riescano a invertire questo trend.

I dati arcinoti su questo fenomeno nella sua multidimensionalità riportano tendenze con una crescita che non sembra facilmente invertibile né controvertibile in riferimento, ad esempio, ai dati Istat sulla povertà assoluta attestata al 2023 su 5,7 milioni di persone con un italiano su dodici in povertà assoluta (in dieci anni si è passati da 800 mila a 5,7 milioni) pari all'8,5% delle famiglie residenti.

Ciò con la amara consapevolezza che la scuola non è più un ascensore né è considerata tale dalle giovani generazioni.

O ancora i dati Eurostat 2023 sulla dispersione esplicita attestata al 10,4% per gli ELET e il dato del 16,1 per i NEET o ancora con una dispersione implicita osservata da INVALSI per il 2023 pari all'8,7%.

Il trend si irrobustisce ulteriormente come ci riferiscono anche gli esiti critici a livello internazionale dei risultati PISA2022 o PIRLS2021 o TIMSS2019 o ICILS2018, questi ultimi aggiornati dalle rilevazioni ISTAT sulle competenze digitali. Cionondimeno le ricerche prodotte da colleghi e colleghe negli ultimi anni a partire dalla pandemia così come uno degli ultimi report di Con i Bambini – OpenPolis su “Gli italiani e la povertà educativa minorile” evidenziano il consolidarsi di questo trend la cui trattazione interrompiamo in questa sede in riferimento alle fonti di dati proprio per non ripetere quanto non solo gli addetti ai lavori si ripetono nei podi dei congressi e che peraltro sono comunque fruibili comodamente (quindi neutralizzati e naturalizzati) oramai in gran parte delle stampe divulgative e dei talk show televisivi.

Di fatto, parlando di povertà educativa ci si trova di fronte a due grandi irrisolti in riferimento ai bisogni educativi delle giovani generazioni. Da un lato, i bisogni educativi disattesi rimandano a un insieme di omissioni, di carenze, di insufficienze riferite a bisogni educativi non soddisfatti e a forme di disuguaglianza, di esclusione sociale, di marginalità rilevate da trend crescenti che evidenziano un consolidamento del fenomeno nelle sue diverse forme. Dall'altro, i bisogni educativi inattesi, invece, rimandano a bisogni educativi non chiaramente compresi che dirompono con impetuosa e inaspettata urgenza. I bisogni educativi sembrano quindi collocarsi tra l'impensato con le tradizionali concettualizzazioni e con le attuali prassi e le emergenze non ancora chiaramente decifrabili.

Ciò in ragione della presa d'atto di trend che registrano da più di dieci anni l'acuirsi e il cronicizzarsi della povertà educativa nelle sue diverse forme.

Gli esiti delle rilevazioni internazionali e nazionali sinteticamente menzionati e una ridotta porzione di fonti e dati qui solo elencati interroga e non può lasciare in silenzio la riflessione pedagogica e l'agire didattico, educativo e formativo in merito ai limiti e alle possibilità inerenti alle concettualizzazioni e agli interventi posti in essere per la prevenzione e il contrasto della povertà educativa.

Al netto delle esperienze virtuose indubbiamente presenti, guardando nel mondo della scuola, stanno avvenendo numerose ristrutturazioni di campo che sembra spostino l'attenzione sull'istruire e sull'addestrare piuttosto che sull'educare

e sul formare: sul prescrivere piuttosto che sul problematizzare. Una lettura approfondita dei dati sopra riportati evidenzia, in sintesi, che stiamo di fatto assistendo all'affermarsi di un modello di istruzione addestrativa svuotata dalla tensione educativa e formativa allo sviluppo umano.

Per altro verso, ciò che al contempo si gioca sul terreno dell'*onlife* e quindi della povertà educativa digitale, tematizzata dal Cremit, concerne il terzo livello di *digital divide*, quale *cultural divide* tra le generazioni degli adulti e quelle dei giovani come Zeta e Alpha. Il superamento della povertà educativa digitale con riferimento al terzo livello di *digital divide* concerne il potenziamento sia delle capacità dei docenti di riconoscere e agire da un punto di vista didattico i significati che si celano nelle pratiche e negli artefatti digitali prodotte dalle giovani generazioni (in particolare Zeta e Alpha) sia di quelle degli studenti nel saper cogliere e rielaborare - attraverso il supporto degli adulti di riferimento - i significati relativi ai contenuti digitali all'interno di contesti reali e virtuali di apprendimento e partecipazione così da coglierne criticamente il significato per protendersi verso un'azione digitale competente.

In sintesi, questo *gap* di terzo livello riguarda, in modo qualitativamente più profondo, non tanto e non solo il mero possesso delle tecnologie (primo livello di *digital divide*) o le competenze riconducibili all'alfabetizzazione digitale di base (secondo livello) quanto piuttosto l'agire competente (digitale) in riferimento alle pratiche e ai significati attribuiti all'uso delle tecnologie, alle motivazioni sottostanti, ai valori, alle credenze, alle disposizioni ad agire e ai modelli culturali che guidano il "come" utilizzare con competenza le risorse, e in questo caso quelle digitali (terzo livello).

In termini educativi e didattici, la sfida degli insegnanti è oggi quella di comprendere, orientare ed essere in grado di valorizzare i modelli di significazione, le pratiche e gli artefatti digitali prodotti dalle generazioni odierne di studenti (in particolare Zeta e Alpha) al fine di superare il *digital divide* di terzo livello quale *cultural divide* che è *in primis* quello degli adulti nei confronti delle tecnologie e dei giovani alle prese con le tecnologie.

Come dire, le problematiche emergenti odierne legate al rapporto tra le giovani generazioni e le tecnologie digitali (*sexting*, *revenge porn*, *cyberbullismo*, *cyber-harassment*, *internet game disorder*, *infodemia* e *fake-news*, *hate speech*, *grooming*, ecc.), non possono che interrogare il ruolo degli adulti (educatori, insegnanti, genitori) nella misura in cui le diverse forme di povertà educativa anche digitale rappresentano, in un certo senso, l'epifenomeno di una più generale e culturale "povertà educante" disarmata, oltre le fragili forme di "parental control", dalle testimonianze dei "cattivi maestri" adulti spesso residenti non lontano dagli stessi nuclei familiari. Anche in questo caso, i modelli educativi e culturali degli adulti non trovano un tragitto alternativo per ridurre le forme di povertà educativa che essi stessi hanno contribuito a edificare.

Questa chiave di lettura può aiutare a comprendere il fatto che il modo di educare e insegnare e quindi di apprendere e partecipare sta cambiando e in questo

senso deve cambiare in quanto all'interno di questo cambiamento culturale non possiamo rimanere indifferenti né inermi.

Il *gap* è quindi di tipo interculturale non solo generazionale che, anche nella contemporaneità tecnologizzata, non può essere risolto da una prospettiva integrazionista tutta dentro ai codici culturali consolidati delle generazioni (adulte).

Esso necessita di essere colmato attraverso un processo inclusivo di esplorazione e di riconoscimento delle coordinate culturali delle giovani generazioni quale processo autentico di rimozione degli ostacoli allo sviluppo di progetti di vita, di partecipazione e apprendimento, di nuove cittadinanze che necessitano un ripensamento e un riorientamento.

Al netto delle esperienze virtuose indubbiamente presenti, guardando oltre il mondo della scuola si potrebbero anche qui evidenziare numerosi dati sulla vita di altre comunità oltre e non solo quelle scolastiche e aziendali o istituzionali siano esse le chat e le community virtuali piuttosto che quelle spesso dimenticate e museificate dei piccoli comuni periferici o quelle polverizzate e rarefatte delle realtà metropolitane. Ciò che sembra emergere è il “bisogno di comunità” di cui parlava per certi versi Bauman che è tutto da costruire proprio decostruendo le diffidenze e le posizioni radicalizzate e individualistiche che mutilano la solidarietà e la progettualità condivisa.

Ciò che abbiamo disappreso più che dimenticato e che spesso non riusciamo ad attualizzare non solo per le giovani generazioni quanto per la nostra vita “comunitaria” quotidiana è il senso e la cura delle comunità e per le comunità che ogni giorno abitiamo come peraltro abbiamo ereditato da, Codignola, Borghi, Dolci, Laporta, Zoebeli solo per citarne alcune. Al contempo, l'educazione comunitaria come auto/co-educazione tanto cara al movimento latinoamericano della IAP (*investigación-acción participativa*) nel realizzare la funzione sociale della “*Educación de Adultos*” rappresenta un'opportunità riflessiva per interrogare le nostre comunità sul loro essere “educate” prima che “educanti” nel testimoniare quanto da queste esperienze abbiamo appreso nell'ultimo mezzo secolo in riferimento all'educabilità dell'intersoggettività come spazio di relazione e di co-evoluzione per costruire un orizzonte di senso condiviso, plurale, dialogico, aperto. Un principio di educabilità che non può essere semplicemente applicato ma che necessita di essere interpretato e agito, interpretante e reagente.

In chiosa, Il punto da cui partire passa da una riflessione critica degli adulti sugli adulti (per questo povertà educante) quale possibilità di pensarsi in un modello culturale e educativo differente da come lo conosciamo in quanto è questo che può smarcarsi dal contribuire a produrre le povertà nelle diverse forme: questo è un passaggio interculturale, intergenerazionale, inclusivo.

Questa prospettiva critica e “meta” e al contempo auto-riflessiva del mondo degli adulti sul mondo degli adulti può essere un antidoto per sfuggire al vincolo dei bisogni educativi continuamente disattesi e di quelli inaspettatamente inattesi.

Non si può leggere, intendere e agire la contemporaneità se non immergendosi e usando i suoi codici e i suoi artefatti così da comprenderne i significati situati attribuiti a tali codici e agli artefatti stessi da parte delle giovani generazioni e dei

minori come chiave per comprendere dal di dentro, oltre ai fattori ascritti, quei fattori personali che acquisiscono le vulnerabilità a noi sfuggente ma anche la proattività a noi sfuggente delle giovani generazioni.

La mancata presa in carico sia dal punto di vista educativo, formativo e didattico sia dal punto di vista socio-culturale e ricreativo del mondo e del modo in cui le giovani generazioni e minori attribuiscono un senso alla vita quotidiana attraverso pratiche ed artefatti reali e digitali dotati di significati, diventa una determinante nell'allargare il *gap* culturale tra il mondo degli adulti e quello dei giovani, nel ridurre le occasioni di dialogo, nell'impoverire l'atto educativo, nel demotivare all'apprendimento e alla partecipazione, nell'alimentare e acuire forme di povertà educative, di disuguaglianza, di marginalità e di esclusione.

La povertà educativa prodotta dalla povertà educante del mondo degli adulti può diventare una povertà di prospettiva – come ripreso da Caritas in riferimento a pareti e soffitti appiccicosi – se non problematizziamo il modo in cui noi adulti ci posizioniamo quotidianamente nelle scelte che compiamo per invertire o accelerare l'inverarsi di questa prospettiva proponendo invece una prospettiva di speranza.

La povertà educativa, intesa come povertà educante è un tema quindi di formazione degli adulti.

Il senso sotteso a questo ragionamento provocatorio è intenzionato a legittimare ancor più il portato della riflessione pedagogica, della ricerca educativa e dell'agire didattico nella direzione problematica di offrire una meta-discorso sulla povertà educativa e sulle comunità educanti capace di aprire nuovi orizzonti di ricerca e di intervento in ambito educativo a partire dalla perseverante disponibilità critica che contraddistingue il carattere inquieto della pedagogia, come avrebbe detto Franco Cambi, anzi, rappresenta la cifra costitutiva del discorso pedagogico.

Bibliografia

- Bauman Z. (2003). *Voglia di Comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruner J. (2002). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brunetti I. (2020). Istruzione e mobilità intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani. *Sinapsi*, X, 3, 48-63.
- Cambi F. (1987). *La sfida della differenza*. Bologna: Clueb.
- De Leonardis O. (2009). *In un diverso welfare. Sogni e incubi*. Milano: Feltrinelli.
- Freire P. (1971). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder (trad. it.: *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori, 1973).
- Grange Sergi T. (2016). Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità, in L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli, pp. 88-100.
- Milani L. (1980). Scuola di Barbiana (1967/1975). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.

- Nanni W. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni, in Caritas. *Povertà in attesa Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*. Roma: Maggioli editore.
- Pasqualotto G. (2003). *East & West. Identità e dialogo interculturale*. Padova: Marsilio.
- Pasta S., Rivoltella P.C. (2022). Superare la “povertà educativa digitale”. Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale. In Fiorucci M., Zizioli E. (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 600-604). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Patera S. (2022). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Patera S. (2023). Pobreza educacional de jovens e pobreza educacional de adultos: uma trilha de reflexão por meio de uma atividade de pesquisa e ação com estudantes universitários. In J.M. de Abreu, P.R. Padilha (eds.), *Projeto extensão universitária em movimento. Artigos produzidos durante as formações do Instituto Paulo Freire* (pp. 298-310). São Paulo: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire.
- Quintana Cabanas J.M. (Ed.). (1986). *Investigación Participativa, Educación de Adultos*. Madrid: Narcea.
- Rottenberg C. (2018). Neoliberal meritocracy. *Cultural Studies*, 32, 6, 997-999.
- Saraceno C. (2021). Il welfare. *Tra vecchie e nuove disuguaglianze*. Bologna: Il Mulino.
- Van Deursen A.J.A.M., Helsper E.J. (2015). The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online? *Communication and Information Technologies Annual* (10), 29-52.

Una scuola innovativa e inclusiva. L'intelligenza artificiale per potenziare le competenze socio-emotive e contrastare la povertà educativa

Aleandra Abbate

*Dottoranda – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli
aleandra.abbate@studenti.unisob.na.it*

Fabiola Scognamiglio

*Dottoranda – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli
fabiola.scognamiglio@studenti.unisob.na.it*

1. Introduzione

Il contributo si interroga sulle potenzialità dei *tools* basati sull'intelligenza artificiale (IA) per favorire lo sviluppo di competenze socio emotive negli studenti e nelle studentesse con l'obiettivo di prevenire e contrastare fenomeni quali la dispersione e l'abbandono scolastico. Provando a mantenere quel necessario equilibrio fra posizioni tecnofobiche e tecnoentusiaste, tenendo conto dell'approccio del *Social Emotional Learning* (SEL), si argomenterà, in particolare, circa le possibilità offerte da alcuni strumenti di IA per la personalizzazione e l'individualizzazione dei percorsi educativi e didattici nel più ampio quadro di una progettazione multimodale e flessibile, così strategica per la costruzione di una scuola inclusiva. Una scuola che, assumendo come naturale la differenza fra i soggetti, sfida dunque l'assunto di una relazione deterministica tra diversità e categorizzazione e si impegna nella progettazione di percorsi adeguati alle esigenze di tutti e di ciascuno.

2. Potenziare l'inclusione per prevenire l'abbandono scolastico

Il concetto di dispersione scolastica, un fenomeno indubbiamente multifattoriale come evidenzia la letteratura di riferimento (cfr., Biagioli *et al.*, 2022; Barone, 2017), soffre di una certa ambiguità semantica che influisce negativamente sulla possibilità di pervenire a una definizione condivisa. Non è possibile per ragioni di spazio ora rendere conto di tutti i fattori che influenzano tale fenomeno e neppure di tutte le sue molteplici manifestazioni, tra cui si annoverano 'la totale non scolarizzazione', 'la ripetenza', 'i casi di ritardo' – ossia l'interruzione temporanea del percorso di istruzione – e 'l'abbandono scolastico' (INVALSI, 2020).

In questa sede si limiterà l'attenzione al fenomeno dell'abbandono – ossia, quel fenomeno che INVALSI definisce come un'anomalia dei processi di formazione che riguarda la sospensione del percorso educativo senza il conseguimento di alcun titolo di studio (*Ibidem*) – interrogandosi circa le potenzialità offerte dall'IA al-

l'educazione per la sua prevenzione. Spesso, come rileva l'ISTAT (2021), l'abbandono è legato a un'insoddisfazione nei confronti dell'offerta educativa disponibile: le studentesse e gli studenti non trovano adeguate risposte a ciò che avvertono come bisogni formativi ed educativi e dunque decidono di interrompere precocemente il proprio percorso di istruzione.

La scuola si limita spesso a concentrare l'attenzione su quei bisogni categorizzati come speciali, ignorando quelli che sfuggono a tale definizione (cfr. Manno, Chello, 2021). Il termine speciale viene così a rappresentare quasi una trappola semantica perché ci restituisce l'idea che i bisogni educativi siano una "somma di specialismi settoriali" (Gaspari, 2023, p. 37) portando ad ignorare il fatto che tutte e tutti possano sperimentare una particolare esigenza educativa durante l'arco della propria vita (UNESCO, 1994) a causa di difficoltà apprenditive, emotive o sociali.

L'agire educativo dovrebbe sempre muoversi in un orizzonte di senso inclusivo (cfr. Maltese, 2014) e puntare alla messa in discussione degli ostacoli all'apprendimento e alla piena partecipazione delle studentesse e degli studenti (Booth e Ainscow, 2014), per superare quella che Medeghini (2008) denomina "forma condizionale" dell'integrazione", una forma delle pratiche educative destinata sì alla richiesta di risorse ma non al ripensamento e alla modifica dei contesti e dei curricula, i quali restano impermeabili alle differenze e alla personalizzazione, nonché immaginati per alunni idealmente "tipici" (Ianes, Augello, 2019). Solo così è possibile facilitare il raggiungimento di "indipendenza, partecipazione sociale e benessere", fattori che concorrono al raggiungimento di adeguati livelli di benessere come ci ricordano anche Schalock e Verdugo Alonso (2002) nel loro modello di Qualità della Vita (QdV).

3. Gli *Intelligent Tutoring System* per il potenziamento del *Social Emotional Learning*

La costruzione di una scuola inclusiva è un processo lungo e complesso che richiede una molteplicità di risorse. Fra queste non possono non occupare un posto di rilievo gli strumenti digitali che, già da anni, stanno contribuendo significativamente a migliorare le condizioni di partecipazione e di apprendimento delle studentesse e degli studenti e che, con l'avvento della cosiddetta "Cultura dell'IA" (Eliot, 2021), potenziano e ampliano progressivamente le loro capacità. Pertanto, alla luce di una visione di una cultura come insieme di pratiche costruite per capacità simbolica (cfr. Bruner, 2015) attraverso gli strumenti che la cultura stessa mette a disposizione, risulta difficile comprendere alcune posizioni tecnofobiche. Sulla base di queste argomentazioni, siccome vi è un rapporto di circolarità tra cultura e educazione, tra i tools dotati di IA da utilizzare a supporto dei processi di insegnamento/apprendimento, vengono proposti, in questa sede, gli ITS che sono sistemi software progettati come mezzi ausiliari nell'apprendimento *One-to-One* e rappresentano strumenti utili per personalizzare il processo educativo in

base alle esigenze individuali di ognuno. In merito alle caratteristiche degli ITS va detto che essi possono – una volta progettati sulla base delle indicazioni fornite dai docenti opportunamente formati – prendere decisioni sul percorso didattico di ogni studentessa e studente, fornendogli supporto cognitivo, coinvolgendoli nel dialogo e contribuendo all'apprendimento collaborativo (cfr. Pancioli, Rivoltella, 2023). Dunque, tali strumenti potrebbero rappresentare la strada privilegiata per prevenire e contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico attraverso la promozione di processi di insegnamento personalizzati, che mirino ad affrontare varie forme di disuguaglianza attraverso la creazione di comunità educative basate sul riconoscimento e sul rispetto delle emozioni proprie e altrui, sulle relazioni di fiducia e sulla collaborazione e valutazione continua. Sono questi fra l'altro proprio i principali obiettivi del SEL, descritto dal CASEL – il *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* – come un approccio attraverso il quale tutte e tutti “acquisiscono e applicano le conoscenze, le abilità e le attitudini per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi [...]” (CASEL, 2015). La cosiddetta *CASEL Wheel*, il più recente modello teorico sviluppato dal CASEL, permette di individuare le principali caratteristiche del SEL rappresentate come cinque competenze chiave interconnesse: l'autoconsapevolezza, l'autoregolazione, la consapevolezza sociale, le abilità sociali e la presa di decisioni responsabili¹.

Dunque, per quanto sin qui delineato, si ritiene che tali competenze possano essere potenziate negli studenti e nelle studentesse non solo grazie alla relazione con il docente, ma anche per mezzo dei Social Robot (SR), ITS che – essendo dotati di Natural Language Processing (NLP) e di Computer Vision (CV)² – sono capaci di realizzare la Human-Robot Interaction (HRI).

4. Social Robot e didattica: nuove opportunità per docenti e studenti

Diversi studi scientifici dimostrano che i SR sono particolarmente utili per supportare lo sviluppo socio-emotivo grazie alla loro capacità di riconoscere le studentesse e gli studenti, di interpretarne le emozioni e di proporre a ciascuno di essi attività personalizzate in base allo stato emotivo del momento (cfr. Scassellati et al., 2012). La possibilità di riconoscere il disagio di ciascun discente è una capacità di tali dispositivi da non sottovalutare; si pensi a quanto sarebbe utile per gli insegnanti, in classi sovraffollate, poter contare su un agente artificiale in grado

1 Cfr. CASEL Framework (<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>)

2 Mentre il NLP si basa sullo sviluppo di algoritmi che consentono ai computer di analizzare e comprendere i contenuti del linguaggio naturale, scritto o parlato e anche di identificare il tono della voce e lo stato d'animo; il CV è un campo di ricerca finalizzato a comprendere come i computer possano riprodurre processi e funzioni dell'apparato visivo umano (Pancioli, Rivoltella, 2023).

di segnalargli quando uno studente sta sperando un momento di malessere, per consentirgli di valutare se, come e quando intervenire (Brignone *et al.*, 2021).

Risultare poco giudicanti e molto pazienti, riuscendo così a ridurre lo stress delle studentesse e degli studenti al fine di facilitare un apprendimento efficace (Belpaeme, 2023), è un'altra delle caratteristiche dei SR, i quali consentono anche di personalizzare i processi di insegnamento-apprendimento di tutti e di ciascuno, di monitorarne in tempo reale i progressi e di renderli consapevoli dei propri miglioramenti (Panciroli, Rivoltella, 2023).

Va precisato che ai SR vengono riconosciute potenzialità capaci di incidere non solo sul piano relazionale ed emotivo ma anche su quello cognitivo soprattutto per quanto concerne gli studenti o le studentesse che rientrano nella succitata problematica categoria dei “bisogni educativi speciali”. Basti pensare, nel caso di soggetti con disturbo dello spettro autistico (Cabibihan *et al.*, 2013), alla capacità dei SR di stimolare il contatto visivo tramite il *modeling imitativo* (Straniero, Altomari, 2023).

Dunque, i SR permettono di intervenire in modo mirato, adattando le proposte didattiche alle esigenze specifiche di ciascun individuo, favorendo un approccio inclusivo e personalizzato. Questa flessibilità consente di rispondere in maniera efficace alle diverse difficoltà che gli studenti possono incontrare, migliorando così non solo la qualità dell'offerta formativa, ma anche il livello di coinvolgimento di questi ultimi. Pertanto, tali strumenti contribuiscono a creare un ambiente educativo sempre più equo e accogliente dove ciascuno può esprimere il proprio potenziale.

5. Riflessioni finali e future prospettive di ricerca

La relazione sinergica fra l'approccio SEL e gli ITS potrebbe rappresentare una via per l'abbattimento delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione che spesso incontrano coloro che si trovano in condizione di dispersione o di abbandono scolastico offrendo l'opportunità di personalizzare le proposte apprenditive, in un contesto che diventa sempre più equo ed accogliente. Infatti, il lavoro sulla dimensione emozionale dell'apprendimento, per mezzo dei tools dotati di IA, può contribuire alla costruzione di una cultura dell'inclusione al fine di far accrescere la sensibilità sociale e le competenze decisionali degli individui per provocare un impatto positivo sul loro successo accademico, il loro impegno nello studio e il loro coinvolgimento nella sfera civica.

Al contempo, le riflessioni proposte in questo contributo mirano sia a “[...] sfuggire alla tensione omogeneizzante a cui [...] conduce la tendenza semplificatoria della categorizzazione delle differenze” (Manno, 2019, p. 463), sia a stimolare ulteriori riflessioni e prospettive di ricerca circa l'importanza dell'IA in ambito educativo al fine di favorire un rinnovamento della didattica e la creazione di ambienti flessibili in cui tutti e tutte si sentano accolti/e e valorizzati/e.

Bibliografia

- Belpaeme T. (2023). Robot sociali e istruzione. In Marchetti A., Massaro D. (Eds.), *Robot Sociali e educazione. Interazioni, applicazioni e nuove frontiere* (pp. 121-137). Milano: Raffaello Cortina Editori.
- Biagioli R., Baldini M., Proli, M.G. (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte. *Formazione & Insegnamento*, 91-102.
- Booth T. Ainscow M., (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Brignone S., Renato G., Palmieri S. (2021). Intelligenza artificiale e social robot: applicazioni nel sistema di riproduzione biopsichico. *Prospettive sul presente*, 8(43), 35-40.
- Bruner J. (2015). *La cultura dell'educazione: Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cabibihan J.J., Javed H., Anj jr M., Aljunied S. M. (2013). Why Robots? A Survey on the Roles and Benefits of Social Robots for the Therapy of Children with Autism. *International Journal of Social Robotics* 5 (4), 593-618.
- CASEL (2015). Casel Guide. Effective social and emotional learning program. Middle and high school edition. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>.
- Elliot A., (2021). *La cultura dell'Intelligenza artificiale. Vita quotidiana e rivoluzione digitale*, Torino: Codice Edizioni.
- Gaspari P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Milano: Franco Angeli.
- Ianes D., Augello R. (2019). *Gli inclusioscettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson.
- INVALSIopen (2020) *Le cause della dispersione scolastica*. INVALSIopen. <https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/>.
- Istituto nazionale di statistica (ISTAT). (2021). *Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica: Audizione dell'Istituto nazionale di statistica*. Dott.ssa Raffaella Cascioli, Servizio Sistema integrato lavoro, istruzione e formazione. Recuperato da https://www.istat.it/it/files/2021/07/Istat-Audizione-Dispersione-scolastica_18-giugno-2021.pdf.
- Maltese S. (2014). Includere educando o educare includendo? Questioni pedagogico-sociali e spunti di riflessione sulle pratiche di intervento. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 3 (1), 35-50.
- Manno D. (2019). Cronotopi dell'educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi*, 17 (1), 463-475.
- Manno D., Chello F. (2021). Bisogni Educativi Speciali: (in)attualità di una categoria al tempo del COVID. In M. Musello, V. Cafagna (Eds.), *Transizione digitale. Temi e prospettive della scuola di oggi* (pp. 63-94). Barletta: Studio Editoriale Cafagna.
- Medeghini R. (2008). Dall'integrazione all'inclusione. In G. Onger (Ed.), *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*. Brescia: Vannini Editrice.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
- Scassellati B., Admoni H., Matari M. (2012). Robots for use in autism research. *Annual Review of Biomedical Engineering*, 14, 275-294.
- Schalok R. L., Verdugo Alonso M. A. (2002). *Handbook on Quality of life for Human Service Practitioners*, American Association on Mental Retardation, Washington DC (trad. it. *Manuale di qualità della vita*, Vannini, Brescia 2006).

- Straniero A.M., Altomari N. (2023). Una review sistematica sull'uso della robotica educativa nella didattica speciale. *Q-Times. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 2(1), 398-413.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris.

La sfida del significato a scuola: valorizzare le differenze promuovendo la ricerca di senso

Antonella Arioli

*Assegnista di ricerca e docente a contratto – Università Cattolica del Sacro Cuore – Piacenza
antonella.arioli@unicatt.it*

1. Alcune riflessioni sullo ‘stato di salute’ della scuola

La complessità che contraddistingue la *mission* formativa della scuola, nell’attenzione alle varie dimensioni della personalità dei soggetti in educazione, pone innanzitutto un interrogativo circa il suo ‘stato di salute’. Ovvero: è in grado la scuola di rispondere alle molteplici esigenze di sviluppo – cognitive, emotive, relazionali e finanche esistenziali - dei ragazzi? E, a proposito di queste ultime, è possibile per la scuola accogliere la sfida del significato e promuovere, attraverso la didattica, il processo della ricerca di senso? Nell’intento di problematizzare tali questioni, può essere opportuno procedere da un dato di realtà: sono ancora molti, oggi, i ragazzi e le ragazze che la scuola disperde e nei confronti dei/delle quali, pertanto, fallisce il proprio compito educativo. Purtroppo, infatti, il fenomeno della dispersione scolastica continua a presentare, nel nostro Paese, dimensioni preoccupanti. Per quanto concerne la sua forma *esplicita*, le stime ISTAT del 2023¹ sugli *early school leavers* certificano che il 10,5% dei giovani italiani tra 18 e i 24 anni ha abbandonato precocemente gli studi (a fronte della media europea del 9,5% e del *benchmark* fissato dall’UE al 9% per il 2030). Nondimeno, dall’ultimo rapporto OCSE che raffronta la situazione dei sistemi educativi di 38 Paesi, emerge che il 20% degli italiani tra i 25 e i 34 anni non ha completato il ciclo di istruzione secondaria di secondo grado, laddove la media OCSE è del 14% (OECD, 2024, p. 46). Anche sul piano della dispersione cosiddetta *implicita*, messa in luce nell’ultimo Rapporto Invalsi del 2024, emerge come il 6,6% delle studentesse e degli studenti presenti, al termine del secondo ciclo di istruzione, fragilità negli apprendimenti in italiano, matematica ed inglese. Seppur si tratti del valore più basso mai registrato a livello nazionale (Invalsi, 2024, p. 139) e si registri, in generale, un miglioramento rispetto alle rilevazioni degli anni precedenti², tali dati lasciano comunque intravedere aspetti significativi circa la situazione in cui versa la nostra scuola e, soprattutto, sul disagio che la attraversa, richiedendo un ripensamento circa l’efficacia della sua funzione educativa. Ciò, a maggior ragione, se accanto

1 <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?id=3&categoria=5&action=show&L=0>

2 I dati ISTAT del 2022 sulla dispersione *esplicita* si attestano sull’11,5% %, e quelli Invalsi del 2023 sulla dispersione *implicita* sull’8,7%.

alle due tipologie di dispersione sopra citate se ne consideri una terza, silente e strisciante, che sfugge alle rilevazioni quantitative perché non coincidente con gli abbandoni precoci, né con l'insuccesso negli apprendimenti. Una forma insidiosa di dispersione, dunque, che lavora sottotraccia e che fa sì che la scuola sia vissuta sotto il segno di una generale disaffezione, pur continuando a frequentarla: come un ambiente sostanzialmente privo di significato, in cui sostare con atteggiamenti magari diligenti, ma connotati da sostanziale passività, indifferenza e disinvestimento. Il pensiero va a tutti quegli studenti e studentesse che si lasciano attraversare dalle esperienze scolastiche senza esserne davvero coinvolti/e: senza comprendere che senso abbiano per la propria vita i contenuti che imparano. Proprio in questo consiste, a ben vedere, lo 'spreco' – da parte della scuola stessa – del potenziale di sviluppo esistenziale dei giovani.

2. Una forma di dispersione invisibile: il punto di vista fenomenologico-esistenziale

Al di là delle letture di tipo contestuale o personale, che di volta in volta mettono in luce le varie condizioni associate alla dispersione scolastica (le difficoltà soggettive e gli svantaggi socio-familiari; l'organizzazione della scuola e la qualità della sua offerta formativa), nelle indagini statistiche assumono centralità aspetti oggettivi e comportamentali, quali le frequenti assenze e le valutazioni negative degli apprendimenti, che rappresentano dei dati *ex-post*. Essi, di fatto, rilevano lo stato del processo dispersivo – sia nella valenza esplicita che implicita – quando gli abbandoni e gli insuccessi sono già accaduti. Ciò non consente di cogliere tale fenomeno “nel suo formarsi e di intervenire in modo preventivo.” (Batini, 2023, p. 22). Dal punto di vista pedagogico risulta cruciale non tanto – o non solo – prendere atto dei giovani dispersi, quanto interrogarsi su come rendere l'esperienza scolastica significativa per i tanti ragazzi e ragazze che la frequentano. Non solo, poiché nella prospettiva della pedagogia fenomenologica – all'interno della quale qui ci si pone – non sono i comportamenti visibili ad assumere rilevanza, quanto le matrici emotive e soprattutto *esistenziali* sottese a tali comportamenti, nonché ai diversi modi di stare a scuola: anche a quelli che solitamente non fanno rumore, che non disturbano. E che, quindi, *non* rientrano nella categoria concettuale della dispersione scolastica, sebbene vadano ad alimentare l'ampio bacino del disagio legato alla scuola. In questo quadro, l'attenzione va posta *al di là* dei voti scolastici e delle condotte (più o meno problematiche) degli studenti: va al “significato racchiuso in quelle azioni, atteggiamenti, stili di vita” (Bertolini, Caronia, p. 46). Va alla loro capacità – o meno – di investire di senso la realtà che quotidianamente sperimentano. L'abbandono e l'insuccesso scolastico, dunque, vengono da lontano e trovano alimento in un vissuto di insignificanza che lavora sottotraccia, per lo più nell'indifferenza generale. Una questione, questa del senso, della quale la scuola si deve occupare, se non altro perché costituisce la matrice *esistenziale* del disagio che, sotto varie forme, attanaglia la scuola stessa.

Conclusioni. La sfida del significato e la promozione della ricerca di senso

Sulla scia di queste considerazioni, occorre rilevare come proprio la dimensione *esistenziale* del malessere scolastico risulti di fatto invisibile. Eppure la questione del senso (o, meglio, del vuoto di senso) è comunque presente tra i banchi, benché nelle modalità silenziose – ma non per questo meno insidiose – del disinteresse, dell'assenza di iniziativa, di curiosità.

Una forma dispersione che, come accennato, non viene intercettata dai modelli interpretativi di tipo misurativo, esattamente come non vengono colti – per quella via – i fattori che rendono significativa un'esperienza educativa e che alimentano, così, un vissuto di benessere esistenziale, oltre che scolastico (perciò legato non solo alle esperienze di apprendimento, ma che si irradia ad altri contesti dell'esistenza, e che riguarda il modo di stare nel mondo del giovane).

Così, risulta importante uno sguardo fenomenologico-esistenziale che ponga in primo piano la dimensione *intenzionale* dell'esperienza scolastica, nella convinzione che “ogni individuo in quanto soggetto vivente ha nell'intenzionalità della coscienza, nella sua capacità di investire di senso il mondo naturale e sociale, la sua caratteristica essenziale” (Bertolini, Caronia, 2015, p. 61). Questo si traduce nell'intento di cogliere in che modo e in che misura i vissuti, le rappresentazioni e le *interazioni* dei ragazzi con il contesto educativo incidano nel determinare la significatività della loro esperienza scolastica e, perciò, gli effetti di quella stessa esperienza. È il processo di significazione del soggetto a rivestire un ruolo centrale: “non già l'oggetto *per se* e educativo o promuove la crescita. A nessuna materia di studio in se e per se [...] si può attribuire un intrinseco valore educativo” (Dewey, 1999, p. 33), né una forza motivante ed attrattiva per il soggetto, in quanto ciò discende, per l'appunto, dal senso che egli vi scorge.

Il tutto assume particolare rilievo se si considera che i giovani “si trovano nello stadio di ricerca del senso della vita” (Frankl, 2005, p. 64): una ragione in più perché la scuola non possa prescindere dal presupposto antropologico della “volontà di significato” (ibid., pp. 101-102) e, dunque, non possa esimersi dal promuovere attivamente il processo della ricerca di senso, fondando la propria azione educativa sul principio dell'interazione.

In tale quadro, allora, all'ampliamento del costruito della dispersione scolastica alle dimensioni emotive ed esistenziali dell'esperienza scolastica va associato l'ampliamento del concetto di apprendimento, che non si riduce all'acquisizione di conoscenze e di *cognitive skills* (misurate dalle prove Invalsi), ma che concerne altresì la maturazione delle *competenze esistenziali* e, pertanto, la formazione integrale della personalità dei giovani.

In altri termini, si tratta di stimolare – attraverso una didattica *meaning oriented* – interrogativi sul valore delle esperienze vissute, nonché l'esercizio di una riflessività e di un pensiero critico che consenta a ogni ragazza e ragazzo di intuire degli scopi, delle sfide che attendono lui/lei per essere realizzate. Così, porre al centro la questione del senso a scuola – ossia, il soggetto e i suoi processi di significazione – significa intendere l'apprendimento come “affinamento della coscienza” (Frankl,

2000, p. 108; Arioli, 2011). Il che vuol dire, nel vivo dell'esperienza di insegnamento, dedicare attenzione e intenzionalità educativa al fatto che i ragazzi possano consapevolizzare, nel mentre interiorizzano i contenuti di apprendimento, i personali valori insiti nel loro "organo di significato" (come lo stesso Frankl chiamava la coscienza) e, nel contempo, intuire nuove potenzialità di significato nelle diverse situazioni dell'esistere. Al fatto che siano allenati a comprendere che cosa li attrae o li respinge, che cosa percepiscono come una priorità o, invece, come qualcosa da posporre, in base a quanto avvertono dentro di sé. A quel *sentire soggettivo* che può costituire una preziosa risorsa educativa, richiamando ciascuno a ciò a cui tiene intimamente e che non può essere eluso. Come asserisce Edith Stein, infatti: "ciò che non posso mettere fuori circuito, ciò che è fuori di dubbio, è la mia esperienza vissuta" (1998, p. 68).

Su questa linea, le competenze esistenziali si affinano a partire dal contatto con la personale vita emotiva, poiché – coerentemente all'*apriorismo dell'emozionale* teorizzato da Max Scheler (1996) – il senso è qualcosa di primariamente sentito, e solo successivamente di pensato. Ed è da questo allenamento a sentire e a sentirsi che "scaturiscono ogni pensiero e ogni presa di posizione cosciente" (Bruzzone, 2022, p. 75) dei ragazzi in relazione alle qualità dei contenuti proposti, alla loro rilevanza in sé e per essi stessi. Non solo, poiché la comprensione del personale sentire emotivo, lungi ridursi ad un magma indistinto, può invece rappresentare la via privilegiata attraverso cui "fare esperienza dei valori più importanti" (ibid., p. 88), ampliando così il proprio bagaglio assiologico e, nel contempo, la possibilità di scorgere nuovi significati nelle esperienze vissute. Non soltanto in quelle di apprendimento, naturalmente, ma a partire proprio da queste, affinché la scuola possa fungere da palestra esistenziale. Un contesto in cui si affinano e si allenano quelle competenze che attengono sia alla ricerca dei significati di ciò che si sta vivendo (stare consapevolmente nel qui-ed-ora), sia all'orientamento verso il non-ancora: a inedite possibilità di senso. In direzione, dunque, di una progettualità che, nel valorizzare le peculiarità dei vissuti emotivi, incentivi nel contempo l'intuizione di scopi che costituiscano delle autentiche sfide esistenziali.

Bibliografia

- Arioli A. (2011). L'apprendimento come affinamento della coscienza nella società contemporanea. *Formazione & Insegnamento*, IX (1), 23-30. Retrieved September 23, 2024, from <https://doaj.org/article/44010796d32f46df8d58cd2c0197d65a>
- Batini F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 15 (1), 19-31. Retrieved September 23, 2024, from DOI: 10.32076/RA15101
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruzzone D. (2022). *La vita emotiva*, Brescia: Morcelliana Scholé.
- Dewey J. (1999). *Esperienza e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Frankl V.E. (2005). *Logoterapia e analisi esistenziale*, Brescia: Morcelliana.

- Frankl V. E. (2000). *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*. Brescia: Morcelliana.
- INVALSI (2024). *Rapporto Nazionale 2024*. Roma. Retrieved September 23, 2024, from <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2024/>
- OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Retrieved September 23, 2024, from <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Scheler M. (1996). *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*. Cinisello Balsamo (MI), San Paolo.
- Stein E. (1998). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.

Misure di contrasto alla dispersione scolastica e scuole della seconda opportunità. Il caso della Lombardia

Valeria Cotza

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Milano-Bicocca
valeria.cotza@unimib.it

1. Introduzione. La sfera semantica della dispersione scolastica

La dispersione scolastica si configura come un fenomeno multiprospettico che va ben oltre l'atto dell'abbandono scolastico: se quest'ultimo, infatti, può essere considerato un *evento*, conseguenza possibile ed estrema ma non necessaria del fenomeno dispersivo, il primo si presenta invece come un *processo* (Christenson, Thurlow, 2004, p. 37), che si snoda il più delle volte secondo una prospettiva di *life course* (Dupéré et al., 2015). In generale, se per abbandono si intende un fenomeno misurabile, ovvero la *fuoriuscita* dal sistema scolastico o formativo senza il conseguimento di un titolo di studio di primo o secondo livello (si veda, a tal proposito, l'indicatore europeo ELET - *Early Leavers from Education and Training*: cfr. Eurostat, 2024), la dispersione è un fenomeno che sfugge alle quantificazioni, riguardante, in Italia ma non solo, tutti quegli alunni che a diversi stadi del proprio percorso scolastico o formativo manifestano difficoltà di varia natura, dall'uscita precoce dal sistema d'istruzione, al proscioglimento dell'obbligo senza il conseguimento del titolo, all'alto tasso di assenze e interruzioni, alle ripetenze e bocciature, all'assolvimento dell'obbligo con basso rendimento (per un quadro sulla dispersione scolastica in Italia, che ne discute anche le cause, si veda Cotza, 2024a, pp. 13-36). La diffusione dell'espressione "dispersione scolastica", che prende piede soprattutto a partire dalla metà degli anni '80 con la crisi della scuola di massa, sembra essere stata facilitata «dalla sua morbidezza» (Gattullo, 1989, p. 27), in quanto veicolerebbe significati meno crudi rispetto a espressioni come "selezione" e "mortalità scolastica"; ma, a ben vedere, questa "morbidezza" sembra svolgere la funzione di edulcorare il ritorno in auge di meccanismi selettivi, che portano avanti una critica serrata alla scuola di massa e al ruolo egemone che lo Stato avrebbe assunto nella scuola (Baldacci, 2019, pp. 172-174).

Emerge dunque la necessità di avviare un processo di decostruzione della sfera lessicale e semantica del concetto di "dispersione": il termine "disperso" (dal latino *dispergere*) accentra infatti l'attenzione su colui che dissipa le energie o spreca le risorse di un sistema, uno scarto di lavorazione, che deve essere "recuperato" per essere "utile" come produttore competitivo, e non, invece, formato per prendere parte alla comunità come cittadino democratico (ivi, pp. 174-178). D'altronde, tale matrice neoliberista ed economicista è evidente anche nel relativo termine in-

glese, *dropout*, locuzione di origine industriale che significa “scoria” di un processo produttivo, qualcosa da buttare fuori, da abbandonare (Rossi Doria, 2005, p. 228). Da qui la necessità di guardare oltre quelle categorizzazioni che non tengono in considerazione né le caratteristiche individuali dei singoli alunni né il funzionamento del sistema scolastico, inteso quale dispositivo pedagogico e didattico che ha un ruolo dirimente nel causare o contrastare il fenomeno dispersivo, nell’ottica di passare dal concetto di “scarto” (Contini, 2009) a quello di “potenziale intrinseco” e “accesso alle opportunità”.

2. Obiettivi della ricerca e metodologia. Per una mappatura degli interventi contro la dispersione scolastica in Lombardia

Al fine di comporre un quadro sempre più esaustivo dei progetti messi in campo dalle scuole per contrastare la dispersione (nelle azioni di “contrasto” facciamo qui rientrare sia le misure di compensazione, che offrono nuove occasioni a coloro che hanno abbandonato il percorso d’istruzione o formazione prematuramente, senza una qualifica, sia quelle di intervento, che combattono le difficoltà emergenti degli alunni con sostegni mirati: European Council, 2011), nell’a.a. 2023/2024 l’Università di Milano-Bicocca ha avviato una ricerca con l’obiettivo primo di mappare la diffusione di tali progetti e interventi in Regione Lombardia, rilevandone anche le finalità e la struttura organizzativa. A tal fine, è stato utilizzato un approccio *mixed methods* (Creswell, Plano Clark, 2007), con la preparazione, su modulo Google, di un questionario a domande chiuse e aperte, che nella prima fase (marzo 2024) è stato reso pubblico mediante circolare a tutti gli Istituti Comprensivi e le scuole superiori della Città Metropolitana di Milano grazie alla collaborazione dell’Ufficio Scolastico Territoriale¹. In particolare, tale questionario ha come principale focus di ricerca, nel quadro delle politiche e dei progetti anti-dispersione, la mappatura di una specifica misura di compensazione e di intervento, le cosiddette “scuole della seconda opportunità” (*second-chance schools*), una misura promossa dal *Libro bianco su istruzione e formazione* (il *White paper on education and training*; European Commission, 1995) per reintegrare nel sistema scolastico o formativo i giovani privi di qualifica che vivono in zone deprivate o svantaggiate, combattendo così l’esclusione sociale di alcune categorie considerate più vulnerabili (per un’ampia panoramica delle buone pratiche legate al progetto pilota della seconda opportunità in Europa, si veda European Commission, 2013). Il progetto si è presto diffuso anche in Italia (Brighenti, Bertazzoni, 2009), sulla scorta di esperienze già esistenti, assumendo alcuni connotati specifici: se a livello europeo, infatti, queste scuole si rivolgono a giovani tra i 18 e i 24 anni che sono “caduti fuori” dal sistema scolastico/formativo prima di ottenere un diploma di

1 Ringraziamo per la collaborazione il Dirigente Yuri Coppi e la Dott.ssa Laura Turotti dell’UST di Milano e Città Metropolitana.

secondo livello, in Italia esse si inseriscono invece nel quadro di riforma della scuola dell'obbligo, rivolgendosi a studenti perlopiù quindicenni e pluripetenti al termine del ciclo dell'obbligo scolastico, ancora privi della licenza media (per approfondire la specificità del caso italiano nel contesto europeo, che si presenta più come una misura di intervento piuttosto che come una misura di compensazione, si vedano Guarnieri, 2008 e in ultimo Cotza, 2024b).

Dunque, il questionario prevede una prima parte pensata per esplorare i progetti di contrasto alla dispersione scolastica attivi negli istituti a cui lo strumento è indirizzato, che ne valuti gli obiettivi, gli aspetti a cui intendono far fronte, il coinvolgimento e il ruolo di eventuali ETS nel progetto e i relativi finanziamenti. La seconda parte, come accennato, è invece dedicata alle scuole della seconda opportunità: qualora tale progetto sia attivo, se ne analizzano gli scopi, la fascia d'età a cui è rivolto, il ruolo svolto dagli ETS, eventuali accordi stipulati con gli Uffici Scolastici o il Comune sede del progetto, la tipologia di docenti ed educatori e le modalità di svolgimento della parte didattica ed educativa. Chiude il questionario un affondo sui progetti personalizzati (come orario personalizzato/ridotto, percorsi laboratoriali, di alfabetizzazione, di studio assistito ecc.) attivi in orario curricolare, con l'indicazione di eventuali finanziamenti a supporto dell'attività e patti stipulati con le famiglie dei beneficiari. Sono state raccolte, fino a questo momento, 20 risposte, 11 da IC e 9 da scuole superiori.

3. Risultati. Verso la personalizzazione dei processi di apprendimento

In ben il 75% delle scuole sono attivi progetti di contrasto alla dispersione. I beneficiari di tali interventi sono individuati negli «alunni più fragili», quelli «con disagio sociale e scolastico», che «hanno maggiori difficoltà», soprattutto al fine di rimotivarli e riorientarli verso una scelta più consapevole della scuola superiore. La (ri)motivazione sembra essere il perno sui cui le scuole cercano di fare leva: i progetti, infatti, mirano al coinvolgimento degli alunni attraverso attività che stimolino la creatività e gli interessi, la socializzazione e il senso di appartenenza alla propria scuola, facendo ricorso anche ad attività extracurricolari come street art e teatro. In particolare, la quasi totalità delle scuole dichiara di promuovere il successo scolastico con interventi individualizzati, tra cui attività di mentoring e colloqui (anche con le famiglie); in un caso, l'intervento si configura sistematico e strutturato, poiché dal 2020 la scuola ha attivato un referente per rilevare (dietro segnalazione dei coordinatori di classe) e monitorare tramite colloqui individuali il disagio degli studenti, reindirizzandoli se necessario ad altri servizi quali lo sportello psicologico e l'assistenza sociale. Molti sono gli ETS coinvolti, da cui provengono spesso gli educatori che si occupano della messa a terra dei progetti, in orario curricolare o extrascolastico: il Consorzio SIR - Solidarietà in Rete² è la re-

2 <https://www.consorziosir.it>.

altà del Terzo Settore più citata, accanto a molte altre fondazioni, associazioni e cooperative delle zone di riferimento.

Il finanziamento che permette la realizzazione dei progetti, sia quelli più propriamente contro la dispersione sia quelli personalizzati, è soprattutto quello del PNRR - Linea di investimento 1.4. Riduzione dei divari territoriali, al quale si affiancano i fondi comunali, municipali e propri della scuola, Aree a rischio, Diritto allo studio e, in misura minore, fondi AAFPI (Aree a Forte Processo Immigratorio), MOF (Miglioramento Offerta Formativa) e anche PON (Programma Operativo Nazionale). Le scuole dimostrano di avere all'attivo diversi progetti personalizzati: percorsi di Italiano L2 e di alfabetizzazione in particolare per alunni NAI (neoarrivati in Italia), orario ridotto e talvolta personalizzato per alunni con problematiche psicologiche o di salute, percorsi di mentoring e coaching e molti lavori uno a uno o in piccolo gruppo, possibili grazie alle ore di potenziamento dei docenti. Nel 52,6% dei casi la scuola ha stipulato un patto con le famiglie per la realizzazione di questi progetti, spesso inseriti nei relativi PDP.

Per quanto riguarda la presenza di scuole della seconda occasione, a fronte di un panorama che a Milano sappiamo essere variegato (Cotza, 2024b; per il caso Milano, si veda anche Pasta, 2022), i risultati del questionario hanno portato alla luce solo l'esperienza delle scuole "Sicomoro I Care" della Fondazione Sicomoro per l'Istruzione Onlus, che consta di 4 classi collocate all'interno di scuole secondarie di I grado a Milano (2 all'IC Arcadia e 1 all'IC Riccardo Massa) e a Lodi (1 all'IC Lodi IV)³. Le scuole Sicomoro, che propongono un proprio modello didattico ed educativo (Brambilla, 2022), si confermano così essere l'esperienza di seconda occasione più significativa del territorio milanese, in grado di offrire la possibilità di entrare a far parte di un intervento strutturato contro la dispersione scolastica agli alunni dei Municipi 5 (zona sud) e 8 (zona nord-ovest) della città.

In particolare nelle scuole secondarie di I grado, le risposte hanno evidenziato una crescente attenzione all'attivazione di percorsi individualizzati o personalizzati (i due vocaboli vengono utilizzati in modo interscambiabile da chi risponde al questionario), sia di supporto allo studio e di recupero, soprattutto delle competenze di base, sia volti alla (ri)acquisizione della fiducia nelle proprie capacità e della motivazione, al fine di contrastare, per riprendere le parole dei partecipanti, tanto la dispersione "esplicita" quanto quella "implicita" (Ricci, 2019).

4. Conclusioni e prospettive future. Un patrimonio da mettere a sistema

Il lavoro di mappatura qui presentato, che è nella sua prima fase e ha l'obiettivo di estendersi a tutta la Regione Lombardia, pone la questione di costruire gli strumenti di ricerca più idonei per riuscire a portare alla luce progetti didattici ed educativi che rimangono spesso sommersi, impedendo così la diffusione di quelle

3 <https://www.fondazionesicomoro.it/scuola-sicomoro.html>.

buone pratiche, interne alle scuole o in collaborazione tra scuola e Terzo Settore, che potrebbero costituire un patrimonio di prassi scolastiche e di pensiero pedagogico contro la dispersione. La sfida è dunque quella di individuare e mettere a sistema tali realtà, procedendo anche a una loro disamina in profondità mediante strumenti di ricerca qualitativi, andando verso il superamento della logica del “progettificio” a favore di percorsi più strutturati, partecipati e di co-progettazione.

Bibliografia

- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Brambilla E. (2022). Scuola “Sicomoro I CARE” – Scuola della Seconda Opportunità. In G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (Eds.), *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?* (pp. 229-233). Milano: FrancoAngeli.
- Brighenti E., Bertazzoni C. (Eds.) (2009). *Le scuole di seconda occasione*, 2 voll. Trento: Erickson
- Christenson S.L., Thurlow M.L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (1), 36-39.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: CLUEB.
- Cotza V. (2024a). *Il paradosso dell'inclusione. Uno studio di caso per progettare servizi e interventi di educazione alternativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Cotza V. (2024b). Per un framework multivocale delle scuole della seconda opportunità in Europa. La specificità del caso italiano. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 303-310.
- Creswell J., Plano Clark V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dupéré V., Leventhal T., Dion E., Crosio R., Archambault I., Janosz M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85 (4), 591-629.
- European Commission (Cresson E., Flynn P., Bangemann M.) (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society (White paper on education and training)*. Brussels. Retrieved June 27, 2025, from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (Redgrave K., Day L., Mozuraityte N., McCoshan A.) (2013). *Preventing early school leaving in Europe – Lessons learned from second chance education*. Publications Office. Retrieved June 27, 2025, from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/575dc3dc-a6fb-4701-94a2-b53d62704567>
- European Council (2011, 28 June). Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. *Official Journal of the European Union*, C 191/1. Retrieved June 27, 2025, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32011H0701%2801%29>
- Eurostat (2024). *Early leavers from education and training*. Retrieved June 27, 2025, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Gattullo M. (1989). Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria e università. Le indagini speciali dell'ISTAT. *Scuola e Città*, 1, 1-45.
- Guarnieri M.C. (2008). La scuola che ha scelto di cambiare: l'esperienza delle Scuole di

- Seconda Opportunità in Italia. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 3, 1-27.
- Pasta S. (2022). Contrasto della dispersione scolastica a Milano. Modelli a confronto. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 2 (1). Retrieved June 27, 2025, from <https://inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/-article/view/24>
- Ricci R. (2019). *L'editoriale. La dispersione scolastica implicita*. INVALSI Open. Retrieved June 27, 2025, from https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/-Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf
- Rossi Doria M. (2005). DROP-OUT. I confini della parola. In G. Cerini, M. Spinosi (Eds.), *Voci della Scuola* (pp. 227-240), vol. 5. Napoli: Tecnodid.

Una scuola di sistema: progettare e co-costruire spazi trasformativi

Anna Mancinelli

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli
anna.mancinelli@unisob.na.it*

1. Premessa

L'insegnamento inteso come un'arte si concretizza nella capacità del docente di progettare e strutturare contesti in grado di supportare, motivare gli studenti e le studentesse e sviluppare le loro conoscenze e abilità attraverso la messa in atto di approcci didattico-pedagogici in chiave trasformativa.

Riferirsi all'insegnamento come ad un'arte fa pensare agli studi condotti da Diane Laurillard (2012) e in particolare alla definizione di insegnamento come scienza del design. Infatti, la studiosa asserisce che,

quando gli studiosi di didattica adottano sul campo un metodo o un intervento educativo innovativo, l'attività disordinata del normale processo di insegnamento prende il sopravvento e l'attuazione effettiva può risultare molto diversa dalla progettazione prevista. La soluzione è spesso quella di sviluppare una metodologia di "ricerca progettuale" che non è sperimentale in senso classico, ma iterativa, poiché affina progressivamente il progetto iniziale basato sulla teoria tramite quanto è messo in atto (p. 21).

Ciò fa presupporre che parlare di didattica significa far riferimento a uno specifico spazio, articolato e complesso relativo alla costruzione di processi formativi strutturati che tengono conto dei caratteri di intenzionalità, progettualità e sistematicità. Se, quindi, assumiamo la definizione di progettazione come "accurata pianificazione delle risorse" e dell'insegnamento come "scienza della progettazione", allora la progettazione didattica diventa uno dei principali ambiti in cui costruire e rafforzare non solo l'interazione fra l'uso di strumenti e processi educativi ed istruttivi, ma anche le relazioni tra docenti e studenti e studentesse e territorio. "Gli insegnanti operano nel loro ambiente e rispondono al proprio pubblico per motivare e appassionare i propri allievi. Trovano il modo di costruire relazioni feconde tra loro, gli allievi e la disciplina. Insegnare è senza dubbio un'arte" (Laurillard, 2012, p. 15).

Si cerca così di sottolineare che l'obiettivo di un progetto educativo sta nella creazione di un'esperienza che sia significativa per gli studenti e le studentesse, e

che quindi se ci riferiamo all'obiettivo dell'insegnamento questo dovrebbe essere quello

che gli allievi sviluppino conoscenze e capacità personali. [...] L'insegnamento non è una scienza teoretica che descriva e spieghi alcuni aspetti del mondo naturale o sociale, ma si avvicina di più a scienze quali l'ingegneria, l'informatica, o l'architettura, il cui imperativo è rendere il mondo un posto migliore: è una scienza della progettazione (p. 15).

2. La scuola come sistema per contrastare la dispersione scolastica

A partire da quanto presentato, seppure brevemente, nella premessa è possibile asserire che siamo ormai giunti ad un superamento della scuola come spazio unicamente dedicato ai contenuti, e che invece abbiamo raggiunto l'idea di insegnamento come uno spazio-evento.

In tale ottica lo scopo non è certamente la mera riproduzione della realtà, ma forse più l'espressione di una identità; una prospettiva che rappresenta il superamento del modello di "insegnante referenziale" che fornisce ormai percezioni sature, che permette allo studente e alla studentessa la sola possibilità di comparare informazioni dispiegate e di non sperimentarsi testando i propri limiti.

Affinché però l'orientamento sia effettivamente quello della trasformazione, la scuola è oggi chiamata ancor di più a adottare un'ottica di sistema, in grado di allargare il proprio orizzonte formativo e operativo in virtù dell'attuale complessità del contesto socio-culturale e delle trasformazioni in corso.

È necessario tenere conto che la nostra società, caratterizzata da un pensiero complesso riflette la multidimensionalità della conoscenza e la pluralità di approcci culturali, ed è per tal motivo che è sempre più forte il richiamo ad una riflessione pedagogico-didattica per interpretare i continui cambiamenti che caratterizzano i contesti socioculturali. È vero sì che

la complessità non è un equilibrio stabile e non è caos; è una terza condizione in cui il sistema è creativo, come se manifestasse un comportamento intelligente, di adattamento alle sollecitazioni ambientali. Un sistema complesso appare come se avesse la possibilità di evolvere autonomamente, di adattarsi, di migliorare (Bertuglia, Vaio, 2007, p. 311).

Ma è vero anche che si richiede un riesame delle tradizionali regole sociali, dei processi formativi, delle politiche educative: un riesame che dovrebbe rimandare ad un modello di conoscenza e di formazione che si sviluppi in chiave di costruttività, dinamicità, sistematicità e che sia in grado di contrastare l'incertezza delle esperienze.

In questo scenario non può che posizionarsi una delle istituzioni che possiede il primato formativo e educativo, ossia, la scuola, che si è deciso di pensare in termini di scuola democratica ed inclusiva, nella quale il docente deve sapersi muo-

vere con competenza, professionalità ed efficacia dal punto di vista pedagogico-didattico, oltre che umano e relazionale.

In tale ottica si richiede ad esempio oggi alla scuola di rispondere e contrastare a una delle emergenze territoriali più significative, ossia, la dispersione scolastica e le povertà educative che rappresentano nel panorama nazionale e internazionale un fenomeno complesso che non riguarda solo il singolo, o solo il sistema scuola, ma rappresenta l'intreccio di relazioni fra individuo, famiglia, sistema educativo scolastico ed extrascolastico, politiche scolastiche e territorio.

I dati oggi in nostro possesso in merito a tale fenomeno, ci fanno sospettare che il diritto all'istruzione, così come riconosciuto dall'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, sia realmente e concretamente assicurato a tutti i bambini e bambine. Tale assunto ci pone nella posizione di credere che un intervento sistemico rivolto alle reti sul territorio coinvolgendo enti locali e agenzie educative, sia di fondamentale importanza affinché la scuola e le famiglie non siano lasciate sole. L'assunto "Leave No One Behind" dell'Agenda 2030 rappresenta una promessa di non lasciare indietro nessuno, e riveste un ruolo cruciale oggi e richiede ai diversi settori di competenza di agire sinergicamente per capovolgere le sorti delle disuguaglianze strutturali.

Purtroppo, i numeri degli abbandoni scolastici e quelli della dispersione, ci raccontano una storia complessa, nonostante il diritto all'istruzione sia un diritto consolidato e accettato da tutti nel nostro paese e sostenuto dagli artt. 3 e 34 della Costituzione. Sicuramente affrontare le questioni relative alla dispersione scolastica richiedono di porre attenzione particolare nell'ambito dell'educazione e della formazione ai processi di insegnamento e apprendimento che contraddistinguono l'agire degli attori coinvolti; poiché, alla base degli abbandoni vi è spesso l'insuccesso e la mancata riuscita negli studi che conducono ad una fragilità nella relazione educativa e nell'agire didattico.

3. Conclusioni

Affinché la scuola diventi lo spazio di educazione e formazione davvero di tutti e per tutti occorrono approcci, metodi e strategie didattiche che possano sostenere l'accessibilità, la fruibilità e la flessibilità delle opportunità di apprendimento così come la differenziazione dei contenuti curriculari, nonché l'importanza didattica e di apprendimento delle competenze trasversali. In tal senso parlare di alleanze educative con lo scopo di costruire una rete educativa territoriale favorisce nel concreto azioni democratiche e buone pratiche di cittadinanza attiva: supportare la lettura dei bisogni educativi e formativi; promuovere una concreta co-partecipazione tra scuole, famiglie, enti del terzo settore e istituzioni locali con l'obiettivo di rispondere al meglio alle sfide che l'Agenda 2030 pone e per sostenere processi di cura, sviluppo e benessere delle giovani generazioni (Pati, 2019).

Seguendo tale prospettiva risulta indispensabile evitare di attuare una progettazione didattica di percorsi formativi preconfezionati, che risulterebbero omolo-

ganti, e optare altresì per la costruzione di contesti scolastici ed extrascolastici tenendo conto del carattere sistemico delle istituzioni coinvolte. Il docente in tutta questa situazione non può che rivestire un ruolo fondamentale in quanto è investito di forti responsabilità educativo-formative, basate sull'assunto che ogni educazione è co-costruzione di progetti formativi. Il lavoro di progettazione deve puntare ad un percorso formativo che nasca da un processo di trasformazione che può verificarsi grazie ad un sistema di insegnamento aperto che faccia propri i principi di interazioni continue con l'ambiente sociale.

Quest'ottica sistemica non solo presume una condivisione di obiettivi, del curriculum e delle pratiche educative, ma anche una chiara presa in carico e di cura degli studenti e delle studentesse nel loro percorso che si svolge dentro e fuori la scuola: solo una sinergia tra tutti gli attori coinvolti può effettivamente attivare alleanze pedagogiche.

Si rende necessario individuare spazi di riflessione per sperimentarsi, spazi necessari sia agli studenti e alle studentesse e quindi progettati con attenzione alla determinata fase in cui vive lo studente/ssa, per valorizzarne l'autonomia e per un'organizzazione che non tenga solo conto del punto di vista metodologico, ma che si soffermi anche sull'aspetto strutturale; sia uno spazio formalizzato o meno dedicato ai docenti per riflettere e confrontarsi sulle pratiche agite con lo scopo di rendere quello stesso spazio uno spazio creativo.

L'obiettivo è quello di avviare uno scambio tra "interno" ed "esterno" al sistema scuola, con l'intenzione di rileggere il proprio assetto strutturale in funzione delle necessità che il territorio presenta. In quest'ottica la scuola diventa un sistema "aperto" che presenta un'interdipendenza tra organizzazione e ambiente: ciò non significa che l'apertura del sistema formativo al sistema sociale sia però vissuta dagli operatori educativi e dai docenti come una rinuncia alle finalità "meta-funzionali", ma un confronto e la possibilità di una arricchente interazione con le culture e i nuovi saperi sociali.

Quindi il sistema formativo è da considerarsi un "sistema che apprende" e che migliora sempre più le prestazioni organizzative, in favore degli apprendimenti degli studenti e delle studentesse.

In tal senso si rende sempre più necessaria l'individuazione di strategie in grado di supportare l'agire del docente, ossia bisogna attuare un salto di qualità nella ricerca pedagogica cercando di superare limiti e ovvietà:

nella ricerca non è possibile solo analizzare l'esistente, ma sperimentare sul campo nuovi modelli e nuovi percorsi attivando ricerche collaborative con le scuole (Magnoler, 2012) e attivare processi i cui tempi siano tali da fornire risultati in tempi tali da risultare utili per un impatto sulle pratiche (Rossi, 2017, p. 4).

Bisogna lavorare in favore di una attenta riflessione sulla figura professionale del docente che dovrebbe avere un elevato gradiente di flessibilità e una postura critico-riflessiva nei confronti della pratica professionale al fine di organizzare una

progettazione inclusiva che sia capace di valorizzare tempi e modi degli studenti/sse in un clima di co-costruzione di competenze e conoscenze.

Bibliografia

- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (Ed.). (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Bartolucci M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Bertoldi F. (1997). *Teoria sistemica dell'istruzione*. Brescia: La Scuola.
- Bertuglia C.S., Vaio F. (2007). *Non linearità, caos, complessità*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Biagioli R., Baldini M., Proli M.G. (2022). "La dispersione scolastica come fenomeno endemico: ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa". In *Formazione & Insegnamento*. 20(3). 91-102.
- Biasin C., Boscaini F. (2023). *Il contrasto alla dispersione scolastica per il successo educativo e formativo*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. 15(26), 61-75.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M. (Eds.). (2022). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Commissione Europea (2019). *Documento di riflessione. Verso un'Europa sostenibile entro il 2030*. Bruxelles.
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinelli S. (2014). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- European Commission (2022). *Education and Training Monitor 2022*. Comparative report.
- Ghedin E. (2017). *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori.
- ISTAT, Rapporto SDGS 2023. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia, <https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/sdgs/2023/RapportoSDGs-2023.pdf>, Roma.
- Laneve C. (2019). *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*. Brescia: Scholé.
- Laneve C. (2021). *Dall'esistere al vivere. La forza dell'educazione*. Barletta: Editore Cafagna.
- Laurillard D. (2012). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rossi P.G. (2017). Premessa. In P. Limone, D. Parmigiani (Eds.). *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Bari: ProgreDit.
- Scurati C. (2003). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- von Bertalanffy L. (1971). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano: ISEDI.

Da Montessori a Manzi. Differenze e diversità come valori necessari per la più antica e attuale sfida educativa: la costruzione della pace in un nuovo umanesimo digitale

Iliana Morelli

Dottoranda – Università LUMSA Roma

i.morelli.dottorati@lumsa.it

1. Introduzione

Questo contributo si propone l'importanza di evidenziare e analizzare la centralità del processo educativo nella promozione della pace, intesa non solo come assenza di conflitti, ma come condizione fondata sull'accettazione delle diversità di ognuno. Tali diversità, invece di essere percepite come fonte di distanza e diffidenza, dovrebbero essere riconosciute come tratti fondamentali e imprescindibili di ogni individuo e cultura.

Di differenze, diversità e educazione alla pace, si è molto occupata nel suo cammino di studi e professionale Maria Montessori. Il suo approccio rivoluzionario ai temi della guerra e della pace, emerge soprattutto a partire dagli anni Trenta, anni caratterizzati da una forte incitazione all'odio verso le minoranze e all'uso dell'istruzione come strumento di propaganda per cercare consensi e appiattare le menti. Dice la Montessori: "Quelle nazioni che oggi vogliono la guerra sono state capaci di valorizzare per i propri interessi i bambini e i giovani, di organizzarli socialmente, di farsene una forza attiva nella società. [...] Coloro che vogliono la guerra preparano la gioventù alla guerra; ma coloro che vogliono la pace hanno trascurato l'infanzia e la giovinezza, giacché non hanno saputo organizzarle per la pace" (Montessori, 1949).

Montessori ci fornisce una prospettiva unica per comprendere come l'educazione possa diventare uno strumento essenziale per costruire società più giuste e inclusive, partendo dal riconoscere l'educazione come un diritto universale per ogni bambino e bambina, che sia inclusiva e accessibile.

Alberto Manzi, pur non affrontando il tema della pace in modo diretto e sistematico nei suoi scritti, ha sempre mostrato un profondo impegno umanista, con una forte attenzione alla giustizia sociale e all'inclusione, elementi assolutamente alla base della costruzione della pace. Il suo approccio educativo, specialmente in contesti difficili come il carcere o le comunità emarginate, prima ancora della sua famosa opera in TV "Non è mai troppo tardi", rifletteva una visione pedagogica volta alla promozione del dialogo e del rispetto reciproco, premesse necessarie e fondamentali per una società più giusta (Mayo, 2011) e una convivenza pacifica.

2. Educazione come strumento di emancipazione sociale e contrasto alla povertà educativa

Sia Manzi che Montessori consideravano l'educazione come uno strumento fondamentale per l'emancipazione sociale e individuale. Tuttavia, ciò che emerge come una connessione più raffinata è il modo in cui ciascuno di loro ha affrontato questo concetto attraverso pratiche che, se pur diverse, condividono una comune visione etica di responsabilità verso gli esclusi.

Maria Montessori, ha sempre visto le differenze individuali e le diversità culturali elementi non pregiudicanti la vita stessa, ma anzi fu in grado di credere profondamente nel potenziale dell'essere umano: prima con i bambini ricoverati presso la clinica psichiatrica dell'Università di Roma, considerati estremamente problematici e non in grado di essere inseriti in quotidiani contesti educativi e sociali, e poi con i bambini e le bambine di uno dei quartieri popolari più poveri di Roma dell'epoca. Maria Montessori ha creduto nel potere dell'educazione e nel potenziale di ogni bambino e bambina proprio nei contesti più difficili dove nessuno vedeva speranza di crescita e miglioramento.

Il maestro Manzi è per lo più citato e conosciuto per la sua importante opera di alfabetizzazione attraverso la TV e quindi “in contesti educativi decisamente mainstream e addirittura di massa” (Emili, Lupi, 2023), ma probabilmente ciò che ha reso grande questa sua opera è stata la sua precedente esperienza di maestro di scuola maturata per più di dieci anni, in contesti anche molto difficili come il carcere minorile “Aristide Gabelli” di Roma, dove condusse la sua prima esperienza come educatore. Manzi ricevette l'incarico, lì dove ben quattro insegnanti prima di lui rinunciarono, di insegnare a circa 90 ragazzi fra i 9 e i 17 anni con storie e bagagli culturali estremamente differenti. In un ambiente durissimo e ostacolante: una grande aula senza banchi, senza sedie e senza libri. Così come, probabilmente, suo importante bagaglio fu la missione nella Foresta Amazzonica, che portò avanti per oltre 30 anni, per insegnare a leggere e a scrivere agli Indios, tenuti volutamente nell'ignoranza perché fossero più manipolabili così da sfruttare il loro lavoro.

Manzi ha svelato alle grandi masse la forza dell'emancipazione che la conoscenza può dare a chi è ai margini ed escluso. Era animato da una forte tensione alla ricerca didattica, ma capì che per questo genere di ricerca il vero laboratorio non era l'università, ma la scuola: per oltre trent'anni, resterà a fare l'insegnante nella scuola elementare Fratelli Bandiera di Roma (Farné, 2014).

In sintesi, Alberto Manzi e Maria Montessori condividevano una visione dell'educazione differente dallo standard dei loro tempi. Intesa non come semplice trasmissione di contenuti e sapere, ma come un vero e proprio processo trasformativo e inclusivo, capace di sgretolare barriere sociali e culturali. La loro azione pedagogica era la migliore risposta, non solo teorica, ma realmente concreta, ai bisogni educativi delle fasce più deboli, provando a ridurre quel terribile gap tra chi poteva avere accesso all'istruzione e chi ne era, invece, escluso. Entrambi hanno innovato in modi che rispondevano ai bisogni delle persone più vulnerabili, valorizzando l'autonomia e la dignità di ogni individuo. Le loro esperienze, sebbene

diverse per contesto e metodologia, convergono nell'idea che l'educazione debba essere uno strumento di emancipazione e di inclusione, capace di riconoscere e sviluppare le potenzialità di ciascuno, senza esclusione.

3. L'educazione come base per la costruzione della pace

Un ulteriore punto di connessione tra Alberto Manzi e Maria Montessori è sicuramente la considerazione data all'educazione come strumento in grado di creare giustizia sociale e rispetto delle diversità. Montessori percorre questo cammino da scienziata. Studia scienze naturali per due anni, prima di passare a medicina, e inizia a trasferire la sua ricerca scientifica nel campo dell'educazione. “Ha considerato il bambino e i problemi dell'educazione intrecciando i suoi studi antropologici, di fisiologia e di igiene con i temi sociali e culturali per la costruzione di un mondo futuro pacifico senza più coercizione e violenza, partendo proprio dalla liberazione del bambino dalla coercizione dell'adulto. Montessori richiama la sua attenzione sulla necessità di una vera e propria “scienza della pace” e il suo impegno a favore di questa causa durerà per tutta la vita e sarà riconosciuto al punto da essere candidata al premio Nobel per la pace. La scienza della pace, secondo la Dott.ssa di Chiaravalle, deve poggiare su conoscenze pluridisciplinari come la biologia, dimostrando che il combattimento è una reazione che segue all'emozione della paura, o come la storia, prendendo di riferimento esempi in cui la vera pace si è potuta concretizzare; ma anche la psicologia, che ha dimostrato con innumerevoli studi, che la repressione della vita umana fin dalla prima infanzia, può generare e far emergere forze crudeli (Gilsoul, 2022).

“Evitare la guerra è compito dei politici; stabilire la pace è l'opera dell'educazione” dice Montessori, e continua:

Abbiamo già visto che nella guerra europea i vincitori non hanno tratto nuove energie e benefici dalla vittoria. L'impoverimento di uno non fa la ricchezza di un altro, ma il decadimento di tutti. Distruggere una nazione sarebbe come amputare una mano nell'illusione che l'altra mano raddoppierebbe così la propria forza. Tutti formiamo un solo organismo [...] (Montessori, 1949, p.30).

Eppure, nonostante l'epoca avanzata come quella in cui viviamo oggi, nonostante la solida memoria della storia trascorsa, gli avanzati studi scientifici di ogni ambito del sapere di cui l'essere umano può beneficiare, assistiamo increduli a nuove guerre atroci e un agghiacciante genocidio.

Montessori ci ricorda che: “la guerra, come fenomeno dell'umanità collettiva, nasconde pur sempre un grande mistero: perché i popoli sono ansiosi di allontanarla come il peggiore dei flagelli, eppure sono essi stessi a provocarla e a darvi il loro contributo” (Montessori, 1949).

La pace, vista in accezione negativa come cessazione della guerra, ci impedisce

di cambiare prospettiva nei confronti della costruzione della pace, che dovrebbe essere un equilibrio che poggia le sue basi sulla capacità della risoluzione non violenta del conflitto, che è un fenomeno normale e quotidiano della vita sociale, fin dalla tenera età. E la risoluzione pacifica del disaccordo richiede capacità di ascolto e dialogo, riconoscendo l'altro e sue ragioni nel tentativo di cercare insieme una soluzione. Abilità queste, che necessitano di cura costante, fin dalla nascita, per poter germogliare e resistere nel caos dell'interiorità umana.

Se c'è un momento nella vita in cui tutti gli uomini hanno le stesse idee, dice Montessori, in cui parlano la stessa lingua, è il momento della nascita. Non importa a quale etnia appartengano, in quale parte del mondo nascano, i neonati sono tutti uguali. Se vogliamo raggiungere la pace e la comprensione reciproca, dobbiamo cominciare dal momento della nascita, il momento in cui tutti gli uomini sono uguali (Montessori, 2012, p.27).

Anche Manzi, nella sua azione educativa, non si limitava a insegnare a leggere e scrivere, ma attraverso l'alfabetizzazione promuoveva un cambiamento più profondo: restituiva dignità a chi ne era stato privato, fornendo strumenti per rompere il ciclo di povertà e marginalità.

Conclusioni

Se la formazione dell'uomo è nelle mani dell'adulto, abbiamo la responsabilità di studiare e formare il bambino, futuro cittadino del mondo, fondamentale per la pace e il progresso dell'umanità.

Un'idea, quella della pace di Montessori, da alcuni ritenuta utopica e inapplicabile che però mai si è disancorata da indicazioni di un concreto operare e di un chiaro obiettivo da raggiungere.

E se per i più, l'idea del raggiungimento della pace attraverso il processo educativo di Montessori venisse considerata utopica, anche l'azione educativa del maestro Manzi era considerata "sovversiva" e troppo distante e "diversa" come quando, nel 1977, gli ordinamenti scolastici imposero le schede di valutazione e il maestro si rifiutò categoricamente di compilarle per i suoi alunni, soprattutto per proteggere i "suoi" ragazzi più fragili, estremamente numerosi nella sua classe. Come risposta al Consiglio di disciplina, Manzi rispose stampando le schede di ogni bambino e bambina con una delle sue più celebri affermazioni: "Fa quel che può, quel che non può non fa".

Nonostante la ricchezza educativa italiana con figure come quella di Maria Montessori, il maestro Manzi, ma anche Malaguzzi, Don Milani, Mario Lodi, Rodari, Bruno Ciari e Danilo Dolci, che hanno contribuito all'innovazione della cultura pedagogica italiana dal secondo dopoguerra fino ai giorni nostri, ancora oggi, nelle nostre scuole, vengono seguiti approcci educativi che tendono a far emergere competizione e individualismo.

Da questa osservazione dello stato della scuola, oggi come allora, nasce la critica serrata e decisa di Montessori, ma anche del maestro Manzi, per una pratica scolastica che non riesce a riconoscere e celebrare le potenzialità creative e le differenze dei singoli, e costringe ad una mera assimilazione rigida e ripetitiva delle conoscenze, trattate come saperi disgiunti e suddivisi in discipline. Una parcellizzazione dannosa del sapere che impedisce di percepire che le parti sono tenute insieme in un tutto, in una visione cosmica imprescindibile, dove non esiste disgiunzione tra discipline umanistiche e scienze, e una frammentazione del bambino tra cognizione ed emozione, preclude la comprensione della complessità della nostra epoca.

È proprio l'educazione che invece deve porsi come studio della complessità umana, accorpondo saperi scientifici e umanistici, soprattutto nella realtà di oggi così mutata e trasformata (sembra) anche per un cambiamento di riferimenti etici, culturali e sociali.

Occorre educare ad affrontare la complessità diventata sempre più fitta dall'avvento del digitale con il quale bambini e ragazzi oggi trascorrono sempre più tempo in vite reali parallele online, che ci sollecitano sempre più energicamente ad una conoscenza critica di questi nuovi ambienti che generano sì cultura, ma anche possibili deformazioni della realtà.

Ecco perché, il futuro è nelle mani di chi sarà in grado di ricomporre il forte scollamento tra “umano e tecnologico”, riuscendo a ridefinire e ripensare qual è la relazione complessa che scorre e che può unire naturale e artificiale, scienza e pace. Non è più il tempo di separare, ma di unire i saperi e le conoscenze per recuperare il senso e l'importanza dell'empatia e del pensiero critico. I bambini e i ragazzi devono essere educati a comunicare, condividendo la conoscenza.

Maria Montessori esplicita un pensiero importante su pace e futuro, che tiene insieme passato e presente: “forse dalla pace dipendono il progresso o la decadenza dell'intera nostra civiltà”.

Bibliografia

- Capitini A. (1983). Maria Montessori e la “nonviolenza”. Vita dell'infanzia. Numero monografico. *Educazione alla pace*, 32 (11), 12 14
- Cives G., Trabalzini P. (2017). Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale. Roma: Anicia.
- Emili E.A., Lupi A. (2023). Alberto Manzi: between inclusive teaching and distance learning. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 57 65.
- Gilsoul M. (2022). *Maria Montessori. Une vie au service de l'enfant*. Elidia: Paris (trad. it. *Maria Montessori. Una vita per i bambini*, Giunti, Firenze, 2022).
- Honegger Fresco G. (2008). *Maria Montessori, una storia attuale*. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo
- Manzi A. (2017). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro*. Bologna: Centro editoriale dehoniano.
- Manzi G. (2014). *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*. Torino: Add.
- Mayo P. (2011). *I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica*.

- In R. Sani, D. Simeone (Eds.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola: analisi storica e prospettive pedagogiche* (pp. 247 267). Macerata: EUM.
- Montessori C. (2016). *L'impegno pacifista di Maria Montessori per un mondo migliore. Maria Montessori: educazione e pace. Convegno internazionale 3 ottobre 2025, Associazione Montessori Brescia* (pp. 26 31). Torino: Il leone verde.
- Montessori M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessor, M. (1953). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2000a). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica curata da Paola Trabalzini. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (2000b). *L'autoeducazione: Nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2012). *The 1946 London lectures*. Netherlands: Montessori Pierson.
- Montessori M. (2021). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Moretti E. (2021). *The Best Weapon for Peace: Maria Montessori, Education, and Children's Rights*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Nazioni Unite (2020). UN75 – I grandi temi: una nuova era di conflitti e violenze. Disponibile al link: <https://unric.org/it/un75> i grandi temi una nuova era di conflitti e violenze/
- Pironi T. (2016). Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(12), 115 128.
- Regni R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando.

L'insegnante inclusivo tra Disability Studies e Disability Critical Race Studies

Ilaria Scolaro

Phd Students – Università degli Studi di Palermo
ilaria.scolaro@you.unipa.it

1. Introduzione

Nell'attuale contesto educativo, caratterizzato da classi sempre più eterogenee, emerge chiaramente la necessità che i docenti possiedano competenze inclusive più sviluppate, al fine di rispettare pienamente le diversità di ciascuno. Le competenze funzionali a una scuola inclusiva includono l'applicazione pratica dei principi costituzionali di uguaglianza e diritto allo studio, la prevenzione del razzismo e delle discriminazioni, e la promozione di un'educazione alla cittadinanza partecipativa e nonviolenta (Zedra, 2014). È fondamentale sviluppare nuove modalità di gestione dei conflitti, acquisire consapevolezza dei propri pregiudizi e contesti culturali e coltivare abilità relazionali che valorizzino la diversità. Inoltre, è necessario aggiornare gli strumenti didattici e valutativi per riconoscere e valorizzare le diverse competenze degli studenti, introducendo approcci creativi e ludici all'apprendimento.

In questo contributo si cercherà di tracciare il profilo dell'insegnante inclusivo, prendendo spunto dalle indicazioni dei *Disability Studies* e dei *Disability Critical Race Studies* (*DisCrit*) (Goodley, et al., 2018).

Questi studi suggeriscono competenze utili per: a) avviare un cambiamento culturale; b) facilitare processi inclusivi a livello di base; c) promuovere metodologie didattiche innovative; d) adottare una comunicazione che eviti medicalizzazioni e discriminazioni.

2. Coordinate teoriche: i *Disability Studies* e i *Disability Critical Race Studies*

Tra gli anni Settanta e Ottanta del Novecento, nasce nei Paesi anglosassoni, dall'attivismo delle persone con disabilità, una prospettiva di ricerca inter-trans-multi disciplinare, i *Disability Studies* (*DS*), poi diffusasi negli anni successivi in Europa.

Ad essi si accompagna l'introduzione dei *Disability Critical Race Studies in Education* (*DisCrit*) che si avviano come coalizione teorica dalla connotazione politica. Partendo dall'osservazione dell'istruzione negli Stati Uniti, essi evidenziano come razza e abilità permeino interazioni, discorsi, procedure e pratiche all'interno

delle istituzioni educative, nonché le vite e i percorsi formativi degli alunni appartenenti a comunità marginalizzate.

La prospettiva *DisCrit* enfatizza gli aspetti più critici delle politiche sui BES, sottolineando come queste si fondino storicamente e globalmente su concezioni della disabilità elaborate esclusivamente in campo scientifico, psicologico e medico.

Questo approccio mette in luce la persistenza di una percezione medica della disabilità, rintracciabile facilmente attraverso il linguaggio utilizzato che richiama espressioni quali “comorbidità”, “difficoltà di apprendimento”, “disturbi” ecc., a loro volta basati su un concetto di normalità ed omogeneità educativa.

Inoltre, argomenta su come l'integrazione scolastica punti al mantenimento dello status quo educativo, operando sui singoli alunni piuttosto che sui processi sociali e culturali basati sull'interazione di sistemi interconnessi (alunno/insegnante; alunno/classe/ambiente scolastico; scuola/territorio) (Goodley, et al., 2018).

3. Un possibile profilo dell'insegnante inclusivo

Ovunque si insegnano conoscenze, ma non sempre si insegna che cos'è la conoscenza. Ricerche sempre più numerose cominciano a penetrare nella zona più misteriosa, quella del cervello/mente dell'uomo. Da qui il bisogno di introdurre nelle istituzioni educative la conoscenza della conoscenza. Vivere ci mette continuamente a confronto con l'altro: familiare, amico, sconosciuto, straniero. Vivere è avere continuamente bisogno di comprendere e di essere compresi.

Emerge la necessità di una progettazione ed azione che superino la dicotomia dentro/fuori del servizio e si proiettino entro reti di incontro di una pluralità di soggetti (es. educatori, famiglie, persone con disabilità, territorio...) i quali si trovano assieme ad indagare, mettere a fuoco, gestire, problematizzare i processi e fare delle scelte. In questo modo diventa possibile l'integrazione fra progettazione, ricerca ed obiettivi in quanto questi ultimi non si presentano chiusi nella compensazione e nel controllo, o solamente dentro il servizio, ma connessi ai contesti e ai processi che in essi si attivano: ciò non significa negare competenze costruite, ma rileggerle e problematizzarle alla luce della prospettiva evolutiva e sociale (Medeghini, GRIDS, 2016).

Una delle competenze degli educatori/insegnanti inclusivi deve, pertanto, essere l'apertura al dialogo interculturale. Il dialogo interculturale è volto a far capire meglio le diverse abitudini e visioni del mondo, a rafforzare la cooperazione e la partecipazione (o la libertà di operare scelte), a permettere alle persone di svilupparsi e trasformarsi e, infine, a promuovere la tolleranza e il rispetto per gli altri (Zadra, 2014).

I *Disability studies* sottolineano come per raggiungere un'autentica inclusione sia necessario superare la visione attuale che vede l'alunno tentare di adattarsi al contesto affinché sia quest'ultimo ad accogliere i bisogni di tutti. Questi studi delineano le caratteristiche peculiari dell'insegnante inclusivo suddividendole in tre

dimensioni.

La prima dimensione è quella delle culture inclusive. Si tratta della dimensione del sentire, legata ai valori che connotano e denotano un atteggiamento e un comportamento inclusivi da parte di chi educa.

La seconda dimensione è quella delle politiche inclusive. Si tratta della dimensione del socializzare comunitariamente. Locuzione, questa, con la quale si vuole connotare un modo di agire socio-politico-culturale che restituisce la responsabilità decisionale alle comunità in azione, quali per l'appunto soggetti/soggettività pensanti che indirizzano l'azione e sono agenti del loro cambiamento. Le pratiche di cooperazione e di incentivazione del movimento in aula sono fondamentali in un contesto inclusivo che promuove la *Teacher Agency*. Questa locuzione si riferisce alla capacità degli insegnanti di agire in modo intenzionale e costruttivo per guidare il proprio apprendimento e sviluppo professionale, contribuendo simultaneamente alla crescita dei loro colleghi. In un approccio inclusivo, tali aspetti non sono più gestiti dall'alto, ma emergono in modo collettivo dal basso (Goodley, et al., 2018). L'insegnante inclusivo è portatore di una attitudine epistemologica allo sviluppo dei processi inclusivi del quale è parte integrante.

La terza dimensione è quella delle pratiche in cui la didattica recupera e rilancia la centralità del corpo apprendente. Le pratiche "dal basso" valorizzano la centralità del corpo apprendente tra le quali, per esempio: il *Cooperative Learning* (Chiappelli, Gentile, 2016), l'*Universal Design for Learning* (Baroni, Folci, 2022), la *Flipped Lesson* (Goodley, et al., 2018). Si tratta di agire la leadership, di riflessività in azione, del fare ricerca-azione. Tutti aspetti che in un contesto inclusivo non devono più essere gestiti dall'alto, ma dal basso e collettivamente (Goodley, et al., 2018).

Infine, una competenza fondamentale per gli insegnanti è quella tecnologica, come dimostrato dal metodo della classe capovolta. Questo approccio prevede che l'apprendimento avvenga a casa tramite supporti didattici avanzati, mentre a scuola si applichino le conoscenze acquisite. Così, tutti gli studenti, inclusi quelli con disabilità, partecipano equamente e senza stigma. L'uso diffuso delle tecnologie abbassa le barriere e facilita l'inclusione, rendendo superflua la figura dell'insegnante di sostegno e permettendo a ciascuno di creare il proprio piano educativo individualizzato sotto la guida di un educatore che supporta tutti.

Il pericolo è che la scuola e gli insegnanti guardino a queste nuove e vecchie modalità di concepire e di praticare la didattica come se fossero delle mode. L'insegnante inclusivo, in tal senso, si configura come un docente che ha un approccio tecnologico alla didattica. Tale rischio si supera grazie a una triplice accortezza.

In primo luogo, vi deve essere il supporto delle (non l'adesione fideistica alle) evidenze scientifiche: la cosiddetta *Evidence Based Education* (Benvenuto, 2015). In secondo luogo, devono sussistere come conditio sine qua non co-progettualità tra gli insegnanti e il co-insegnamento, che non deve ridursi al solo *co-teaching* tra insegnante curricolare e specializzato per il sostegno ma al recupero della nozione stessa di *team teaching*, fattore cruciale nella/della scuola inclusiva. Infatti, in terzo e ultimo luogo, tutti gli approcci che sostanziano la dimensione delle pratiche in-

clusive devono porsi in relazione sinergica con le altre due dimensioni (le culture e le politiche), pena ridurre l'insegnante a un tecnico.

4. Conclusioni

In un contesto educativo sempre più eterogeneo, è fondamentale che l'insegnante non sia solo un trasmettitore di conoscenze, ma anche un ricercatore dinamico, capace di adattarsi all'evoluzione della società, della tecnologia e delle classi. Questo nuovo profilo professionale deve promuovere il senso di appartenenza, riconoscere e valorizzare le diversità, praticare l'ascolto attivo, gestire i conflitti e incentivare la partecipazione condivisa.

Freire sostiene che dobbiamo attivamente cambiare il mondo, non solo adattarci ad esso (1967, pp. 34-36). Con questo intento, l'educazione costruisce il futuro e ci spinge anche ad affrontare le disuguaglianze, garantendo pari opportunità per tutti, senza discriminazioni. All'educazione il compito di emancipare le persone, non solo riconoscendo le sfide che limitano lo sviluppo individuale e collettivo, ma anche promuovendo azioni concrete per aumentare la consapevolezza e favorire il cambiamento.

Solo attraverso l'adozione di un approccio inclusivo e rispettoso delle differenze, l'insegnante-ricercatore può costruire una comunità educativa solida e coesa, capace di affrontare le sfide del presente e del futuro

Bibliografia

- Baroni F., Folci, I. (2022). Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 61-70.
- Benvenuto G. (2015). Stili e metodi della ricerca educativa. In *Stili e metodi della ricerca educativa*. (Vol. 1). Roma: Carocci.
- Chiappelli T., Gentile M. (2016). *Intercultura e inclusione: Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*. Milano: Franco Angeli.
- Freire P. (1967). *Educacao Como Pratica da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1977).
- Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Medeghini R., et al. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., Gruppo Grids (2016). L'inclusione chiede un cambiamento di sistema. La prospettiva dei Disability Studies Italy. *Appunti sulle politiche sociali*. www.grusol.it
- Zadra F. (2014). *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva*. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://iris.univr.it/bitstream/11562/1153189/1/2013%20Convivere%20nella%20diversita%CC%80-Franca%20Zadra.pdf](https://iris.univr.it/bitstream/11562/1153189/1/2013%20Convivere%20nella%20diversita%CC%80-Franca%20Zadra.pdf)

Panel Junior 3
Povert  educativa, *NEET* e divario digitale:
nuovi territori pedagogici per l'apprendimento
e la partecipazione

Relazione introduttiva
Alessandro Ciasullo

Interventi
Veronica Berni, Francesca Rota
Francesca Buccini
Ilaria Curci
Teresa Di Spiridione
Ylenia Falzone, Dorotea Rita Di Carlo
Letizia Ferri
Amalia Marciano

Competenze Digitali, l'impegno di Europa e Italia per ridurre il divario

Alessandro Ciasullo

*Ricercatore – Università degli Studi di Napoli Federico II
alessandro.ciasullo@unina.it*

1. Il Digitale Complesso

Le società contemporanee già da qualche anno stanno affrontando grandi trasformazioni tecnologiche che vanno verso quella che viene definita come transizione digitale. Dentro questi processi trasformativi possiamo scorgere una molteplicità di pilastri su cui si poggiano o dovrebbero poggiarsi questi cambiamenti:

- le infrastrutture tecnologiche che riguardano le reti, la progettazione software e l'implementazione dei sistemi ICT generali e di prossimità (la fruizione mediata dai computer);
- le professionalità su cui dovrebbe reggersi lo sviluppo e la creazione di sistemi, sia generali sia di prossimità alla base dei processi di digitalizzazione.

L'universo digitale, dunque, è il risultato di una complessità molto più ampia di quella che appare dalla semplice fruizione di servizi o di prodotti tecnologici, che richiama a processi più profondi di progettazione, costruzione, formazione che impattano in maniera significativa sulle scelte strategiche dei sistemi nazionali e sovranazionali.

Non c'è transizione che non sia profondamente radicata dentro processi molteplici fatti di linguaggi comuni (si pensi a quelli della programmazione o ai protocolli di comunicazione), di scelte infrastrutturali importanti (si pensi alle reti su cui viaggiano i dati), di nuove alfabetizzazioni in grado di formare sia i professionisti del futuro che i fruitori di oggi.

Possiamo così affermare che la formazione contemporanea sia ancor più che in passato legata alla formazione di nuovi “comunicatori”, all'interno di nuove transizioni “comunicative”, che si reggono su reti innovative di “comunicazione” (Galliani, 2009; Rivoltella, 2010).

Maggiore è la corsa dei processi digitali verso complessità crescenti, più grande deve essere lo sforzo istituzionale per sostenere la formazione degli addetti alle infrastrutture, all'hardware e ai software che ne contemplan l'utilizzo.

Le innovazioni introdotte dalla diffusione delle Intelligenze Artificiali generative portano con loro due dimensioni: da una parte richiamano alle responsabilità

e agli investimenti economici in ricerca e in sviluppo infrastrutturale delle Big Tech, dall'altra impongono ai Paesi che ne fruiscono l'esigenza di sviluppare una serie di infrastrutture e di professionalità che siano in grado di accoglierne sistematicamente le ripercussioni infrastrutturali e tecnologiche (Ciasullo, 2024, 2023). La crescita digitale non è dunque un processo a costo zero per i sistemi nazionali che ne fruiscono, a meno che non si scelga di restarne fuori.

Ecco perché la transizione digitale, considerata un fatto complesso, universale e irreversibile, deve essere affrontata con la serietà organizzativa necessaria per prevedere i rischi, affrontarli e risolverli tramite soluzioni tecniche e/o giuridiche (come nel caso dell'AI Act europeo). È importante, tuttavia, considerarla soprattutto come una possibilità di sviluppo collettivo per il futuro dell'umanità (Santojanni, 2017; Santojanni, Ciasullo, 2020).

Perché si possa pervenire a un uso di "guida" e non di "riflesso" delle tecnologie digitali bisogna spingere una nuova generazione, oltre quella attuale, verso processi di alfabetizzazione e formazione al digitale di più alto profilo in grado di superare la banalità ipnotizzante della fruizione "pseudoludica" quotidiana in favore di un incremento di competenze digitali superiori a quelle base e accrescere le professionalità più avanzate dell'ICT.

2. Le politiche formative Europee per il Digitale

La Commissione Europea ha introdotto dal 2014 al 2022 l'indice dell'Economia e della Società Digitale (Digital Economic Society Index) rapporto che vuole evidenziare e controllare quale sia lo stato delle competenze e le performance delle competenze digitali in Europa.

A partire dal 2023, aderendo al piano strategico 2030 che riguarda la relazione sullo stato del decennio digitale, attraverso un sito internet della Commissione Europea è possibile verificare lo stato dell'arte rispetto a quattro paradigmi principali: Capitale Umano e Competenze Digitali, Connettività e Infrastrutture Digitali, Integrazione del digitale nelle attività economiche e Digitale nei servizi pubblici (Fig.1, L'indice DESI attuale) (<https://digital-decade-desi.digital-strategy.ec.europa.eu/s/nNyV59bvP9Lqw/>).

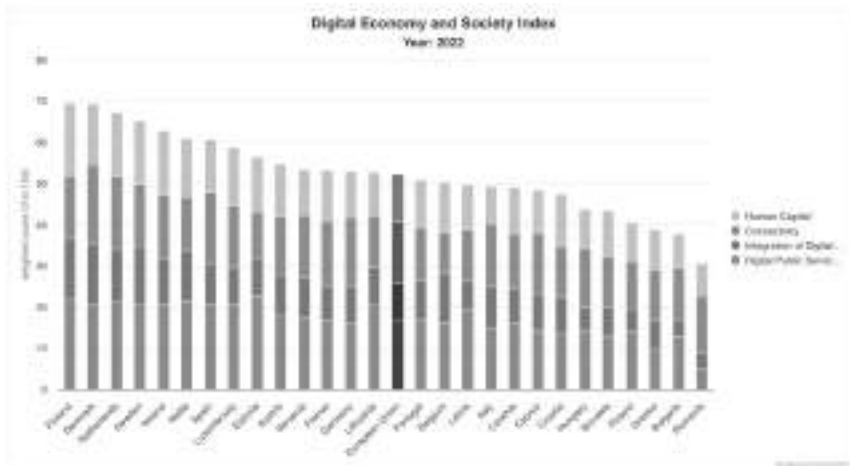


Figura 1 indice complessivo, calcolato come media ponderata delle quattro dimensioni principali del DESI

La comunicazione “Bussola per il digitale 2030” della Commissione Europea del 9 marzo 2021 delinea una visione per la trasformazione digitale dell’Unione Europea, enfatizzando l’importanza dell’istruzione e delle competenze digitali. Entro il 2030, l’obiettivo è che l’80% delle persone tra 16 e 74 anni possieda competenze digitali di base (*EUR-Lex - 52021PC0574 - EN - EUR-Lex*, 2021).

Obiettivi della Commissione Europea sono riassunti ulteriormente nell’Agenda delle Competenze Europee e nel Piano d’Azione per l’Educazione Digitale che prevedono entro il 2025 di raggiungere per i propri cittadini competenze digitali di base per il 70% degli adulti e di ridurre il livello di 13-14enni con scarse competenze informatiche e digitali dal 30% (2019) al 15% nel 2030.

Attualmente il DESI ci rappresenta una realtà tutt’altro che confortante sulle competenze digitali; infatti, 4 adulti su 10 e un terzo dei lavoratori in Europa non possiedono competenze digitali di base con una bassissima rappresentazione delle donne nelle professioni e negli studi tecnologici (Fig. 2). Tra gli specialisti ICT Soltanto 1 su 6 è donna e 1 su 3 dei laureati in scienze, tecnologia, ingegneria e matematica (STEM) è di sesso femminile (Fig. 3 e 4) (*Digital Decade DESI Visualisation Tool*, <https://digital-decade-desi.digital-strategy.ec.europa.eu>).

Come è evidente dall'osservazione di tutti i grafici sopra riportati, alcuni stati europei, tra cui l'Italia, richiedono addirittura sforzi formativi maggiori.

Infatti, il 58% della popolazione italiana del range d'età 16-74, non ha competenze digitali di base e circa 11 milioni di cittadini non utilizzano internet. Questa condizione si ripercuote sia all'interno dell'intera popolazione italiana che tra le competenze specifiche dei laureati in ICT che rappresentano solo l'1% dei laureati totali.

La popolazione di sesso femminile presenta dati peggiori con solo uno 0,3% dei laureati totali in ICT.

3. Le strategie italiane per la riduzione del divario

Da qui è partita l'esigenza di scandire rapidamente una roadmap per rimettere in carreggiata l'Italia attraverso una Strategia Nazionale per le Competenze Digitali sviluppata in un Piano Operativo (ver. 3.0, 2023) che si affianca alle iniziative di quello che viene definito come piano per la Repubblica Digitale (Ashok et al., 2022; Bell et al., 2015; Caena, Redecker, 2019; Ciasullo, 2020).

In linea con gli obiettivi fissati dalla Commissione Europea per il 2026 che mira a raggiungere il 70% della popolazione con competenze digitali di base, incrementando di oltre 13 milioni i cittadini dal 2019 e azzerando il divario di genere, anche l'Italia punta a raddoppiare la popolazione con competenze digitali avanzate, garantendo che il 78% dei giovani con formazione superiore le acquisisca, puntando a coinvolgere il 40% dei lavoratori nel settore privato e il 50% nel pubblico. Inoltre, si vuol triplicare il numero di laureati in ICT, quadruplicando le donne formate in questo campo. Inoltre, c'è l'intento di raddoppiare le imprese che utilizzano big data, incrementando, tra l'altro del 50% l'impiego di specialisti ICT nelle piccole e medie imprese.

Infine, si prevede di aumentare di cinque volte la quota di popolazione che utilizza servizi pubblici digitali, raggiungendo il 64% e di equiparare l'uso di Internet tra gli anziani ai livelli dei Paesi europei più avanzati, arrivando all'84% (cfr. <https://repubblicadigitale.gov.it/portale/strategia#Documenti>).

Gli Assi d'intervento definiti all'interno del Piano della Strategia Nazionale per le Competenze Digitali sono 4:

1. Istruzione e Formazione Superiore – per lo sviluppo delle competenze digitali dentro i sistemi d'istruzione formale, in accordo con il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) e del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).
2. Forza lavoro attiva – per programmare e garantire ai lavoratori del pubblico e del privato competenze digitali adeguate, quest'area sarà coordinata dal Ministero dello Sviluppo Economico (MISE) e da quello per la Pubblica Amministrazione (MIPA).
3. Competenze specialistiche ICT – un aspetto cruciale è quello della crescita numerica e qualitativa sostenuta da una formazione di alto profilo di professionisti

addetti all'ICT, questo terzo asse di concerto con il Ministero dell'Università e Ricerca (MUR) e il Ministero dello Sviluppo Economico (MISE).

4. Cittadini – l'intento è quello di sviluppare competenze digitali necessarie per esercitare i diritti di cittadinanza e la partecipazione attiva e consapevole alla vita democratica, con l'organizzazione del Ministro per l'Innovazione tecnologica e la Digitalizzazione (MID).

La via italiana predisposta per la riduzione del divario con altri Paesi europei tende a integrare le strategie precedenti attivate con altri provvedimenti come, ad esempio, DigComp per le competenze digitali di base, DigCompEdu per le competenze dei docenti, e-CF per le competenze specialistiche ICT, più ulteriori investimenti e tipologie di interventi formativi.

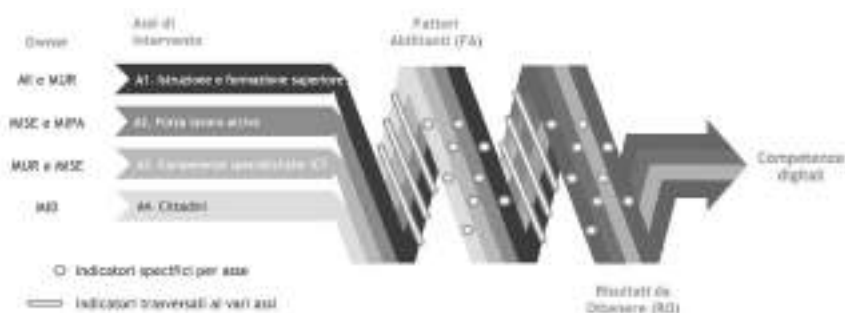


Figura 5 https://docs.italia.it/italia/mid/strategia-nazionale-competenze-digitali-docs/it/1.0/_images/image1.jpg

Secondo questa impostazione (vedi fig.5), la realizzazione attiva dei quattro assi strategici comporta una successiva armonizzazione delle singole iniziative promosse all'interno di ognuno di essi per promuovere una effettiva partecipazione dei cittadini mediante una serie di Fattori Abilitanti (FA).

4. L'Asse 1 e le sue declinazioni formative per l'Istruzione e la Formazione Superiore

Per quanto riguarda il Piano la mia attenzione è stata rivolta all'Asse 1 che riguarda l'Istruzione e la Formazione Superiore e ha l'obiettivo di rafforzare le competenze digitali di studenti e insegnanti promuovendo percorsi formativi in ambito scientifico e tecnologico. Esso si suddivide in nove azioni che si concentrano sulla digitalizzazione delle infrastrutture scolastiche e sul potenziamento della cultura digitale.

Il "Piano Scuola Connessa fase 1", avviato nel 2021, sta lavorando all'attivazione del servizio in diverse scuole (fig. 6).



Figura 6 Scuole Connesse Banda Ultra Larga Italia - <https://bandaultralarga.italia.it/scuole-voucher/dashboard-scuole/>

Parallelamente, il Ministero dell'Istruzione sta lavorando alla creazione di ambienti di apprendimento innovativi e laboratori per le professioni digitali, con un forte focus sulle competenze STEM in continuità con il Piano Nazionale Scuola Digitale e delle iniziative “Scuola Connessa - M1C2 I 3.1.3”, “Didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico – M4C1 I 2.1”, “Nuove competenze e nuovi linguaggi - M4C1 I 3.1”, “Scuola 4.0 - M4C1 I 3.2” (Strategia Nazionale per le Competenze Digitali, 2023, p. 40).

Facendo seguito ai già citati “Fattori Abilitanti” – che rappresentano le caratteristiche strutturali e funzionali in grado di generare quella spinta sistemica in grado di accelerare la riduzione del divario digitale – è possibile visualizzare negli schemi seguenti gli obiettivi 2026 in relazione ai FA riportati (Fig. 7, Fig. 8).

Fattori abilitanti

Codice indicatore PD	Indicatore	Europa Valore attuale	Italia Valore attuale	anno ultimo rilevazione	Italia Target 2020	Fonte	SDG
FA.1.1.1	Scuole dotate di connessione a banda ultra-larga (> 100 Mbps)	n.d.	60,13%	2023	65,00%	MIUR IT	
FA.1.1.2	Docenti per i quali l'utilizzo dell'ICT per la didattica è stato incluso nel percorso di aggiornamento e sviluppo professionale	55,50%	66,13%	2019	75,00%	OECD - TALIS (2018)	
FA.1.1.3	Docenti che hanno partecipato a percorsi di formazione per le competenze digitali in soft skills durante il nell'ultimo anno	n.d.	16,00%	2020	50,00%	SCRM	
FA.1.1.4	Individui (16-19 anni) che utilizzano Internet per finalità educative	47,00%	60,56%	2022	65,00%	Eurostat	

Figura 7
Fattori Abilitanti - Strategia Nazionale per le Competenze Digitali, 2023, p. 41

Risultati da ottenere

Codice indicatore PD	Indicatore	Europa Valore attuale	Italia Valore attuale	anno ultimo rilevazione	Italia Target 2020	Fonte	SDG
R.D.1.1.1	Individui (16-19 anni) con competenze digitali almeno di base	69%	36,00%	2021	65,00%	Eurostat	
R.D.1.1.2	Individui (16-19 anni) con competenze digitali al di sopra di quelle di base	67,25%	27,13%	2021	67,25%	Eurostat	
R.D.1.1.3	Individui (16-19 anni) con competenze digitali almeno di base - ambito software	69,31%	34,07%	2021	69,31%	Eurostat	
R.D.1.1.4	Studenti in uscita dalla scuola secondaria che integrano nei percorsi universitari in ambito ICT (complessivo)	9,18%	2,60%	2021	4,00%	Eurostat	
R.D.1.1.5	Studentesse rispetto al totale degli studenti in uscita dalla scuola secondaria che proseguono percorsi universitari in ambito ICT	7,78%	6,39%	2021	2,00%	Eurostat	

Figura 8 Risultati da ottenere - Strategia Nazionale per le Competenze Digitali, 2023, p. 42-43

Le nove azioni realizzate e/o in via di realizzazione per raggiungere gli obiettivi prefissati sono le seguenti:

- Azione 1 – *Piano Nazionale Scuola Digitale* (PNSD) che è lo strumento principale per portare la trasformazione digitale nelle scuole italiane. È stato introdotto dalla Legge 13 luglio 2015 e adottato ufficialmente nel 2016. Attualmente, si sta lavorando a una versione aggiornata del Piano, che punta a rendere le scuole più innovative e a potenziare le competenze digitali di studenti e insegnanti. L'idea è di rispondere ai diversi bisogni formativi e migliorare i metodi di insegnamento, rendendoli più inclusivi e orientati alle esigenze di tutti.
- Azione 2 – *Next Generation Classrooms* che, in linea con il “Piano Scuola 4.0”, ha l'intento di innovare almeno 100.000 aule sia in senso reale che virtuale con la mediazione delle tecnologie digitali.
- Azione 3 – *Piano Scuola Connessa Fase 1* che consiste in una strategia infra-

strutturale per la fornitura di un servizio di connettività a banda ultralarga (Internet ad 1 Gigabit/s, simmetrico con banda minima garantita di 100Mbit/s) per i plessi scolastici delle scuole del primo e del secondo ciclo (vedi Fig.6).

- Azione 4 – *Next Generation Labs* che, inserita tra le linee d'intervento 2 per lo sviluppo delle competenze e la cultura digitale degli studenti, intende realizzare laboratori per le professioni digitali del futuro in diversi ambiti tecnologici avanzati, con la realizzazione di simulazione dei luoghi, degli strumenti e dei processi legati alle nuove professioni.
- Azione 5 – *Nuove Competenze e Nuovi Linguaggi* che ha l'intento di implementare in almeno 8000 scuole l'apprendimento delle STEM, in particolar modo per la formazione delle studentesse così da migliorare l'equilibrio di genere.
- Azione 6 – *Nuova Formazione per gli studenti sul digitale attraverso i format di Rai Scuola* con l'intento di implementare nella formazione l'utilizzo di strumenti in linea con i progetti IDMO (Italian Digital Media Observatory). In particolare, si punta a promuovere la media literacy e a combattere la disinformazione, fornendo risorse educative disponibili su Rai Scuola e RaiPlay. Questi progetti sono realizzati per aiutare gli studenti a sviluppare competenze digitali fondamentali e a migliorare la loro capacità di riconoscere le fake news. Inoltre, si menzionano anche altri contenuti di Rai Scuola su temi come il coding, la cittadinanza digitale e l'intelligenza artificiale.
- Azione 7 – *Nuovo Orientamento degli studenti verso i temi del digitale attraverso i format di Rai Play*, come nel punto precedente anche qui la RAI e le sue mediateche hanno la funzione di sviluppare capacità secondarie sul digitale per gli studenti. Infatti, Il portale RaiPlay offre una serie di format educativi che promuovono l'alfabetizzazione digitale, rivolta sia agli studenti che completano il ciclo scolastico, sia a coloro che cercano il primo impiego. Tra i format, "ConverseRai" che presenta nuove professioni attraverso le testimonianze di esperti, mentre "The Italian Network" esplora incubatori di startup e centri di ricerca, evidenziando i talenti italiani. "Touch. Il futuro a portata di Mano" guida gli spettatori nei nuovi territori tecnologici e nei cambiamenti negli stili di vita. Infine, "Skillz" (un progetto in avvio) si avvale di talent influencer per approfondire competenze digitali e soft skills essenziali per affrontare il lavoro del futuro.
- Azione 8 - *Didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico* che, tramite una piattaforma chiamata "Scuola Futura" e un quadro di riferimento nazionale per la didattica digitale integrata orientata ai docenti, vuole promuovere l'inserimento delle competenze digitali nei programmi di studio di tutte le scuole.
- Azione 9 - *Sviluppo delle competenze dei docenti e sussidio alla didattica relativa ai temi del digitale attraverso i format di Rai Scuola e Rai Play* anche in questo caso è una formazione dedicata ai formatori che vari format didattici come il longevo "Digital World", tra "Scuola a casa", "Didattica online", "Educazione Civica", e "Fake News Spiegate ai Ragazzi", intende supportare i docenti per un apprendimento aggiornato sulle sfide digitali.

La transizione digitale rappresenta una sfida fondamentale per le società contemporanee, richiedendo un approccio sistemico e integrato di altissimo profilo sistemico e strategico. Perché possa però esserci cambiamento effettivo è essenziale investire nella formazione delle competenze digitali a tutti i livelli, garantendo che cittadini e professionisti siano pronti ad affrontare le sfide future. Le politiche europee e italiane delineano un percorso chiaro ma anche con evidenti carenze e chiaroscuri nonostante si viaggi verso una maggiore inclusione digitale che sia un sistema intelligente e integrato in grado di accogliere le transizioni promosse anche dall'adozione delle Intelligenze Artificiali.

Bibliografia

- Ashok M., Madan R., Joha A., Sivarajah U. (2022). Ethical framework for Artificial Intelligence and Digital technologies. *International Journal of Information Management*, 62, 102433. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102433>
- Bell V., Bishop D. V. M., Przybylski A. K. (2015). The debate over digital technology and young people. *BMJ*, 351, h3064. <https://doi.org/10.1136/bmj.h3064>
- Caena F., Redecker C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Ciasullo A. (2024). *Intelligenze Artificiali in educazione | Research Trends In Humanities Education & Philosophy*. RTH 11 (2024), 70–74.
- Ciasullo A. (2020). *Animazione digitale per la didattica*—FrancoAngeli. teacher
- Ciasullo A. (2023). ChatGPT: Le implicazioni pedagogiche e le possibilità dell'Intelligenza Artificiale. *research trends in humanities Education & Philosophy*, 68-76 Pages. <https://doi.org/10.6093/2284-0184/9762>
- Galliani L. (2009). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. *Italian Journal Of Educational Research*, 2–3, Articolo 2–3.
- Rivoltella P. C. (2010). *Ontologia della comunicazione educativa. Metodo, ricerca, formazione*. ITA. <https://cris.unibo.it/handle/11585/965952>
- Santoianni F. (2017). Lo spazio e la formazione del pensiero: La scuola come ambiente di apprendimento. *Research Trends in Humanities. Education & Philosophy*, 4, 37–43.
- Santoianni F., Ciasullo A. (2020). *Teacher Technology Education for Spatial Learning in Digital Immersive Virtual Environments* [Chapter]. Examining the Roles of Teachers and Students in Mastering New Technologies; IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2104-5.ch019>
- Strategia Nazionale per le Competenze Digitali (2023), Piano Operativo, Dipartimento per la trasformazione digitale

Sitografia

<https://digital-decade-desi.digital-strategy.ec.europa.eu/s/nNyV59bvP9Lqw/>

<https://bandaultralarga.italia.it/scuole-voucher/dashboard-scuole/>

https://docs.italia.it/italia/mid/strategia-nazionale-competenze-digitali-docs/it/1.0/_images/image1.jpg

EUR-Lex—52021PC0574—EN - EUR-Lex. (2021). Recuperato 18 settembre 2024, da <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52021-PC0574>

Digital Decade DESI visualisation tool, da <https://digital-decade-desi.digital-strategy.ec.europa.eu/>

Pratiche digitali condivise per creare una cultura partecipata della sostenibilità

Veronica Berni

*Assegnista di ricerca – Università di Milano-Bicocca
veronica.berni1@unimib.it*

Francesca Rota

*Dottoranda – Università di Milano - Bicocca
francesca.rota@unimib.it*

1. L'*Open-Air Lab* e il progetto MUSA

Il contributo testimonia alcune azioni progettuali promosse dal gruppo di ricerca multidisciplinare *Open-Air Lab* del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” (Università degli Studi di Milano-Bicocca) – orientate a promuovere una cultura partecipata, diffusa e accessibile a tutta la cittadinanza sui temi della sostenibilità sociale, economica e ambientale, evidenziandone il portato pedagogico in termini di contrasto alla povertà educativa e digitale.

Le azioni oggetto di approfondimento sono collocate all'interno progetto MUSA (Multilayered Urban Sustainability Action)¹ e, in particolare, afferiscono allo Spoke 6 “Innovazione per società sostenibili e inclusive”². All'interno di questa cornice, a partire dagli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'*Agenda 2030* (UN, 2015) e nell'ambito degli studi che valorizzano lo spazio pubblico come luogo elettivo per promuovere ingaggio e partecipazione attiva di tutti i cittadini, l'obiettivo è stato comprendere come generare processi di apprendimento e circolazione di saperi e pratiche sui temi della sostenibilità all'interno del quartiere Bicocca di Milano, impiegando le potenzialità del medium digitale. Gli ambienti digitali, infatti, sono parte integrante della nostra esperienza del mondo e costituiscono veri e propri ambienti di apprendimento (Benevento, 2023).

2. Pratiche digitali condivise per contrastare la povertà educativa

La povertà educativa è definita da *Save the Children* (2014) come la privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente

- 1 Progetto avviato nel settembre 2022, nella città di Milano, con l'intento di fare del capoluogo lombardo un ecosistema della sostenibilità urbana, tramite sperimentazioni che coinvolgono studiosi di quattro atenei della città, impegnati su fronti diversi per incentivare e sostenere la sostenibilità economica, ambientale e sociale.
- 2 Per approfondire, cfr. <https://musascarl.it/>.

capacità, talenti e aspirazioni di bambini, adolescenti e giovani. Come specifica Sottocorno (2022, 2023), essa va intesa relativamente a tutto il comparto delle occasioni di crescita che permettono di instaurare relazioni positive con l'ambiente, "come l'insieme complesso di fattori che generano il mancato o limitato accesso a istruzione e formazione nonché alle opportunità di apprendimento nel corso della vita, al pieno esercizio della cittadinanza e alla fruizione delle occasioni culturali" (Rossi Doria, 2017, p. 49). Tali opportunità di apprendimento vanno intese "in senso lato" e comprendono la possibilità di un pieno accesso a esperienze sportive, artistiche, naturalistiche, scientifiche capaci di generare crescita, ma anche di un "pieno accesso alle conoscenze tecnologiche atte alla fruizione consapevole dei media" (Rossi Doria, 2017, p. 49). Tra le privazioni che caratterizzano situazioni di povertà educativa, infatti, rientrano le povertà digitali, che rafforzano l'isolamento e impediscono la partecipazione a una cittadinanza digitale attiva e responsabile, insieme alla possibilità di un utilizzo critico e creativo degli strumenti digitali (Benevento, 2023).

A partire da questo inquadramento, la definizione di povertà educativa, anche nella sua declinazione digitale, può essere estesa agli adulti, in una prospettiva di *lifelong learning* (Akther, 2020; Faure, 1972), laddove l'impossibilità di accedere a esperienze culturali significative accresce la perdita di apprendimento e ostacola orizzonti di crescita sociale. Le esperienze culturali, quali occasioni di coesione e di incontro, promuovono infatti la crescita di relazioni positive con l'ambiente e con la cittadinanza nel suo complesso (Guerra, Ottolini, 2019) e, tra di esse, quelle strutturate in modo interattivo e partecipativo si configurano come occasioni particolarmente feconde in termini di apprendimento e sviluppo culturale. A questo proposito, Guerra e Ottolini (2019) individuano le esperienze che ingaggiano i cittadini attraverso la richiesta di contributi concreti, ovvero le azioni partecipate in spazi pubblici, definite come "azioni temporanee che trovano posto in luoghi aperti delle città e facilmente accessibili" (p. 9). La partecipazione è intesa come coinvolgimento diretto delle persone, residenti o interessate, nelle fasi di progettazione e realizzazione di nuovi spazi collettivi in luoghi aperti della città, che hanno la necessità di essere scoperti o re-interpretati. Al tempo stesso, le autrici sottolineano l'importanza di provare a esplorare e discutere se le azioni partecipate in spazi pubblici possono spostarsi da un ambiente fisico a uno virtuale e in che modo possono continuare a generare esperienze di *lifelong learning* e promuovere un senso di appartenenza a una medesima comunità (Guerra, Ottolini, 2023). In tale direzione, l'*Open Air Lab* ha introdotto all'interno della sua proposta culturale la diffusione di pratiche digitali condivise come la call digitale partecipata *Sostenibilità urbana. Storie digitali* e la produzione della prima stagione del podcast *Sustainability and the city*.

2.1 La call digitale partecipata

La call *Sostenibilità urbana. Storie digitali* rappresenta un'esperienza partecipata volta a comprendere gli immaginari di sostenibilità della comunità interna ed esterna all'Università di Milano-Bicocca (studenti, lavoratori e cittadini). In tal modo, si configura come strumento attraverso cui esplorare collettivamente il costruito di sostenibilità e sviluppare dinamiche inclusive, partecipative e culturali in ambienti virtuali. Le persone che hanno scelto di prendervi parte hanno compilato un questionario, somministrato attraverso Google Form e collegato a un Padlet di raccolta di tutti i materiali. Il questionario chiedeva loro di scegliere un luogo all'aperto frequentato per lavorare, studiare o trascorrere il tempo libero, che rappresentasse la propria idea di città sostenibile. I cittadini hanno, quindi, esplorato il territorio alla ricerca di una suggestione capace di descrivere il proprio modo di intendere la sostenibilità urbana, documentandolo attraverso il loro linguaggio preferito (fotografie, testi, disegni, registrazioni audio/video) e costruendo una mappa collettiva di luoghi, territori, idee.

L'impiego del Padlet come piattaforma digitale condivisa ha consentito ai partecipanti di prendere parte a un processo di cui potevano osservare lo svolgimento: nell'atto di dare vita alla propria storia digitale, avevano al contempo l'opportunità di sentirsi partecipi di un'azione che vedeva coinvolti altri cittadini con differenti immaginari e accezioni di sostenibilità urbana. La potenzialità dell'impiego dello strumento digitale è stata quella di riunire, sincronicamente, le ricerche di cittadini tra loro sconosciuti, componendo un mosaico sfaccettato di rappresentazioni e immagini e contribuendo, allo stesso tempo, a creare una rappresentazione condivisa (Guerra, Ottolini, 2023) di sostenibilità urbana.

Le azioni virtuali, inoltre, permettono di esprimere e condividere significati in modo multimodale, sfruttando il potenziale comunicativo delle immagini nella loro capacità di raccontare “una dimensione invisibile che le parole faticano a catturare” (Guerra, Ottolini, 2023, p. 924, trad. nostra). In questo modo le immagini favoriscono una costruzione più immediata e inclusiva di un immaginario collettivo, portando alla luce sia il modo in cui ciascuno di noi può contribuire al cambiamento come individuo, sia il potere di una comunità in azione.

Tali potenzialità, proprie del medium digitale, si sono poi combinate in modo complementare con quelle offerte da una condivisione di quanto raccolto svolta in un ambiente fisico all'interno di un evento partecipato *offline*. Si è, infatti, deciso di restituire l'analisi del materiale attraverso una nuova azione partecipata, svolta all'interno di uno spazio del quartiere Bicocca in cui sono stati invitati tutti i cittadini che avevano creato le loro storie, e al tempo stesso aperto a tutta la cittadinanza. A partire dalle immagini, delle parole e delle azioni emerse dalla call digitale, ai presenti è stato chiesto di giocare a comporre nuove storie. In questo modo, mentre si restituivano i dati della ricerca, se ne raccoglievano di nuovi. Combinando queste due modalità, *online* e *offline*, l'azione partecipata ha dato vita a un'esperienza ibrida e capace di giocare con le potenzialità offerte da entrambi gli ambienti, in un'ottica *onlife* (Floridi, 2015).

2.2 Il podcast

Il podcast *Sustainability and the city* diffonde progetti e ricerche scientifiche del progetto MUSA, svolte da ricercatori e ricercatrici appartenenti a diversi ambiti disciplinari. L'intento è quello di disseminare una cultura della sostenibilità oltre le cornici istituzionali, in un'ottica di *open science*. Provando ad avvicinare la ricerca scientifica a chi quotidianamente abita il territorio, il podcast si rivela medium efficace per disseminare una cultura della sostenibilità accessibile a tutti, e dunque inclusiva.

La prima stagione del podcast è stata esito di un lavoro di concerto portato avanti dal team di ricerca che ha previsto una prima fase di aggancio degli studiosi e delle studiose del progetto MUSA, a cui sono seguite le interviste, dalle quali successivamente sono stati tratti gli episodi. Ciò ha permesso di realizzare la prima stagione, che si compone di 15 puntate sulle seguenti tematiche: la biodiversità; l'inclusione; l'economia sostenibile; la divulgazione scientifica; la moda sostenibile; la finanza green; il benessere digitale; l'educazione terziaria; la protezione sismica delle costruzioni; le logiche di piattaforma per un nuovo welfare; il livello microbiologico della sostenibilità urbana; la partecipazione dei giovani allo spazio pubblico; il legame tra sostenibilità e letteratura; il trasferimento di conoscenze tra Università e imprese; le origini del progetto MUSA.

Ciò che rende questo podcast uno strumento di *public engagement* (Persohn et al., 2024; Togni, 2022) sono tre elementi. Una prima caratteristica è il linguaggio utilizzato da ricercatori e ricercatrici a cui è stato chiesto di tradurre il modo di comunicare specialistico che caratterizza le diverse discipline in una narrazione accessibile a cittadini di qualunque età, generando sapere *sociale* (Singer, 2019). Un secondo elemento è l'uso di una griglia di domande ricorrenti in ogni puntata e di facile comprensione. In particolare, a tutti gli ospiti viene chiesto di raccontare: quali sono i legami tra la propria disciplina e la sostenibilità; di cosa si occupano all'interno del progetto MUSA; come la propria ricerca possa cambiare la città e se la propria ricerca fosse un elemento coerente con la propria disciplina di studio – come una pianta, un corpo celeste, un modello economico – quale sarebbe. Infine, una terza caratteristica che rende il podcast uno strumento di public engagement è il fatto che ciascuna puntata rappresenta una pillola di una durata limitata, compatibile con dei brevi spostamenti, che ne fa uno strumento flessibile e accessibile “on the go” (Moore, 2022), tramite dispositivi mobili.

3. Conclusioni

Entrambe le azioni rivelano un'alta potenzialità formativa e interattiva dei medium digitali. Se, da una parte, le call digitali si configurano come strumenti attraverso cui diviene possibile, per la cittadinanza, esplorare collettivamente il costruito di sostenibilità e sviluppare dinamiche inclusive e partecipative in ambienti virtuali da connettere virtuosamente all'esperienza reale, dall'altra, il podcast si configura

come medium efficace per restituire la sostenibilità come materia complessa e per veicolarla, creando consapevolezza, cultura diffusa e apprendimento continuo attorno a essa.

Generando contributi culturali che arricchiscono il repertorio documentale dell'intera comunità, come il podcast o le call digitali, l'*Open-Air Lab* opera nell'ottica di rendere il quartiere Bicocca e la città di Milano un luogo di partecipazione e un contesto di apprendimento continuo sui temi della sostenibilità ambientale, economica e sociale. Proporre esperienze partecipate nel contesto territoriale e creare ambienti digitali capaci di amplificare il potenziale partecipativo di tali esperienze costruisce un sistema formativo integrato che, sfruttando le potenzialità digitali, trasforma i luoghi di privazione in ampie aree di apprendimento, resilienza e cambiamento sia educativo che sociale.

Bibliografia

- Akther J. (2020). Influence of UNESCO in the development of lifelong learning. *Open Journal of Social Sciences*, 8 (3), 103-112.
- Benevento A. (2023). Povertà educativa e digitale: istruzioni per l'uso. In M. Morcellini (Ed.), *Difendere il futuro. Oltre la povertà educativa e digitale*, ComunicazionePuntoDoc, 27. Bologna: Fausto Lupetti.
- Faure E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Floridi L. (Ed.). (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. London: Springer.
- Guerra M., Ottolini L. (2019). *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*. Mantova: Corraini.
- Guerra M., Ottolini, L. (2023). Participatory Actions in Virtual Spaces. The Role of Images in the Construction of Shared Spaces. In D. Villa, F. Zuccoli (Eds.), *Proceedings of the 3rd International and Interdisciplinary Conference on Image and Imagination* (pp. 919-925). Cham: Springer.
- Moore T. (2022). Pedagogy, Podcasts, and Politics: What Role Does Podcasting Have in Planning Education?. *Journal of Planning Education and Research*, 44 (3), 1134-1147.
- Persohn L., Letourneau R., Abell Selby E., Boczar J., Symulevich A., Szempruch J., et al. (2024). Podcasting for Public Knowledge: A Multiple Case Study of Scholarly Podcasts at One University. *Innovative Higher Education*, 49, 757-782.
- Rossi Doria M. (2017). La via dell'inclusione per tutti i bambini e ragazzi: contrastare povertà e povertà educativa. In Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012- 2015. Temi e prospettive dei lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza* (pp. 49-59). Retrieved September 19, 2024, from: <https://www.minori.gov.it/it/minori/relazione-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-italia-2012-2015>
- Save the Children (2014). *La Lampada di Aladino. L'Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Retrieved September 19, 2024, from: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>

- Singer J.B. (2019). Podcasting as social scholarship: A tool to increase the public impact of scholarship and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 10 (4), 571-590.
- Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini Scientifica.
- Sottocorno M. (2023). *Una comunità educante che pensa e che agisce. Riflessioni a partire da un progetto territoriale di contrasto della povertà educativa minorile*. *IL NODO*, 53, 137-150.
- Togni F. (2022). Costruire offerta formativa in Higher Education: la sfida di accompagnare la ricerca. In V. Boffo, F. Togni (Eds.), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione* (pp. 37-52). Firenze: Firenze University Press.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved September 19, 2024, from <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Educare la fragilità con gli ambienti STEAM

Francesca Buccini

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Napoli Federico II

francesca.buccini@unina.it

1. La dispersione scolastica in Campania

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multidimensionale che interessa profondamente il sistema educativo italiano, con ricadute sociali, economiche e culturali significative (Batini, Bartolucci, 2016). È definita come «la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare» (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022) e costituisce «un ostacolo alla crescita economica e all'occupazione, in quanto ostacola la produttività e la competitività e alimenta la povertà e l'esclusione sociale» (European Commission, 2017). L'indicatore più utilizzato per quantificare la dispersione scolastica è la quota di giovani tra i 18-24 anni di età (ELET (Early Leaving From Education And Training) che possiedono, al massimo, un titolo di scuola secondaria di primo grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni, non più inseriti nel percorso di istruzione e/o formazione. Diversi studi evidenziano come una serie di fattori complessi, che vanno dalle condizioni personali (Kearney, Silverman, 1996; Kuépié et al., 2015; Tonge, Silverman, 2019), familiari (Alivernini, Lucidi, 2011; Nakajima et al., 2018), alla precarietà economica e lavorativa (Abuya et al., 2013; Zuilkowski et al., 2016), spesso interconnessi tra di loro, possono portare a difficoltà di apprendimento e di concentrazione e attenzione, ritardi nel conseguimento degli obiettivi previsti nel grado di scuola in cui si è inseriti, frequenze saltuarie e, di conseguenza, abbandoni precoci. La Campania, in particolare, presenta uno scenario in cui le disparità economiche, le carenze infrastrutturali e le problematiche sociali creano un terreno fertile per la crescita del fenomeno. La situazione è ulteriormente aggravata dalla pandemia di COVID-19, che ha esacerbato le difficoltà di accesso all'istruzione per molti studenti, specialmente nelle aree rurali e periferiche, dove la connessione digitale e il supporto educativo sono stati meno accessibili. Il Rapporto sulla dispersione scolastica 2023/24 dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania mette in luce un quadro dettagliato del fenomeno dell'abbandono scolastico e delle frequenze irregolari nelle scuole della regione, offrendo uno spaccato interessante su uno dei principali problemi del sistema educativo. Per l'anno 2022, la percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che non hanno completato un percorso di istruzione o

formazione (i cosiddetti *early leavers*) è stata stimata tra il 16% e il 16,5%. Questo dato, sebbene in calo rispetto agli anni precedenti, è comunque significativamente più alto della media nazionale e rappresenta un segnale di allerta per il sistema educativo regionale. Il rapporto fa un'importante distinzione tra dispersione scolastica "classica" e dispersione implicita, un concetto introdotto dall'INVALSI. Quest'ultima si riferisce agli studenti che, pur completando il percorso scolastico, raggiungono competenze nettamente inferiori a quelle richieste, come evidenziato dai risultati delle prove standardizzate. Tale dispersione non emerge immediatamente dalle statistiche sugli abbandoni, ma si manifesta nella scarsa preparazione degli studenti che lasciano la scuola senza un adeguato bagaglio di conoscenze. Il monitoraggio del fenomeno avviene attraverso un duplice approccio:

- diagnostico: vengono raccolti dati puntuali dalle scuole sulla mancata frequenza e sulle frequenze irregolari, permettendo di tracciare un quadro accurato e aggiornato della situazione.
- supporto: le scuole sono assistite nell'elaborazione di strategie di prevenzione e recupero, anche grazie ai fondi del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), che finanziano progetti volti a migliorare l'inclusione e la qualità dell'istruzione (dispersione scolastica).

Le indagini sono concentrate sugli alunni in obbligo di istruzione (dai 6 ai 16 anni), e includono misure quali la formazione degli insegnanti e l'adozione di interventi educativi mirati per i ragazzi a rischio di abbandono. Viene, inoltre, evidenziata l'importanza di coordinare i dati raccolti con le statistiche nazionali fornite dall'ISTAT e altre istituzioni per ottenere un quadro complessivo più chiaro e integrato.

Il rapporto si focalizza su tre indicatori principali:

- Mancata frequenza: Il numero di alunni iscritti al 1° settembre 2023 che, entro il 31 gennaio 2024, non hanno mai frequentato la scuola. Questo indicatore segnala la parte più evidente del fenomeno di abbandono.
- Frequenze irregolari: Vengono considerati due gruppi di studenti: coloro che sono assenti tra il 25% e il 50% dei giorni di lezione e coloro che superano il 50% di assenze. Le assenze elevate sono spesso un precursore di abbandoni scolastici futuri e indicano un problema già radicato di disconnessione dallo studio.
- Segnalazioni di inadempienza dell'obbligo di istruzione: Numero di segnalazioni inviate alle autorità competenti (Comuni e Tribunali per i minori) in merito agli studenti che non adempiono all'obbligo scolastico (dispersione scolastica).

I dati mostrano differenze territoriali significative, con punte di criticità maggiori nelle aree urbane più grandi, in particolare nella città di Napoli, dove si re-

gistrano 927 alunni che non hanno mai frequentato la scuola entro la fine di gennaio 2024 e 1.227 alunni con assenze superiori al 50% dei giorni di lezione.

2. Il Digital Divide e nuove povertà

La povertà educativa digitale si riferisce alla mancanza di accesso, competenze e opportunità necessarie per un utilizzo responsabile, critico e creativo degli strumenti digitali (Marangi, et al., 2022). La riflessione sul legame tra inclusione, equità, giustizia sociale, uguaglianza e apprendimento digitale è dunque essenziale per comprendere come prevenire e affrontare questioni di opportunità, accesso, conoscenza e abilità in relazione all'uso pertinente delle diverse tecnologie (Mosa, Tosi, 2016). A livello globale, la povertà digitale affligge oggi 2,7 miliardi di persone; un analfabetismo che sta ampliando le disuguaglianze esistenti e rafforzando le forme di esclusione di coloro che già sono in una condizione di vulnerabilità. Tra gli obiettivi nell'agenda europea relativi alle competenze digitali la Commissione Europea si propone, entro 2025, di garantire al 70% degli adulti l'acquisizione di competenze di base quali l'utilizzo di dispositivi e di gestione delle informazioni; la creazione e la modifica dei documenti; la comunicazione; la effettuazione di transazioni; la sicurezza e la responsabilità di navigare online. L'alfabetizzazione digitale è, difatti, una componente chiave degli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG), la cui finalità è incrementare proprio la quota di giovani e adulti con competenze tecniche e professionali rilevanti per svolgere lavori dignitosi. Questa forma di povertà non si limita, pertanto, alla semplice mancanza di accesso alla tecnologia, ma si estende alla carenza di competenze digitali, di contenuti educativi adeguati e di un supporto pedagogico necessario per sfruttare appieno le opportunità offerte dal mondo digitale. Alla base della povertà educativa digitale vi è l'ineguale distribuzione delle infrastrutture tecnologiche: in molte aree rurali e in paesi in via di sviluppo le connessioni internet ad alta velocità sono scarse o addirittura inesistenti; anche nelle aree urbane, dove la tecnologia è più diffusa, il costo elevato di dispositivi come computer, tablet e smartphone può essere un ostacolo insormontabile per le famiglie con basso reddito. Questo divario crea una disparità di opportunità educative, poiché gli studenti senza accesso a risorse digitali sono inevitabilmente svantaggiati rispetto ai loro coetanei più privilegiati. Oltre all'accesso fisico alla tecnologia, la povertà educativa digitale è aggravata dalla mancanza di competenze digitali. Molti studenti e insegnanti non hanno le conoscenze necessarie per utilizzare efficacemente le risorse educative online; una carenza di competenze che può limitare l'apprendimento e lo sviluppo di abilità critiche e creative. Alle origini dell'importanza e dell'enfasi sulle competenze digitali collochiamo alcuni elementi di contesto:

- la trasformazione del mercato del lavoro, che sempre più richiede non solo di saper utilizzare la tecnologia (PC e dispositivi mobili) quanto piuttosto di essere

- in grado di interagire attraverso essa in contesti globali e culturalmente plurali;
- sono indispensabili anche per il normale svolgimento di attività di vita quotidiana.

Da qui la necessità di colmare il gap digitale a partire da una valorizzazione delle potenzialità da esso offerto, attraverso un'innovazione delle metodologie didattiche e la costruzione di nuovi paradigmi per l'apprendimento.

3. Ambienti ibridi: Next Generation Classrooms

A partire dal paradigma costruttivista e dalle più recenti evidenze neuroscientifiche in materia di “mutua interazione tra sviluppo degli apprendimenti e contesti di riferimento”, diventa essenziale sottolineare il carattere adattivo di ogni interazione ambientale e attuare una puntuale riconsiderazione del rapporto tra spazio educativo e apprendimento, al fine di fornire la struttura necessaria per massimizzare l'efficacia delle attività proposte e consentire a tutti gli studenti di affrontare, in modo coerente, competente e gratificante, compiti concreti e complessi, necessari per prepararli ad affrontare le sfide del mondo contemporaneo (Limone, 2021). In questa prospettiva la metodologia STEAM e i relativi ambienti di apprendimento rappresentano un nuovo paradigma educativo che basandosi su applicazioni reali e autentiche, incoraggiano studentesse e studenti a una comprensione più profonda del mondo che li circonda, a pensare in modo critico, a risolvere problemi, a sviluppare soft skills come il pensiero analitico, il team working, l'alfabetizzazione informatica, mediatica e tecnologica, la leadership, il senso di responsabilità individuale e di gruppo, attraverso una continua condivisione di riflessioni e pensieri (Buccini, 2023). Negli ultimi anni la scuola italiana ha ricevuto una serie di indicazioni, nazionali ed europee, rispetto al digitale in generale e alla cittadinanza digitale, in particolare, che nell'insieme, costituiscono il mandato istituzionale che le è affidato. La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze per l'apprendimento permanente definisce la competenza digitale con maggior dettaglio. In particolare, si legge «la competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza, spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza) le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico» (G.U. C. 189 del 22.05.2018, p. 9). Dentro questo contesto europeo, la legge n. 92 del 20 agosto 2019, introduce, nella scuola italiana, l'insegnamento dell'educazione civica delineando, all'articolo 5, le abilità e le conoscenze essenziali da implementare nel corso della formazione per far acquisire

agli allievi una cittadinanza digitale. L'impulso offerto dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) può potenzialmente aprire ulteriori ambiti di intervento pedagogico, educativo e formativo. Con il PNRR il Ministero dell'istruzione, nell'ambito della linea di investimento "Scuola 4.0", ha inteso investire 2,1 miliardi di euro per la trasformazione delle classi tradizionali in ambienti innovativi di apprendimento e nella creazione di laboratori per le professioni digitali del futuro e, al tempo stesso, con un'altra specifica linea di investimento, promuovere un ampio programma di formazione alla transizione digitale di tutto il personale scolastico. L'obiettivo è la creazione di ambienti di apprendimento ibridi che possano fondere le potenzialità educative e didattiche degli spazi fisici concepiti in modo innovativo e degli ambienti digitali. Le Next Generation Classrooms saranno progettate tenendo conto di pedagogie innovative, quali tinkering, storytelling, inquiry, gamification, hackathon, coding, robotica, metaverso e intelligenza artificiale, contribuendo alla realizzazione di ambienti flessibili, collaborativi, inclusivi e, ovviamente tecnologici. Questo dovrebbe portare a soluzioni pedagogiche più creative e combinando aspetti dei social media, del gioco online, della realtà aumentata e di quella virtuale, creare un vero ecosistema educativo innovativo. Anche la progressiva diffusione delle neo-tecnologie quali giochi educativi, simulazioni, piattaforme collaborative, ambienti immersivi, ecc. sempre più utilizzati per favorire l'esplorazione e la sperimentazione, può concorrere ad un ampliamento delle facoltà creative e immaginative offrendo a tutti la possibilità di apprendere in contesti autentici e significativi (Santojanni, 2022).

Esperienze scolastiche positive, sperimentate in ambienti di apprendimento ben organizzati, tecnologicamente arricchiti e stimolanti, unite all'utilizzo di didattiche attive e partecipative, non solo sono in grado di rispondere a bisogni individuali ma anche di ridurre i tassi di abbandono e rafforzare, in ragazzi e ragazze, competenze sociali e civiche.

Bibliografia

- Abuya B., Oketch M., Musyoka P. (2013). Why do pupils dropout when education is 'free'? Explaining school dropout among the urban poor in Nairobi. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(6), 740–762.
- Alivernini F., Lucidi F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252.
- Batini F., Bartolucci M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccini F. (2023). Tecnologie digitali e apprendimenti STEM. *Research Trends In Humanities Education & Philosophy*, 84-94
- Higgins S., Simpson A. (2011). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. By John A.C. Hattie: Pp 392. London: Routledge. 2008. £90 (hbk), £27.99 (pbk), £35.37 (e-book). ISBN-13 978-0415476171 (hbk), ISBN-

- 13 978-0415476188 (pbk), ASIN: B001OLRMHS (e-book). *British Journal of Educational Studies*, 59(2), 197–201.
- Kearney C. A., Silverman W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339–354.
- Kuépié M., Shapiro D., Tenikue M. (2015). Access to Schooling and Staying in School in Selected Sub Saharan African Countries. *African Development Review*, 27(4), 403–414.
- Limone P. (2021). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica Proposte per un sistema educativo transmediale* (Nuove edizione, 2a edizione). Roma: Carocci.
- Nakajima M., Kijima Y., Otsuka K. (2018). Is the learning crisis responsible for school dropout? A longitudinal study of Andhra Pradesh, India. *International Journal of Educational Development*, 62, 245–253.
- Santoian F. (2022). Embodiment, Arte e Tecnologia. *Research Trends In Humanities Education & Philosophy*, 1-5 Paginazione.
- Tonge B. J., Silverman W. K. (2019). Reflections on the Field of School Attendance Problems: For the Times They Are a-Changing? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 119–126.
- Zuilkowski S. S., Jukes M. C. H., Dubeck M. M. (2016). “I failed, no matter how hard I tried”: A mixed-methods study of the role of achievement in primary school dropout in rural Kenya. *International Journal of Educational Development*, 50, 100–107.

Pratiche divergenti per co-costruire cultura, tra materialità e immaterialità

Ilaria Curci

Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Napoli Federico II
ilaria.curci@unina.it

1. Il ruolo della cultura, o il posto d'onore

Il presente contributo si inserisce nella cornice di senso in cui la cultura (o *cultural heritage* CH) ricopre un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità, individuale e collettiva, e rappresenta un elemento unificante della società, capace di promuovere coesione e inclusione sociale. In questo contesto, il termine cultura abbraccia anche la cultura digitale, considerata parte essenziale del panorama contemporaneo, in virtù dell'impatto pervasivo e significativo sulla comunità e del potenziale nel plasmare nuove forme di espressione e connessione umana. In questa sede non ci si addentra nella questione definitoria che si interroga sulla perfetta o meno sovrapposizione dell'espressione CH, tradotta in italiano come eredità culturale, con il termine patrimonio culturale: consci delle differenze si utilizzeranno come locuzioni alternative, volte a intendere un concetto ampio, onnicomprensivo e multidisciplinare.

Nel dibattito politico, nazionale e internazionale, il patrimonio culturale si è imposto come tematica rilevante. In Italia fin da quando le madri e i padri Costituenti scelsero di investire su cultura e ricerca tecnica e scientifica, annoverandole tra i principi fondamentali (art.9): paesaggio e patrimonio storico-artistico sono considerati strumenti di emancipazione oltre che di crescita per la rinascita socio-economica della Repubblica. A livello europeo, sulla stessa scia interpretativa, si segnala l'articolo 3 del Trattato di Maastricht (1993) che introdusse tra gli obiettivi dell'Unione europea la salvaguardia e lo sviluppo del patrimonio culturale dei diversi Stati membri. Nel 2005 la Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società (la cosiddetta Convenzione di Faro) ha sottolineato il valore e il potenziale dell'eredità culturale come risorsa sia per la costruzione di una società democratica e di un suo sviluppo sostenibile sia per la qualità della vita, riconoscendo che ogni persona ha il diritto ad interessarsi al *cultural heritage*, in quanto parte del diritto a partecipare liberamente alla vita culturale, così come sancito dalla Dichiarazione universale delle Nazioni Unite dei Diritti Umani (1948). La Convenzione esprime l'orientamento che il patrimonio "sia il lievito della vita culturale di una comunità e non debba essere 'mummificato' in una logica di pura conservazione statica, ma debba vivificare la creatività delle nuove attività e produzioni culturali e alimentare la partecipazione democratica

consapevole” (Carpentieri, 2017, p.29). Anche le politiche educative ne hanno riconosciuto la crucialità, fissata, a livello europeo, dall’adozione da parte del Consiglio d’Europa della Raccomandazione N.R. (98)5 relativa alla pedagogia del patrimonio culturale del 1998. In Italia, nello stesso anno, l’Accordo quadro tra il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali e il Ministero della Pubblica Istruzione ha posto le basi per un approccio innovativo all’educazione sul patrimonio culturale, promuovendo una partnership tra il sistema educativo e le istituzioni preposte alla tutela dei beni culturali. Più recentemente la Legge 107/15 individua come asse strategico il rapporto tra scuola, innovazione e accesso alla cultura, considerata quest’ultima un diritto individuale fondamentale e un elemento essenziale per la costruzione di una la cittadinanza attiva. La legge ha introdotto il Piano Nazionale per la Scuola Digitale (PNSD), che riflette l’impegno a promuovere un approccio attivo e critico all’apprendimento e a preparare le nuove generazioni alle sfide della società odierna, per dare loro una piena cittadinanza digitale.

In ultimo si segnala il Piano Nazionale per l’Educazione al patrimonio culturale del 2021 che indica quattro linee di intervento: progettazione educativa, attività di formazione, potenziamento del digitale e miglioramento dell’accessibilità. Il Piano include anche azioni di sistema, come, ad esempio la diffusione e l’attuazione degli Accordi interistituzionali, previsti dal Piano Triennale delle Arti.

2. Lo scenario, o *la mise en place*

Da queste premesse emerge la prospettiva di investire sulla funzione socio-educativa dell’eredità culturale, alla luce delle sfide, didattiche e sociali, rappresentate dalla povertà educativa e dalla dispersione scolastica.

Dati Eurostat riportano che, nel 2022, in Italia la quota nazionale dei giovani che ha lasciato la scuola con al massimo la licenza secondaria inferiore (senza ulteriori titoli di studio, qualifiche professionali e senza essere inserito in un percorso di istruzione o formazione) è dell’11,5% e in Campania si raggiunge la seconda percentuale più alta, dopo la Sicilia, con il 16,1%. Nonostante il calo del tasso di abbandono nel corso degli ultimi venti anni i divari territoriali nell’abbandono sono sintomatici dei problemi nel contrastare la povertà educativa. Nella “Relazione sulla dispersione scolastica scuole primarie e secondarie di I e di II grado, anno scolastico 2022-2023” a cura dell’Area Educazione del Comune di Napoli (uno dei primi a dotarsi di una piattaforma digitale sulla dispersione) sono presentate le statistiche ed emerge un quadro in miglioramento, in linea con l’andamento nazionale, sulle percentuali di inadempienza per quanto riguarda la Scuola Primaria e, soprattutto, per la scuola Secondaria di Primo Grado rispetto all’anno precedente, ma a livello comunale si segnalano differenze tra i vari quartieri, in alcuni dei quali si indica un incremento rispetto al periodo pre-pandemico. La relazione riporta un altro dato interessante, rilevato da parte dei Servizi Sociali, ossia le cause della dispersione, modificata la quale, lo stato di inadempienza del minore migliorerebbe: al primo posto si trova “l’alunno non ritiene utile la formazione

scolastica” (per il 25,96% per la Scuola Secondaria di I grado e per il 46,61% per la Scuola Secondaria di II grado) il che fa emergere la volontarietà nell’evadere la scuola e la necessità di investire in azioni capaci di ritessere il legame tra studenti e scuola e di consolidare il senso di comunità scolastica e oltre, nell’ottica della strategia di intervento della comunità educante (Mancaniello, Marone, Musaio, 2023).

3. Studio di caso, o tutti a tavola

L’esperienza che si riporta è frutto della collaborazione tra l’I.C. Madonna Assunta di Napoli e l’Osservatorio sulla Governance per l’Educazione al Patrimonio Culturale, Artistico e Paesaggistico OGEP3 Unina (Università degli Studi di Napoli Federico II). Tra gli obiettivi di questo organismo, attivo dal 2020 presso il Dipartimento di Studi Umanistici, si enunciano l’elaborazione di proposte e strumenti, nonché il monitoraggio, di azioni territoriali volte allo sviluppo e alla promozione di un approccio orientato a connettere patrimoni culturali (materiali, immateriali e digitali), artistici e paesaggistici. In questo contesto ha operato come partner di progetto, curando attività di co-progettazione, coordinamento e gestione.

L’intervento, destinato a una interclasse di scuola secondaria di I grado per un totale di 52 studenti, è stato finanziato dal Piano delle Arti, uno degli strumenti proposti dal Ministero dell’Istruzione per promuovere la cultura umanistica e realizzare i percorsi sui temi della creatività nelle scuole. Il percorso didattico formativo, dal titolo GUSTI-AMO L’ARTE, ha risposto alla misura F del Piano, finalizzato al potenziamento delle competenze storico-critiche relative alle arti e al patrimonio e alle tecniche e ai media di produzione e di diffusione di immagini e suoni.

Le priorità sono state promuovere l’apprendimento, la pratica, la creazione, la conoscenza storico-critica e la fruizione consapevole dei linguaggi artistici e sostenere un uso consapevole del digitale applicato al patrimonio culturale, capace di generare memoria, conoscenza e consapevolezza culturale. Il tutto avendo come riferimento lo sviluppo delle competenze individuate dalla Raccomandazione del Consiglio europeo sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018), in particolar modo:

- competenze in materia di consapevolezza ed espressione culturale;
- competenze personali e sociali;
- competenze digitali.

Non a caso, nel ragionare sul ruolo della cultura, si è scelto di citare la metafora del “lievito”, dal momento che il propulsore del progetto, come suggerisce il titolo, è stato il cibo, trattato come materiale educativo capace di avviare esperienze che hanno mobilitato le diverse dimensioni del processo di apprendimento: cognitivo,

emozionale, relazionale, motivazionale. Un apprendimento che si origina dalle percezioni sensoriali basilari e si sviluppa gradualmente verso forme di pensiero più complesso e che si manifesta nella capacità di riconfigurare una situazione problematica, identificando le connessioni essenziali, ma non immediatamente evidenti, e di riorganizzare il proprio campo esperienziale alla luce di queste nuove prospettive (Frauenfelder, 1986). In questo modo, il soggetto non solo acquisisce nuove informazioni, ma trasforma attivamente il proprio modo di interpretare e interagire con il mondo circostante.

Bene primario e non un bene di consumo, il cibo è un bene complesso, data la sua natura materiale, immateriale (culturale) e simbolica al tempo stesso e si presta, pertanto, a letture multidisciplinari poiché sintetizza diversi valori: nutrizionale, affettivo, di relazione, ambientale, culturale e educativo (Buglioni, 2021). Il cibo veicola senso di appartenenza alle proprie comunità di riferimento e gli alimenti, trasformati in immagini, portati nell'arte e finanche nelle metafore del linguaggio visivo e verbale, assumono valenze religiose e culturali. Il focus è stato posto sulla dieta mediterranea, che il Comitato Intergovernativo della Convenzione UNESCO ha riconosciuto come patrimonio culturale immateriale nel 2010, intendendo con questa espressione "le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il know-how che le comunità, i gruppi e, in alcuni casi, gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale". La dieta mediterranea, con le sue radici antichissime, è, "un insieme di abilità, conoscenze, pratiche e tradizioni che spaziano dal paesaggio alla tavola, che comprendono le coltivazioni, il raccolto, la pesca, la conservazione, lavorazione, la preparazione e, in particolare, il consumo degli alimenti. [...] caratterizzata da un modello nutrizionale che è rimasto costante nel tempo e nello spazio, [...] Essa promuove l'interazione sociale, [...] ha dato origine a un considerevole corpo di conoscenze, canzoni, massime, racconti e leggende." Nel bacino del Mediterraneo rappresenta il fondamento su cui si costruiscono e si perpetuano le identità culturali e le tradizioni comunitarie. Questo rituale sociale intreccia diversi elementi chiave tra cui l'ospitalità, il dialogo interculturale, il rispetto del territorio e della biodiversità.

L'approccio basato sul patrimonio culturale, materiale e immateriale, come risorsa educativa centrale, è intrinsecamente multidisciplinare e si caratterizza per una struttura curricolare trasversale che supera i confini delle materie scolastiche. Implica l'adozione di metodologie didattiche attive e partecipative che favoriscono il coinvolgimento diretto delle/gli studenti. Particolare attenzione è stata posta all'utilizzo dei linguaggi divergenti (Marone, Striano 2012) e all'impiego di metodologie e strumenti di carattere interattivo, innovativo e digitale, per rispondere alle esigenze dei diversi tipi di utenza rispetto alla fruibilità dei contenuti. Nello specifico si sono impiegate la didattica laboratoriale, l'outdoor education, l'apprendimento cooperativo e il TEAL (Technology Enhanced Active Learning), storytelling e digital storytelling. Nelle aule dell'I.C. Madonna Assunta, sono state messe in campo:

- attività laboratoriali che hanno utilizzato diversi codici e linguaggi espressivi per stimolare creatività e pensiero divergente (Guilford, 1950): fotografia, collage, poesia visiva e scrittura creativa per stimolare riflessioni sul cibo e sulla costruzione dell'identità e sulle differenze di genere, psicologiche e interculturali;
- attività di alfabetizzazione all'informazione e alla comunicazione, ai media e alla creazione di contenuti digitali utilizzate per comprendere e condividere differenze e similitudini tra la dieta mediterranea degli antichi romani e quella contemporanea.

Nel favorire nelle/gli studenti la fruizione consapevole e il senso di appartenenza al patrimonio culturale si è considerato anche l'apporto di approcci formativi non formali e informali (Coombs, Prosser, Ahmed, 1973; Illich, 1973), i cui esiti, in termini di conoscenze, abilità e competenze acquisite possono svolgere un ruolo importante nell'aumentare la motivazione all'apprendimento permanente (Zaggia, 2021). Sono stati individuati musei, siti e istituzioni culturali, simboli della memoria storica e della continuità culturale del territorio, e sono state organizzate uscite didattiche:

- al Lapis Museum di Napoli, in occasione della mostra “Convivia. Il gusto degli antichi. La dieta mediterranea tra antico e contemporaneo”, un itinerario alla scoperta della *Campania Felix* dove sono stati esposti utensili, vasellame e commestibili fossili, tratti dalla Collezione dei Commestibili del MANN (Museo Archeologico Nazionale di Napoli) seppelliti dall'eruzione del Vesuvio nel 79 d.C. L'OGEP3 Unina ha allestito un laboratorio didattico *in situ* dal titolo “Mise en place in GIF” durante il quale le/i partecipanti hanno creato delle GIF animate sui riti della tavola contemporanea, in un continuo dialogo con le ceramiche e stoviglie antiche presenti nella mostra;
- al Museo dell'Acqua, un percorso sotterraneo nel ventre della Basilica della Pietrarsanta a Napoli con le antiche cisterne greco-romane;
- agli scavi archeologici di San Lorenzo Maggiore, dove sono visitabili i resti del macellum (mercato) della Neapolis greco-romana.

Nell'ambito del progetto si menziona anche la partecipazione alla manifestazione “Napoli città che legge. Pubbliche letture, sociali e inclusive” promossa dal Comune di Napoli e dal Centro per il libro e la lettura.

GUSTI-AMO L'ARTE ha così esplorato possibili buone prassi per una messa a sistema di un modello efficace, per contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa, centrato sul *cultural heritage*, nelle sue dimensioni materiali e immateriali, puntando su una profonda cross-disciplinarietà e sul dialogo con il territorio, in un paradigma di governance ampliato. Materiali e immateriali sono anche gli strumenti messi in campo: pratiche di matrice artistica e tecnologie digitali per sostenere *engagement* con l'intento di promuovere lo sviluppo del senso di appartenenza culturale e il coinvolgimento, con particolare attenzione alla crea-

tività, incoraggiando l'uso consapevole delle ICT per affrontare l'accesso partecipativo al patrimonio culturale e la sua salvaguardia e trasmissione. Questo sistema mira a essere abilitante, ovvero a fornire gli strumenti per co-costruire attivamente cultura, "alimentando" l'eredità, perché per dirla con Bendix (2009) il patrimonio culturale non esiste, ma si crea.

Bibliografia

- Bendix R. (2009). Heritage between Economy and Politics. In *Intangible Heritage*. Smith L., Akagawa N. (Ed.). 253–69. New York: Routledge.
- Bonacini E. (2020). *I musei e le forme dello storytelling digitale*. Roma: Aracne.
- Buglioni F. (2021). *Uovo sapiens*. Milano: Topipittori.
- Coombs P. H., Prosser C., Ahmed M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Educational Development.
- Faiella F. (2009). *Progettare la didattica costruttivista. Teorie, metodi e tecniche*. Lecce: Pensa Editore.
- Ferrari M. (2013). *Educare all'arte e nuove tecnologie: i musei nella formazione continua*. Milano: Guerini e Associati Editori.
- Frauenfelder E. (1986). *Educazione e processi apprenditivi: elementi per una pedagogia dell'apprendimento*. Napoli: Tecnodid.
- Guilford J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Illich I. (1973). *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Mancaniello M.R., Marone F., Musaio M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Marone M., Striano M. (2012). *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti. Prospettive pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (2003). *Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Panciroli C. (Ed). (2015). *Formare al patrimonio nella scuola e nei musei*. Verona: QuiEdit.
- Solima L. (2022). *Le parole del museo. Un percorso tra management, tecnologie digitali e sostenibilità*. Roma: Carocci.
- Zaggia C. (2021). *La convalida degli apprendimenti non formali e informali. Normative, linee guida e approfondimenti tematici*. Lecce: Pensa Multimedia.

Superare la povertà educativa digitale a scuola attraverso il debate

Teresa Di Spiridione

*Dottore di ricerca – Università degli studi di Bari “Aldo Moro”
t.dispiridione@gmail.com*

1. La povertà educativa digitale: una nuova dimensione della povertà educativa

Fino a tempi recenti, la povertà educativa infantile e adolescenziale è stata valutata principalmente attraverso indicatori economici, come il reddito e la situazione patrimoniale dei genitori. Tuttavia, questa prospettiva “unidimensionale” non riesce a cogliere appieno la complessità e la varietà delle esperienze di privazione che i minori possono affrontare (Save the Children, 2014). La povertà educativa non si limita alla carenza di risorse finanziarie, ma coinvolge anche altri aspetti legati alle opportunità di crescita educativa, fisica, socio-emozionale. I bambini e gli adolescenti in condizioni di povertà, pertanto, non solo patiscono la mancanza di beni materiali, ma possono anche essere esclusi socialmente e affrontare difficoltà emotive significative (Save the Children, 2020).

Per una valutazione esaustiva della povertà, è quindi fondamentale adottare un approccio olistico che consideri le sue molteplici dimensioni. Come evidenziato da Amartya Sen (2000), una visione multidimensionale della povertà deve includere non solo gli aspetti economici, ma anche quelli psicologici, educativi e sociali. Questo approccio è essenziale per comprendere appieno le sfide che i giovani in situazioni di vulnerabilità devono affrontare. In risposta alla crescente consapevolezza della complessità della povertà educativa, Save the Children ha introdotto il concetto di “povertà educativa” in Italia, definendolo come “la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (Save the Children, 2014). Questa definizione amplia il concetto tradizionale di povertà, che si concentra principalmente sulle risorse economiche, per includere aspetti più sfumati e complessi della privazione educativa. Save the Children, inoltre, accanto alla definizione del costrutto, ha sviluppato l’Indice di Povertà Educativa (IPE) per misurare e monitorare la povertà educativa in modo più accurato. Questo strumento rappresenta un avanzamento significativo rispetto alle misurazioni tradizionali della povertà, poiché integra vari indicatori che riflettono le dimensioni psicologiche, educative e sociali della privazione educativa. L’IPE, infatti, considerando fattori come l’accesso a risorse educative, il supporto familiare e il coinvolgimento nella comunità, fornisce una valutazione più completa delle condizioni di vita e delle opportunità dei bambini e degli adolescenti e permette, di conseguenza, di

sviluppare interventi mirati e basati su dati concreti. Utilizzando l'IPE, è possibile creare strategie più efficaci per combattere la povertà educativa e garantire che tutti i giovani, indipendentemente dal loro contesto socio-economico, abbiano accesso alle opportunità necessarie per il loro sviluppo e successo. Nel corso degli anni, numerosi studi hanno esaminato in dettaglio l'incidenza della povertà educativa e le sue variazioni a livello territoriale, evidenziando differenze significative tra regioni, province e persino all'interno delle città (Save the Children, 2014). Queste analisi hanno identificato i principali fattori determinanti della povertà educativa, tra cui la privazione materiale e le disuguaglianze di genere, e hanno esplorato anche i fattori che possono promuovere la resilienza. I fattori che favoriscono la resilienza includono la qualità dell'offerta educativa sia a scuola che nella comunità educante. In particolare, la presenza e l'accessibilità di servizi educativi sin dalla prima infanzia, come asili nido e scuole a tempo pieno con servizio mensa, sono fondamentali per mitigare gli effetti della povertà educativa (Cunha & Heckman, 2008). Altrettanto importante è l'infrastruttura fisica delle scuole e degli spazi educativi, che deve essere adeguata e stimolante per facilitare l'apprendimento.

Inoltre, l'accesso a servizi e programmi che promuovono l'attività sportiva, culturale e ricreativa rappresenta un elemento cruciale per sostenere lo sviluppo integrale dei bambini e degli adolescenti. Tali servizi offrono opportunità di crescita e di integrazione che possono contribuire significativamente a contrastare gli effetti della povertà educativa (Nuzzaci, 2020c). Questi elementi sottolineano l'importanza di un intervento coordinato che non solo affronti le privazioni materiali, ma che potenzi anche le risorse e le opportunità educative disponibili, per garantire che tutti i bambini e gli adolescenti possano accedere a un ambiente stimolante e inclusivo per il loro sviluppo. Negli ultimi mesi, il tema della povertà educativa è diventato ancora più rilevante a causa dell'impatto della pandemia COVID-19. La chiusura prolungata delle scuole e delle attività produttive ha esacerbato il rischio di povertà materiale e ha causato un significativo "learning loss", ossia una perdita consistente nello sviluppo cognitivo, socio-emozionale e fisico, specialmente per i minori provenienti da contesti svantaggiati (Save the Children, 2021). Nonostante gli sforzi della scuola e della comunità durante l'emergenza, spesso non è stato possibile garantire la continuità educativa per i più vulnerabili, a causa sia delle storiche carenze in risorse educative, sia della mancanza di strumenti di welfare per supportare i bisogni materiali dei bambini in situazioni di emergenza.

Per affrontare questo problema, è cruciale, prima di tutto, colmare i numerosi gap esistenti nel sistema scolastico, garantendo servizi educativi universali. Inoltre, è necessario indirizzare risorse aggiuntive verso le aree con maggiore privazione materiale e educativa, come le regioni del Mezzogiorno e le periferie urbane, per sviluppare e sperimentare programmi innovativi di educazione e welfare mirati a soddisfare i bisogni specifici delle famiglie più marginalizzate (Nuzzaci et al., 2020).

In particolare, la pandemia ha evidenziato una nuova forma di povertà educativa: quella digitale. Questo fenomeno non riguarda solo la mancanza di dispositivi

tecnologici o l'accesso limitato alla didattica a distanza (DAD), ma riflette un gap più profondo nelle competenze digitali, intese come nuovi alfabeti necessari nella società postmediale per analizzare la produzione e la fruizione dei contenuti digitali (Rivoltella, 2020) al tempo della "platform society" (Van Dijck, et al., 2019).

Per definire correttamente la povertà educativa digitale, è essenziale superare il concetto di divario digitale inteso solo come accesso a Internet e riconoscere che promuovere le competenze digitali non è sufficiente senza una valutazione dei risultati. Senza tale attenzione, si rischia di ampliare ulteriormente la disuguaglianza sociale (Save the Children, 2021). Di conseguenza, la povertà educativa digitale (Pasta, Rivoltella, 2022b) può essere definita come «la privazione delle opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, attraverso un uso responsabile, critico e creativo degli strumenti digitali» (Save the Children, 2021, p. 15).

2. Analisi di sfondo della povertà educativa digitale in Italia: interventi e risposte della scuola

La povertà educativa digitale, sebbene emersa al seguito dell'emergenza pandemica causata dal COVID-19, era una questione di rilevante preoccupazione già prima. Nel 2019, il panorama delle competenze digitali tra gli studenti italiani mostrava evidenti carenze: solo il 26% dei giovani tra i 16 e i 19 anni possedeva competenze digitali di livello avanzato, mentre il 36% aveva competenze di livello basso. Questo scenario collocava l'Italia significativamente al di sotto della media europea, con una differenza di circa 20 punti percentuali rispetto ai coetanei dei paesi UE27, che avevano una media del 57% di competenze avanzate (Eurostat, 2019).

Con l'arrivo della pandemia nel marzo 2020, l'adozione forzata di tecnologie digitali e di piattaforme online per l'istruzione a distanza ha sottolineato l'importanza di questi strumenti per garantire la continuità didattica. Questo periodo ha messo in luce le disuguaglianze preesistenti e ha avviato un cambiamento significativo nel panorama educativo, disponendo un processo irreversibile di integrazione delle tecnologie digitali nelle scuole (Pasta, 2021b).

A livello europeo, sono stati intrapresi numerosi tentativi per integrare le competenze digitali nei curricula scolastici, come evidenziato dalle ricerche di Livingstone, Mascheroni e Staksrud (2018). In Italia, l'adozione di misure specifiche per promuovere l'educazione digitale è stata particolarmente significativa a partire dal Piano Nazionale Scuola Digitale (2015) e dal Curriculum di Educazione Civica Digitale (Miur, 2018). Inoltre, la legge 92/2019 sull'Educazione civica ha ulteriormente consolidato l'integrazione delle competenze digitali nell'istruzione. Le diverse forme di didattica a distanza durante la pandemia di COVID-19 hanno messo in luce l'urgenza di un'educazione digitale adeguata e hanno accelerato la trasformazione delle pratiche educative (Pasta, 2021c).

Il piano educativo dell'Unione Europea, costruito sulle esperienze di apprendimento online e a distanza durante la crisi sanitaria, si propone di rispondere in

modo approfondito ai bisogni emersi e di ripensare l'istruzione per l'era digitale. Nell'ambito dei programmi e dei fondi europei per il periodo 2021-2027, la Commissione Europea ha introdotto un Piano d'Azione per l'Educazione Digitale. Questo piano si propone di affrontare la rapida evoluzione tecnologica e di colmare le disuguaglianze territoriali riguardanti l'istruzione digitale. Per stabilire linee guida e obiettivi comuni, la Commissione ha condotto una consultazione pubblica che ha coinvolto insegnanti, educatori, istituti di istruzione e formazione, genitori, studenti, datori di lavoro e imprese.

La consultazione ha rivelato che quasi il 60% degli intervistati non aveva mai utilizzato l'apprendimento a distanza e online prima della pandemia. Tuttavia, il 95% ritiene che ci sia stato un cambiamento significativo nell'uso della tecnologia per l'istruzione e la formazione. Gli intervistati hanno richiesto risorse e contenuti per l'apprendimento online che siano pertinenti, interattivi e facili da usare. Inoltre, oltre il 60% degli intervistati ha dichiarato di aver migliorato le proprie competenze digitali durante la crisi, e più del 50% desidera continuare a svilupparle. È emerso anche che le competenze digitali degli insegnanti sono considerate fondamentali per una formazione digitale efficace (Commissione Europea, 2021). Le esperienze del periodo pandemico guideranno il Piano Europeo per l'Educazione Digitale, che si concentra su due principali priorità strategiche. La prima riguarda la creazione di un ecosistema educativo digitale ad alte prestazioni, comprendente il miglioramento delle infrastrutture, della connettività e dei dispositivi, la pianificazione e lo sviluppo di capacità digitali efficaci, la formazione degli insegnanti, e la creazione di contenuti di alta qualità, strumenti di facile utilizzo e piattaforme sicure ed etiche. La seconda priorità mira a sostenere la transizione al "distance learning" e all'uso delle tecnologie digitali accelerate dalla pandemia, promuovendo l'alfabetizzazione digitale sin dalla giovane età, inclusa la lotta contro la disinformazione, l'educazione informatica e la comprensione delle tecnologie avanzate come l'intelligenza artificiale. Inoltre, il piano si prefigge di utilizzare il digitale per superare le disuguaglianze di genere nel mondo del lavoro (Commissione Europea, 2021).

3. Debate: strumento di educazione alla cittadinanza attiva e competenza digitale

Alla luce dello scenario attuale, si rende necessario un intervento che abbia origine nel contesto educativo scolastico, ma che produca effetti concreti nella società "on-life" (Floridi, 2014), ossia in quella realtà contemporanea dove il virtuale e il reale si intrecciano e coesistono. Nel contesto educativo contemporaneo, il debate emerge come una pratica didattica cruciale per lo sviluppo di competenze trasversali essenziali, come la collaborazione tra pari, l'ascolto attivo e il rispetto delle regole. Questo approccio non solo favorisce la cittadinanza attiva e le competenze digitali, ma promuove anche tecniche avanzate di public speaking (Livingstone et al., 2018).

Attualmente, il debate è riconosciuto come una delle pratiche più innovative

nelle Avanguardie Educative. Con 309 scuole che lo adottano, pari al 35% del totale delle istituzioni partecipanti, il debate si configura come un metodo ampiamente implementato e apprezzato per le sue capacità di sviluppare competenze multidimensionali (Miur, 2018). Questa metodologia, sebbene innovativa, affonda le sue radici nella storia. L'ars oratoria dell'antica Grecia, emersa durante la democrazia ateniese del V secolo a.C., ha gettato le basi per il debate moderno. Analogamente, la disputatio medievale, che enfatizzava le abilità logiche e argomentative, può essere vista come un precursore diretto del debate contemporaneo (Livingstone et al., 2018).

Il debate si struttura secondo una "grammatica" ben definita che ricorda quella dell'ars oratoria antica: inventio (ricerca degli argomenti), dispositio (organizzazione del discorso), elocutio (stile), memoria (memorizzazione del testo) e actio (performance). Oggi, il modello operativo del debate comprende sette fasi principali: 1) Identificazione dei temi e delle discipline, 2) Presentazione e esposizione dell'affermazione (claim), 3) Divisione della classe in gruppi pro e contro, 4) Ricerca di dati e fonti, 5) Preparazione di argomentazioni e controargomentazioni, 6) Debate (presentazione dei punti pro e contro), e 7) Valutazione del contenuto e dei processi (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021).

Ricerche internazionali hanno dimostrato l'efficacia del debate nello sviluppo di competenze curricolari e trasversali, quali l'information literacy, la competenza comunicativa, il pensiero critico, le competenze sociali e civiche, e le competenze digitali (Potter, McDougall, 2019); Gli studenti beneficiano del potenziamento delle loro abilità linguistiche e relazionali e del rafforzamento del pensiero critico. Per gli insegnanti, il debate offre l'opportunità di promuovere l'apprendimento esplorativo e l'educazione tra pari, facilitando il collegamento tra i saperi scolastici e quelli del mondo reale (Livingstone et al., 2018).

In sintesi, il debate si rivela uno strumento prezioso non solo per preparare gli studenti a una partecipazione attiva nella società digitale, ma anche per rafforzare le loro competenze trasversali, rendendoli cittadini più informati e capaci di affrontare le sfide della società "onlife" (Pasta, 2021c).

Bibliografia

- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediatale*. Brescia: Scholé – Morcelliana.
- Van Dijk J.A.G.M., Poell, T., de Waal M. (2019). *Platform society*. Milano: Guerini.
- Save the Children (2014). *La Lampada di Aladino - L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia.
- Save the Children (2021). *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Roma: Save the Children.
- Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children Italia.

- Pasta S. (2021a). *Tra scuola conservatrice e scuola democratica. Dal digitale passa la nostra idea di scuola*. EaS. Essere a Scuola, numero speciale “La scuola a casa. Un anno dopo”, 11-13.
- Pasta S. (2021b). *Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezze dall'Educazione Civica Digitale*. Scholé. Rivista di educazione e studi culturali, LIX(1), 51-63.
- Pasta S. (2021c). *Scuola digitale. Dai primi computer in aula all'educazione alla cittadinanza*. In P.C. Rivoltella (ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi* (pp. 49-61). Milano: Raffaello Cortina.
- Eurostat (2019). *Digital Skills of Young People*. Eurostat.
- Miur (2018). *Curriculum di Educazione Civica Digitale*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Livingstone S., Mascheroni G., Staksrud E. (2018). *European research on children's internet use*. New Media & Society, 20(3), 1103–1122.
- Commissione Europea (2021). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. Bruxelles: Unione Europea.
- Potter J., McDougall J. (2019). *Digital media learning in the third space*. Media Practice and Education, 20(1), 1-11.
- Floridi L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: OUP.
- Gazzetta ufficiale, 2024, Legge 20 agosto 2019, n. 92, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Miur (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*, in <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>
- Pasta S., Rivoltella P. C. (2022b). Superare la ‘povertà educativa digitale. Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci, E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 600-604). Lecce: Pensa Multimedia
- Cinganotto L., Mosa E., Panzavolta S. (2021). *Il debate: Una metodologia per potenziare le competenze chiave*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020). *Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?* Lifelong Lifewide Learning, 16(36): 76-92.
- Cunha F., Heckman J. J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of Human Resources*, 43(4), 738-782.
- Nuzzaci A. (2020c). Cultural rights education between use of heritage and alphabetical skills. *International Journal of Social Science Studies*, 8(5), 28-41. doi:10.11114/ijsss. -v8i5.4938.

Oltre i NEET: l'uso dell'IA a supporto dell'apprendimento¹

Ylenia Falzone

Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Palermo

ylenia.falzone@unipa.it

Dorotea Rita di Carlo

Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Palermo

dorotearita.dicarlo@unipa.it

1. Dispersione Scolastica in Italia: la questione siciliana

La dispersione scolastica rappresenta oggi un fenomeno complesso che colpisce il contesto educativo e causa la mancata o l'irregolare frequenza dei servizi scolastici da parte dei giovani in età scolare.

La causa di questo fenomeno è da rintracciare in diversi fattori, come la povertà educativa o le condizioni socioeconomiche sfavorevoli delle famiglie di origine. È possibile rintracciare, inoltre, anche alcuni fattori di rischio nel contesto scolastico, come ad esempio l'adozione di metodologie didattiche non sempre adeguate alle esigenze delle nuove generazioni oppure la mancata valorizzazione delle peculiarità individuali, contribuendo all'allontanamento degli studenti dal sistema educativo (ISTAT, 2021). La mancanza di accesso ad un'istruzione di qualità e ad opportunità di impiego significative possono determinare gravi conseguenze per i giovani, che rischiano di diventare socialmente dipendenti o emarginati, con prospettive limitate per lo sviluppo personale e professionale (Pillai, 2019), determinando delle profonde ricadute sia sul piano del benessere individuale che su quello sociale e comunitario (Besozzi, 2017). Questo fenomeno, complesso e multifattoriale, è, pertanto, determinato da molteplici fattori di natura socioeconomica, familiare, psicologica e scolastica che sono spesso intrecciati e interconnessi tra loro (Sicurello, 2024). Tra i gruppi maggiormente esposti a tale fenomeno è possibile identificare i NEET (*Not in Education, Employment or Training*), giovani che non sono inseriti né in percorsi educativi né nel mercato del lavoro (Odoardi et al., 2022).

Sebbene il tasso di NEET sia diminuito in generale in Unione Europea, rimane eccessivamente alto in alcuni paesi europei, come Malta, Romania, Italia e Spagna (Grazia et al., 2024). Infatti, nel 2021, il tasso di dispersione scolastica precoce nell'Unione Europea ha registrato una significativa variabilità, oscillando dal 2,4% in Croazia al 15,3% in Romania (Bagioli et al., 2022).

A questo proposito, la Commissione Europea e gli Stati membri hanno posto

¹ Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, Y. Falzone ha scritto i paragrafi 2 e 3; D.R. Di Carlo il paragrafo 1.

come obiettivo strategico il contenimento del tasso di dispersione scolastica al di sotto del 10% entro il 2020 (Strategia Europa 2020) che, come mostrato dai dati Eurostat del 2022, è stato pienamente raggiunto. Infatti, in Italia, il tasso dei NEET subisce un calo, passando dal 19% registrato nel 2022 al 16,1% attestato nel 2023.

In Italia la quota di giovani NEET tra i 15 e i 29 anni si attesta al 16,1%, registrando una riduzione rispetto al 2022 (19,0%). Tuttavia, in quattro regioni del Sud Italia i valori superano il 20%: la Sicilia presenta la percentuale più elevata con il 27,9% di NEET, seguita da Calabria (27,2%), Campania (26,9%) e Puglia (22,2%). Inoltre, la quota di NEET risulta più alta tra le giovani donne, pari al 17,8%, rispetto agli uomini, che registrano un valore del 14,4% (ISTAT, 2023). Questi dati evidenziano una performance significativamente inferiore rispetto agli standard più elevati raggiunti in altri Paesi europei.

La meta-analisi di Gubbels e colleghi (2019) ha dimostrato che nel complesso quadro della dispersione scolastica, una cattiva relazione studente-insegnante rientra tra i fattori di rischio più significativi. Emerge, dunque, come la sfida delle politiche pubbliche sia limitare l'aumento della condizione di NEET, coinvolgendo tutti i giovani che hanno completato al massimo la scuola dell'obbligo in percorsi educativi motivanti e che offrano opportunità concrete di apprendimento, crescita personale e inserimento nel mondo del lavoro (Batini, 2023).

In linea con questo obiettivo, la Regione Sicilia, tramite l'Assessorato all'Istruzione e alla Formazione Professionale, ha stanziato un fondo di 1,8 milioni di euro destinato al sostegno delle scuole secondarie di secondo grado per il biennio iniziale sfruttando le potenzialità dell'intelligenza artificiale (IA) per sostenere i giovani ragazzi nello studio. Questo intervento mira a promuovere progetti educativi che rafforzino la qualità dell'istruzione e contrastino la dispersione scolastica, un problema particolarmente sentito nel contesto regionale. La Sicilia è, infatti, la regione con il tasso di dispersione scolastica più alto d'Italia per quanto riguarda gli alunni delle scuole secondarie di primo grado, mentre per quanto riguarda la secondaria di secondo grado i tassi di dispersione sono superiori al 5% (Salatin, 2021). Tali progetti hanno l'obiettivo di coinvolgere le classi del primo biennio, per un minimo di tre discipline del piano di studi. L'iniziativa si inserisce in una strategia più ampia di rafforzamento delle competenze degli studenti, promuovendo approcci didattici innovativi e interdisciplinari, finalizzati a ridurre la dispersione precoce e ad aumentare il successo scolastico. Tale intervento risponde alla necessità di migliorare l'accesso all'istruzione di qualità e di promuovere l'inclusione sociale, particolarmente rilevante in Sicilia, dove i tassi di dispersione scolastica e la povertà educativa risultano superiori alla media nazionale. Questo tipo di finanziamento non solo potrà incentivare una didattica più efficace, ma anche offrire un'opportunità per gli istituti di sperimentare metodologie più vicine alle esigenze formative degli studenti, contribuendo al potenziamento delle competenze trasversali e digitali.

2. La ricerca

In collaborazione con la Università Telematica degli Studi IUL e le Istituzioni Scolastiche siciliane, il gruppo di ricerca del Laboratorio di Tecnologie Didattiche dell'Università degli Studi di Palermo partecipa al progetto *L'intelligenza artificiale a supporto degli apprendimenti di matematica, fisica e scienze*, che sfrutta le potenzialità dell'intelligenza artificiale (IA) a supporto dell'apprendimento per il contrasto alla dispersione scolastica. Attraverso sistemi di IA è possibile creare percorsi educativi personalizzati adattati a esigenze, interessi e capacità di tutti. Questo approccio può aumentare l'engagement e migliorare i risultati.

La ricerca prevede la sperimentazione di un'applicazione di IA appositamente progettata che agirà come un *insegnante di supporto*, fornendo spiegazioni e approfondimenti e proponendo attività ed esercizi coinvolgenti che potenziano l'apprendimento degli studenti. L'utilizzo di tale applicazione consentirà ai docenti di concentrarsi maggiormente sulla personalizzazione dei percorsi di apprendimento, rispondendo in maniera più efficace alle esigenze e alle difficoltà specifiche di ciascun alunno, inclusi sia gli studenti ad alto potenziale che quelli a rischio di dispersione scolastica. Per questi ultimi l'applicazione potrebbe stimolare il coinvolgimento e la motivazione all'apprendimento, fornendo un supporto costante e incoraggiandoli ad esplorare nuove attività ed esercizi.

L'applicazione basata sull'IA è stata progettata specificamente sui contenuti disciplinari del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado e verrà implementata nel secondo anno delle istituzioni scolastiche siciliane che hanno aderito al progetto. Oltre ad essere stata sviluppata a partire dai principali libri di testo adottati a livello nazionale, disponibili in modalità open access, l'applicazione offre ai docenti la possibilità di integrare ulteriori materiali didattici di natura multimediale, quali filmati, immagini e animazioni. Inoltre, consente l'inserimento di risorse aggiuntive come dispense, registrazioni delle lezioni e documenti di approfondimento, arricchendo così l'esperienza di apprendimento. Questa flessibilità permette di adattare i contenuti didattici alle specifiche esigenze degli studenti, promuovendo un approccio più dinamico, inclusivo e personalizzato.

Lo strumento agisce come un'*assistente virtuale* accessibile da dispositivi mobili, quali smartphone e tablet, capace di interagire sia in forma scritta che vocale. Questo, grazie al materiale memorizzato, sarà in grado di rispondere a domande, chiarire concetti complessi, generare esempi esplicativi sugli argomenti di studio e proporre esercizi mirati per consolidare le conoscenze acquisite, con particolare attenzione alle discipline scientifiche.

L'obiettivo dell'applicazione, sia sotto la guida degli insegnanti sia in base alle difficoltà di ciascuno studente, è quello di proporre esercizi specifici in modo personalizzato e rispondere su diversi livelli di correzione. Un aspetto rilevante è che tutte le attività svolte dagli studenti, e i risultati ottenuti, saranno a disposizione dei docenti sia in modo sintetico (rapporto delle attività svolte) sia analitico (esercitazioni svolte, errori commessi ecc.). Tutto questo permetterà agli insegnanti di:

- Proporre percorsi personalizzati di sostegno all'apprendimento delle diverse materie. L'IA, infatti, potrà proporre esercizi diversi in base alle caratteristiche/difficoltà di ciascuno studente;
- Proporre attività interattive e finalizzate all'approfondimento degli argomenti trattati in classe;
- Supportare gli studenti durante lo studio a casa, facilitando lo svolgimento dei compiti.

3. Conclusioni

Gli strumenti basati sull'IA offrono la capacità di personalizzare in modo efficace i percorsi di apprendimento, fornendo feedback immediati e mirati. Tali tecnologie facilitano l'implementazione di strategie di istruzione differenziata, contribuendo in maniera significativa al miglioramento degli esiti educativi. Per una corretta integrazione nel contesto educativo, è indispensabile garantire una formazione adeguata degli insegnanti, affiancata da un solido supporto tecnico e da chiare e rigorose linee guida per la protezione della privacy e la gestione dei dati. L'IA dovrebbe essere considerata come uno strumento complementare, in grado di potenziare il ruolo degli educatori, supportando la personalizzazione dei percorsi di apprendimento e facilitando un accesso più ampio e inclusivo alla conoscenza. In questa prospettiva, gli educatori non solo forniscono guida e orientamento, ma svolgono un ruolo cruciale nella costruzione di relazioni significative con gli studenti e nella stimolazione del pensiero creativo e critico. Questi aspetti rimangono fondamentali per la formazione di una generazione non solo istruita, ma anche eticamente consapevole e capace di affrontare le sfide future con responsabilità e autonomia.

I sistemi di intelligenza artificiale offrono feedback tempestivi, capaci di individuare e affrontare le difficoltà degli studenti, contribuendo così a prevenire fenomeni di dispersione scolastica. Il progetto qui presentato si propone di esplorare in dettaglio queste dinamiche, analizzando come l'implementazione di tali sistemi possa non solo migliorare l'engagement degli studenti, ma anche fornire agli educatori strumenti per monitorare e supportare in modo proattivo il loro percorso formativo.

La realizzazione del progetto prevede una fase iniziale di formazione agli insegnanti partecipanti, condotta da formatori universitari specificatamente formati all'uso efficiente dell'applicazione. Questi offriranno supporto continuo agli insegnanti durante l'intera durata del progetto, assicurando un monitoraggio costante delle attività didattiche. Inoltre, saranno sviluppati strumenti di valutazione adeguati a misurare gli esiti del progetto, consentendo un'analisi critica dell'efficacia dell'intervento.

L'analisi rigorosa delle interazioni degli studenti con l'applicazione permetterà agli insegnanti di attenzionare maggiormente la personalizzazione degli apprendimenti, partendo dai bisogni e dalle difficoltà di ogni studente. Infatti, il moni-

toraggio continuo permetterà agli insegnanti di strutturare il tempo in aula per il supporto alle difficoltà emerse a casa.

Infine, la realizzazione del progetto include una valutazione d'impatto che considererà sia l'influenza dell'utilizzo dell'IA sugli studenti, sia gli effetti che tale progetto avrà sull'organizzazione della didattica e sulle attività degli insegnanti. Questo approccio garantirà una comprensione approfondita delle implicazioni pedagogiche e organizzative legate all'integrazione dell'IA nel contesto educativo.

Bibliografia

- Biagioli R., Baldini M., Proli M. G. (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 091-102.
- Batini F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 15(1), 19-31.
- Benjet C., Hernández-Montoya D., Borges G., Méndez E., Medina-Mora M. E., Aguilar-Gaxiola S. (2012). Youth who neither study nor work: mental health, education and employment. *Salud publica de Mexico*, 54, 410-417.
- Eurostat - European Commission, Statistical Office of the European Union. (2022). *Early leavers from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training.
- Grazia V., Molinari L., Mameli C. (2024). Contrasting school dropout: The protective role of perceived teacher justice. *Learning and Instruction*, 89, 101826.
- Gubbels J., van der Put C. E., Assink M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Istat. (2023). BES 2023. Il benessere equo e sostenibile in Italia, Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/files//2024/04/Bes-2023-Ebook.pdf>
- Odoardi I., D'Ingiullo D., Quaglione D. (2022). Gender disparities between young and adult NEETs: Do we need a more refined policy approach? *Applied Economics*, 55(56), 6685-6699. <https://doi.org/10.1080/00036846.2022.2161991>
- Pillai T. J. (2019). An exploratory study of factors affecting school dropouts of pune district. *Indian Journal of Science and Technology*, 12(36), 1-7.
- Salatin A. (2021). La dispersione scolastica in Italia. I risultati di una recente indagine dell'Agia. *Giovani e comunità locali*, 3(11), 39-50.
- Sicurello R. (2024). Azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica e all'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione per una scuola a sostegno di tutti e di ciascuno. *Italian journal of special education for inclusion*, 12(1), 115-128.

Le tecniche di gestione dell'aula: un sapere implicito da esplicitare?

Letizia Ferri

*Assegnista di ricerca – Università degli studi dell'Insubria di Varese
letizia.ferri@uninsubria.it*

1. Introduzione

Il concetto di professionalità docente è caratterizzato da numerosi aspetti, tra cui cultura, attitudini, stili e rappresentazioni sociali, che l'aspirante insegnante porta con sé e che influenzano significativamente la qualità del suo operato. Per garantire una formazione efficace, è essenziale comprendere le prospettive e i bisogni formativi dei futuri docenti. Solo così si può sviluppare una preparazione che contribuisca realmente a rafforzare la loro professionalità (Cunti, 2006). La gestione dell'aula rappresenta una componente cruciale dell'insegnamento efficace, essenziale per creare un ambiente di apprendimento produttivo e inclusivo. In Italia però la formazione degli insegnanti sulla gestione dell'aula è spesso insufficiente, lasciando molti docenti a sviluppare queste competenze principalmente attraverso l'esperienza sul campo (Perla, 2010).

La “didattica dell'implicito”, come descritta da Perla e Vinci (2021), è un concetto emergente nel campo della ricerca didattica, che si focalizza sull'analisi delle pratiche educative reali per far emergere i saperi taciti e impliciti degli insegnanti. Questi saperi, difficilmente formalizzabili, sono essenziali per l'efficacia dell'insegnamento, ma spesso restano nascosti anche agli stessi insegnanti.

Il termine “implicito” fa riferimento a ciò che è avvolto o nascosto all'interno di altre pratiche e conoscenze. Nella pratica didattica, questo implica la gestione quotidiana della classe, l'adattamento dei contenuti, e le strategie adottate inconsciamente dall'insegnante per facilitare l'apprendimento degli studenti.

L'obiettivo della didattica dell'implicito è rendere visibili queste variabili tacite attraverso l'analisi e la riflessione, per migliorare la pratica didattica e superare il divario tra teoria e pratica nell'educazione. Questo approccio non cerca di esplorare l'inconscio degli insegnanti, ma piuttosto di portare alla luce e valorizzare le loro competenze pratiche nascoste, contribuendo così a una migliore comprensione e sviluppo dell'azione educativa.

Questo articolo esamina le conoscenze e le pratiche di gestione dell'aula tra i docenti delle scuole secondarie della Provincia di Varese, con l'obiettivo di identificare lacune nella formazione docenti e proporre miglioramenti basati su modelli consolidati nel contesto statunitense (Lemov et al., 2023).

2. Background e contesto

La didattica dell'implicito, ovvero le conoscenze tacite e nascoste nell'insegnamento, è stata oggetto di studi recenti insieme alle competenze relazionali dei docenti (Pireddu, 2023). Questi studi evidenziano come molti insegnanti sviluppino le loro competenze, comprese quelle di gestione dell'aula, senza una formazione esplicita, attraverso un processo di apprendimento implicito (Perla, 2010). La gestione dell'aula nella scuola primaria è stata oggetto di attenzione in alcuni studi, mentre pressoché nessuna attenzione è stata dedicata ai contesti relazionali e al clima degli ambienti di apprendimento nelle scuole secondarie (Nesti, 2018).

Negli Stati Uniti invece numerosi studi mettono al centro le capacità professionali del docente nella gestione del clima della classe, come si può evincere dalla ricca letteratura e corsi di formazione dedicati (Lemov, 2015; Lemov et al., 2022; Lemov et al., 2023). Un esempio rilevante è la serie *Teach Like a Champion* di D. Lemov, che propone manuali dettagliati volti a migliorare l'insegnamento condividendo pratiche raccolte e sistematizzate dopo un lungo lavoro di analisi (Lemov et al., 2023). I manuali della serie *Teach Like a Champion* di Doug Lemov si distinguono per il loro approccio estremamente pratico alla gestione dell'aula, fornendo ai docenti tecniche immediatamente applicabili per affrontare le sfide disciplinari e migliorare la loro efficacia professionale. Lemov propone che l'insegnamento non sia una capacità innata, ma una competenza che può essere appresa e perfezionata attraverso tecniche specifiche. Il testo raccoglie pratiche osservate in diversi contesti scolastici e le presenta come strumenti concreti per creare un ambiente di apprendimento positivo e ben gestito. Nonostante la diversità culturale tra il contesto educativo statunitense ed italiano, le tecniche di Lemov offrono spunti utili anche per il nostro sistema scolastico.

Si riportano due esempi di tecniche proposte ("Cosa Fare" e "Ingaggio costruttivo") nel manuale per mettere in luce la praticità, l'utilità e l'immediata applicabilità da parte degli insegnanti di questi suggerimenti. Nella spiegazione della tecnica "Cosa fare" si sottolinea l'importanza di fornire istruzioni chiare e specifiche agli studenti per favorire la comprensione e la partecipazione attiva in classe. Spesso, la distrazione degli studenti è dovuta alla mancanza di comprensione delle indicazioni dei docenti, piuttosto che a una vera indifferenza. Per questo motivo, la tecnica "Cosa fare" si concentra sul comunicare chiaramente cosa gli studenti devono fare, piuttosto che su cosa non devono fare. Questa tecnica prevede che le istruzioni siano specifiche, concrete, sequenziali e osservabili, per evitare ambiguità e rendere più facile il rispetto delle aspettative da parte degli studenti.

L'"Ingaggio costruttivo" è un altro strumento utile, che incoraggia l'insegnamento positivo e costruttivo, correggendo il comportamento degli studenti in modo da motivarli con prospettive positive piuttosto che con punizioni. Questa metodologia suggerisce di mantenere un atteggiamento ottimista, di dare correzioni anonime quando possibile, e di creare una "trance agonistica" per coinvolgere gli studenti in modo competitivo e motivante. Inoltre, si enfatizza l'importanza

di sfidare gli studenti e di parlare delle loro aspirazioni, puntando a standard elevati e rinforzando le aspettative positive.

In Italia, nonostante l'esistenza di linee guida e manuali didattici, manca una sistematica integrazione tra pratica e teoria, di cui le tecniche di gestione dell'aula sono un fulgido esempio, nei programmi di formazione per insegnanti (Baldacci, 2023).

3. Obiettivi della ricerca

Gli obiettivi principali di questa ricerca sono molteplici, innanzitutto, si intende esaminare le conoscenze sulle strategie di gestione dell'aula tra i docenti, ponendo particolare attenzione alla distinzione tra competenze teoriche acquisite durante la formazione iniziale e abilità pratiche sviluppate sul campo. In secondo luogo, si desidera identificare le metodologie utilizzate nella pratica quotidiana, sempre analizzando se queste siano frutto di formazione strutturata o di esperienze personali. Un ulteriore obiettivo è comprendere se i docenti che hanno imparato sul campo pratiche di gestione dell'aula lo abbiano fatto attraverso l'interazione con i colleghi o l'autoapprendimento. La ricerca mira anche ad analizzare le differenze nelle pratiche di gestione dell'aula tra diversi gruppi demografici di insegnanti, esplorando variabili quali l'età, il genere e l'esperienza professionale. Infine, sulla base dei risultati ottenuti, si propone di formulare raccomandazioni per migliorare la formazione degli insegnanti sulla gestione dell'aula, suggerendo l'adozione di modelli efficaci già sperimentati in contesti internazionali.

4. Metodologia di ricerca

La ricerca ha utilizzato un questionario strutturato quali-quantitativo distribuito, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Territoriale, a tutte le scuole secondarie di Varese e Provincia; hanno risposto 488 insegnanti. Il questionario, basato su una precedente indagine pilota, ha raccolto dati sulle identità professionali e le percezioni dei docenti, utilizzando una scala Likert da 0 a 5. I dati quantitativi analizzati forniscono approfondimenti sulle percezioni e atteggiamenti degli insegnanti riguardo alla gestione dell'aula (Lemov et al., 2023).

Il campione include insegnanti di diverse età, generi e anni di esperienza, rappresentando una varietà di contesti scolastici. Questo approccio metodologico ha permesso di ottenere una visione complessiva e dettagliata delle pratiche di gestione dell'aula adottate nelle scuole secondarie della provincia di Varese.

5. Risultati

La maggior parte degli insegnanti ha dichiarato di aver appreso le tecniche di gestione dell'aula attraverso l'esperienza (60%), mentre una minoranza ha menzionato la formazione insegnanti (11%) e il confronto con i colleghi (13%) (Perla, 2010). Questo suggerisce una predominanza dell'apprendimento esperienziale rispetto alla formazione formale.

1.8. Dove ha imparato la gestione dell'aula?

	Frequenza	Percentuale	Percentuale (valida)	Percentuale (cum.)
Ho imparato confrontandomi con i colleghi	43	13,0	13,0	13,0
Ho imparato dall'esperienza	251	60,0	60,0	73,0
Ho imparato guardando i colleghi in classe	35	5,4	5,4	78,4
Nella formazione insegnanti	53	10,0	10,0	88,3
Non ricordo quale tecnica	12	2,5	2,5	91,8
Personi personali di formazione (osservazione, pratica, ecc.)	25	5,2	5,2	96,9
Personi universitari (Master, ecc.)	3	0,6	0,6	97,5
TFA	3	0,6	0,6	98,1
non specificato	9	1,8	1,8	100,0
TOTALE	485	100,0	100,0	

Le tecniche di gestione dell'aula utilizzate abitualmente variano significativamente. Tra queste spiccano le “Indicazioni concrete” e “Narra il positivo”, le denominazioni sono state mutate dal manuale *Teach Like a Champion*, ma per ognuna vi era la spiegazione pratica delle pratiche a cui si riferiva, essendo il manuale sconosciuto alla maggior parte dei docenti intervistati.

In ordine di frequenza dei codici, le 7 metodologie nella gestione della classe più frequenti sono:

- 1) Valorizzazione degli aspetti positivi dell'azione degli studenti;
- 2) Indicazioni concrete;
- 3) Indicazioni specifiche;
- 4) Non parlare sopra;
- 5) Correzione positiva di gruppo;
- 6) Correzione dello studente sull'azione presente e non in generale
- 7) Correzione privata, individuale.



Si è rilevato inoltre che gli insegnanti più giovani (20-30 anni) tendono a utilizzare una gamma più ampia di tecniche rispetto ai colleghi più anziani (Lemov, 2015).

L'analisi dei dati per genere e fascia di età mostra che i maschi fanno maggiore affidamento sulla formazione degli insegnanti rispetto alle femmine nelle fasce di età più giovani (20-30) e più anziane (51-60). Le femmine invece tendono ad avere una distribuzione più uniforme delle tecniche di gestione dell'aula e una maggiore percentuale di apprendimento dall'esperienza (i dati sono stati analizzati con il software SPSS).

Tabelle di contingenza: Fasce di età

Dove ha imparato la gestione dell'aula? * Fasce di età (Frequenze assolute, Percentuali sul totale di riga). Casi validi: 477; Casi mancanti 8 (1,6%).

	16-24 anni	25-33 anni	34-40 anni	41-50 anni	51-60 anni	+ 60 anni	TOTALE
Non imparato sull'esperienza dei colleghi	5 (0,0%)	5 (2,2%)	23 (10,8%)	10 (4,8%)	19 (11,7%)	0 (0,0%)	62 (13,0%)
Non imparato dall'esperienza Né imparato guardando i colleghi in classe	1 (0,0%)	0 (0,0%)	76 (36,0%)	25 (11,7%)	103 (60,2%)	28 (10,0%)	209 (43,8%)
Nella formazione insegnanti Nella seconda: scuola terziaria	0 (0,0%)	0 (0,0%)	12 (5,6%)	76 (36,0%)	19 (11,7%)	1 (0,0%)	111 (23,2%)
Personale personale di formazione (università, pratica, ecc.)	0 (0,0%)	3 (1,2%)	7 (3,2%)	4 (1,9%)	10 (5,6%)	1 (0,0%)	25 (5,2%)
Personale universitari (Master, ecc.)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
TFA	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (0,9%)	0 (0,0%)	1 (0,6%)	0 (0,0%)	3 (0,6%)
non specificato	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (0,9%)	2 (1,0%)	2 (1,2%)	2 (0,9%)	8 (1,7%)
TOTALE	5 (10,0%)	18 (100,0%)	132 (100,0%)	118 (100,0%)	132 (100,0%)	41 (100,0%)	477 (100,0%)

Le differenze di età rivelano che gli insegnanti più giovani sono più propensi a sperimentare nuove tecniche mentre quelli più anziani si affidano maggiormente a strategie consolidate. Questo potrebbe essere attribuito alla maggiore flessibilità e apertura alle innovazioni didattiche da parte dei docenti meno esperti, rispetto a coloro che hanno sviluppato abitudini consolidate nel corso della loro carriera.

6. Conclusioni: implicazioni per la formazione degli insegnanti

I risultati indicano una necessità urgente di integrare le tecniche di gestione dell'aula nei corsi di formazione per insegnanti. La mancanza di una formazione strutturata su queste tecniche lascia molti insegnanti a imparare "sul campo" spesso a spese proprie e degli studenti. Questo è particolarmente evidente nelle differenze tra generi e fasce di età dove l'apprendimento esperienziale predomina (Perla, 2010).

L'adozione di pratiche basate su evidenze può contribuire significativamente a migliorare la qualità dell'insegnamento e l'esperienza di apprendimento degli studenti. È fondamentale che i programmi di formazione per insegnanti includano moduli specifici sulla gestione dell'aula, basati su *best practices* internazionali, adattate al contesto italiano. Le tecniche del manuale *Teach Like a Champion* potrebbero essere integrate nei curricula di formazione, offrendo agli insegnanti strumenti pratici e immediatamente applicabili (Lemov et al., 2023).

Inoltre, è essenziale promuovere una cultura della formazione continua, in cui i docenti siano incentivati a aggiornare costantemente le proprie competenze attraverso workshop, seminari e corsi di aggiornamento professionale. Questa pratica non solo migliorerebbe la gestione dell'aula, ma contribuirebbe anche a creare un ambiente scolastico più dinamico e responsivo alle esigenze degli studenti.

La gestione dell'aula rappresenta un aspetto cruciale della professionalità docente, influenzando direttamente la qualità dell'insegnamento e l'efficacia dell'apprendimento. Nonostante ciò, molti insegnanti si trovano a dover sviluppare queste competenze in modo autonomo, spesso attraverso tentativi ed errori. Questo approccio può portare a discrepanze significative nelle competenze di gestione dell'aula tra docenti, creando disparità educative che possono influire negativamente sugli studenti (Perla, 2010).

L'analisi dei dati ha evidenziato come l'apprendimento esperienziale sia predominante, ma non sempre sufficiente per affrontare le sfide complesse della gestione dell'aula in contesti sociali sempre più complessi. Le tecniche di gestione dell'aula apprese attraverso l'esperienza personale possono essere influenzate da variabili individuali e contestuali, rendendo difficile la loro generalizzazione e applicazione in contesti diversi. Pertanto, è cruciale integrare una formazione più strutturata e sistematica, che includa non solo l'acquisizione di tecniche specifiche, ma anche la riflessione critica sulle pratiche educative (Perla, Vinci, 2021).

Un aspetto importante emerso dalla ricerca è la differenza tra generi e fasce di età. Gli insegnanti più giovani mostrano una maggiore propensione all'innova-

zione e alla sperimentazione di nuove tecniche, mentre quelli più anziani tendono a fare affidamento su strategie consolidate. Questo suggerisce l'importanza di creare opportunità di scambio intergenerazionale tra docenti, favorendo la condivisione di esperienze e pratiche didattiche efficaci.

Le tecniche di gestione dell'aula dovrebbero essere considerate strumenti essenziali per ogni insegnante. È imperativo che la formazione insegnanti includa queste competenze per ridurre la curva di apprendimento per i nuovi docenti e fornire agli insegnanti esperti nuovi strumenti per affrontare le sfide quotidiane in classe. Un'implementazione più strutturata e integrata di queste tecniche potrebbe contribuire significativamente a migliorare la qualità dell'insegnamento e ridurre le disparità educative.

Le tecniche del manuale *Teach Like a Champion* rappresentano un esempio valido di strumenti pratici che possono essere integrati nei programmi di formazione per insegnanti, offrendo benefici tangibili sia agli insegnanti che agli studenti (Lemov et al., 2023).

Bibliografia

- Baldacci M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti*, 19, 42, 7-13.
- Cunti A. (2006). *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*. Milano: Franco Angeli.
- Lemov D. (2015). *Teach like a champion 2.0*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lemov D., Hernandez J., Kim J. (2022). *Teach like a champion field guide 2.0*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lemov D., McCleary S., Solomon H., Woolway Lemov E. (2023). *Teach Like a Champion Field Guide 3.0*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lemov D. (2023). *Teach like a champion field guide 3.0*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nesti A. (2018). *Teach Like a Champion. 62 tecniche per un insegnamento di successo*. Torino: Loescher.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L., Vinci V. (2021). La didattica dell'implicito. *La formazione dei docenti come percorso di ricerca. Approcci e modelli innovativi*, 13, 21, 38-67.
- Pireddu M. (2023). L'umano, la tecnica, la formazione: note sulla pedagogia critica nelle società delle piattaforme. *Meridiana: rivista di storia e scienze sociali*, 107, 117-138.

Infanzie di periferia: lettura, libri e povertà educative

Amalia Marciano

Dottoranda – Università degli studi Roma Tre
amalia.marciano@uniroma3.it

1. Infanzia: sostantivo plurale

Il presente contributo pone al centro della sua riflessione l'infanzia o, meglio, le infanzie di periferia: qui il termine periferia non verrà assunto come particolare connotazione geografica ma nella sua multiforme accezione di *marginalità, degrado, povertà e vulnerabilità*.

Per molto tempo la *povertà* di bambine, bambini e adolescenti è stata caratterizzata e misurata unicamente in termini economici. Questo tipo di misura però, non coglie a pieno tutti gli elementi che contraddistinguono le privazioni di cui sono vittima i minori; oltre all'aspetto materiale, sono altrettanto importanti le opportunità di crescita fisica, educativa e socio-emozionale. Infatti, nella definizione fornita da *Save the Children* la povertà educativa si configura proprio come "privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni di bambini, bambine e adolescenti"¹. Definizione questa che trova un importante legame con l'art. 29 della *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*: "le bambine, i bambini, le ragazze e i ragazzi hanno diritto ad un'educazione che sviluppi la loro personalità, le loro capacità e il rispetto dei diritti, dei valori, delle culture, degli altri popoli e dell'ambiente".

E l'obiettivo 4 dell'*Agenda 2030 per Sviluppo Sostenibile*: "fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti".

2. Povertà educativa e povertà educativa digitale

L'irruzione del concetto di "povertà educativa" nel dibattito pedagogico ha avuto il merito di sollecitare un'attenzione *nuova* verso il tema dell'educazione che conferma il suo ruolo centrale per l'emancipazione sociale e culturale di un Paese. Il

1 <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/che-cosa-e-poverta-educativa-definizione-e-cause>

termine “educazione” rimanda a una dimensione plurale del *fare educativo*, in cui trova diritto di cittadinanza anche la letteratura per l’infanzia. I libri, la lettura e, più in generale, la possibilità di abitare le storie e incontrare nuove forme di narrazione rappresentano occasioni educative ed evolutive importanti, forse addirittura imprescindibili, per le nuove generazioni.

«Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo» scrive Gianni Rodari nelle prime pagine della *Grammatica della fantasia*. I libri e le letture sono strumenti di liberazione, possono aiutare a superare gli svantaggi socioculturali e rendere capaci di scelte autonome e consapevoli. L’educazione alla lettura rappresenta, quindi, una fondamentale occasione di contrasto alla povertà educativa e la letteratura per l’infanzia si configura come argine alle derive barbare del nostro tempo.

I dati pubblicati da *Save the Children* nella quattordicesima edizione dell’*Atlante dell’infanzia a rischio*, intitolata *Tempi digitali*, confermano che, se da una parte tecnologia e conoscenze scientifiche hanno permesso a un terzo della popolazione mondiale di compiere notevoli progressi negli ultimi decenni; per gli altri due terzi del mondo, invece, le condizioni di vita sono peggiorate perché non dispongono delle tecnologie e di esse hanno conosciuto solo i costi ambientali e umani.

La tecnologia può essere una grande opportunità di sviluppo e democrazia, a patto che sia governata e resa universale, altrimenti rischia di acuire le disuguaglianze e generare un esercito sempre più folto di “esclusi” (*Save the Children*, 2023).

Tra le tante opportunità di cui oggi sono private l’infanzia e l’adolescenza in Italia, troviamo l’accesso alle cosiddette “stanze digitali”. Luci e ombre, infatti, costellano il viaggio dei ragazzi lungo le autostrade digitali tra chi è stato messo nelle condizioni di percorrerle velocemente e senza ostacoli e chi contro quegli ostacoli si è scontrato e quegli *spazi (virtuali)* li vede solo da lontano.

Molto simile alla povertà educativa, la povertà educativa “digitale” è riconducibile al concetto di possibilità, per un futuro ricco di opportunità, in grado di interrompere il circolo vizioso della povertà materiale che accresce la povertà educativa.

La povertà educativa digitale, infatti, sempre nella definizione fornita da *Save the Children*, è associata alla privazione delle opportunità per apprendere, ma anche sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, attraverso l’utilizzo responsabile, critico e creativo degli strumenti digitali.

Ci sono rischi da arginare e opportunità da offrire. Occorre fornire alle nuove generazioni una “cassetta degli attrezzi” per affrontare in modo consapevole la Quarta Rivoluzione² dell’*onlife*.

Opportunità che arrivano proprio dall’incontro con buoni libri, “educatori si-

2 Termine coniato dal filosofo, studioso dell’etica dell’informazione, Luciano Floridi

lenziosi” come li ha definiti Jella Lepman, fondatrice di IBBY³. Quando si riflette sull’esperienza letteraria oggi non bisogna cadere nei *cliché* che demonizzano le tecnologie ma superare questa *impasse* indagando con uno sguardo pedagogico le caratteristiche e le potenzialità del digitale, perché i moderni mezzi di comunicazione hanno modificato il tempo e lo spazio di lettura, plasmando una nuova generazione di lettori.

3. Letteratura, libri e mondi virtuali

Le proverbiali *Norton Poetry Lectures* di Italo Calvino rappresentano un punto di partenza imprescindibile per leggere e interpretare il ruolo della letteratura nella realtà digitale verso cui ci stiamo dirigendo:

Viviamo sotto una pioggia ininterrotta d’immagini; i più potenti media non fanno che trasformare il mondo in immagini e moltiplicarlo attraverso una fantasmagoria di giochi di specchi: immagini che in gran parte sono prive della necessità interna che dovrebbe caratterizzare ogni immagine, come forma e come significato, come forza d’imporsi all’attenzione, come ricchezza di significati possibili. Gran parte di questa nuvola d’immagini si dissolve immediatamente come i sogni che non lasciano traccia nella memoria, ma non si dissolve una sensazione d’estraneità e di disagio. Ma forse l’inconsistenza non è nelle immagini o nel linguaggio soltanto: è nel mondo. [...] Il mio disagio è per la perdita di forma che constato nella vita, e a cui cerco d’opporre l’unica difesa che riesco a concepire: un’idea di letteratura (Calvino, 2021, p. 61).

Walter Benjamin, nel celeberrimo saggio *Il narratore. Considerazioni sull’opera di Nikolaj Leskov*, già agli inizi del secolo scorso affermava che “l’arte di narrare si avvia al suo tramonto” (Benjamin, 2011), incalzata dalla velocità di una informazione frammentata che ci disorienta. La narrazione invece non si consuma: il suo valore dura e a volte cresce e cambia nel tempo. Paul Ricoeur ci ricorda che “nuove forme narrative, che non sappiamo ancora nominare, sono già sul punto di nascere, ed esse attesteranno che la funzione narrativa può subire una metamorfosi ma non potrà morire” (Ricoeur, 2016, p. 54).

La letteratura così come l’ha pensata, praticata e modellata Italo Calvino tra gli anni Quaranta e gli anni Ottanta del secolo scorso aveva l’obiettivo di tenere la mente aperta, rendendola abbastanza elastica da capire non tanto tutta la complessità del mondo, ma almeno da misurarla e trarne qualche conseguenza: la prima di queste è sicuramente legata alla consapevolezza che abbiamo bisogno di

3 IBBY, International Board on Book for Young people, é un’organizzazione internazionale no-profit, fondata nel 1953 da Jella Lepman, con lo scopo di facilitare l’incontro tra libri, bambini e bambine e ragazzi e ragazze.

storie, affinché la nostra mente non si limiti a riprodurre sé stessa, ma attraverso la narrazione si trasformi in un grande laboratorio di possibilità; aperto al futuro, grazie alla molteplicità di sguardi con cui partecipa alla ri-costruzione del passato. Il progetto *Atlante Calvino: letteratura e visualizzazione*, finanziato dal Fondo Nazionale Svizzero, ha scommesso proprio sulla letteratura quale esercizio intellettuale di apertura mentale e sperimentazione. Per tre anni, dal 2017 al 2020, l'équipe letteraria dell'Unité d'italien dell'Université de Genève e il laboratorio di ricerca "DensityDesign" del Politecnico di Milano, specializzato in progetti di *Digital Humanities* e *Data Visualization*, hanno lavorato alla realizzazione di una piattaforma web che offre la possibilità di esplorare l'opera narrativa dello scrittore da un nuovo punto di vista: vale a dire attraverso un certo numero di elaborazioni visuali, che corrispondono ad altrettante interrogazioni letterarie rivolte al corpus dei testi calviniani. Una vera e propria mappa interattiva che, tra isole e arcipelaghi, consente di esplorare l'opera di Italo Calvino attraverso tre percorsi principali di lettura: Spazio, Forma e Dubbio, divisi in tappe con relativi approfondimenti; più che semplici direttrici tematiche, questi itinerari sono chiavi interpretative che non consegnano a studenti e studentesse risposte preconfezionate, ma inducono la classe a formulare domande interrogando direttamente l'opera calviniana "tradotta" nell'Atlante. Le due anime del progetto, quella letteraria e quella dell'information design, sono state chiamate a mescolarsi per trovare soluzioni efficaci e innovative intorno al caso esemplare dell'opera di Calvino: obiettivo principale della ricerca è mettere in contatto un prodotto letterario con i complessi sistemi di visualizzazione digitale, offrendo alle nuove generazioni di lettori suggestioni e strumenti per orientarsi nel proprio tempo. L'unione tra la figura di un autore fondamentale della letteratura del XX secolo e un metodo di studio innovativo ambisce a offrire un valido esempio di ricerca nel campo delle *Digital Humanities* di seconda generazione, che contribuisca all'attuale esigenza di rinnovamento delle discipline letterarie. La qualità scientifica del progetto riesce a combinarsi, in questo senso, con le sue qualità pedagogiche, estetiche e comunicative, al fine di proporre una nuova "narrazione visuale" dell'autore. Non a caso, nelle sue *Lezioni americane*, Italo Calvino ha proposto la *Visibilità* come uno dei valori da portare nel nuovo millennio:

per avvertire del pericolo che stiamo correndo di perdere una facoltà umana fondamentale: il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dell'allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di "pensare" per immagini (Calvino, p. 94).

Il suo mondo immaginario, infatti, è stato influenzato, prima di ogni altra suggestione, dalle figure del «Corriere dei Piccoli», ai tempi il più diffuso settimanale italiano per bambini: "la lettura delle figure senza parole è stata certo per me una scuola di fabulazione, di stilizzazione, di composizione dell'immagine" (Calvino, pp. 95-96). Gran parte di ciò che Italo Calvino ci ha trasmesso attiene allo sguardo, alla dimensione visiva e a diverse idee di spazio: spazi reali, ambienti e luoghi della

sua vita; spazi immaginari, frutto di trasfigurazioni ed elaborazioni fantastiche; oggetti concreti descritti con accuratezza o sottoposti a ingegnose interpretazioni simboliche e, infine, lo “spazio” per antonomasia, il cosmo e gli orizzonti virtuali evocati o inventati ispirandosi alle opere d’arte.

Egli ha infatti più volte dichiarato che tutti i suoi racconti hanno avuto origine proprio da un’immagine:

All’origine di ogni storia che ho scritto c’è un’immagine che mi gira per la testa, nata chissà come e che mi porto dietro magari per anni. A poco a poco mi viene da sviluppare questa immagine in una storia con un principio e una fine.

L’umano – scrive ancora Calvino – è la traccia che l’uomo lascia nelle cose, è l’opera.

Lo scarto che esiste tra tecnologia e letteratura, intese come modalità assolutamente differenti di guardare e raccontare il mondo, si ricompone mirabilmente in un’unica esperienza di *visual storytelling* che dilata gli spazi e il tempo del confine ibrido del metaverso. Dunque, la letteratura può e deve essere assunta come categoria pedagogica per orientarci nella nuova realtà digitale e penetrare tra le pieghe delle nuove frontiere narrative.

E allora, ecco le parole che interrompono la lettura del narratore calviniano in *Se una notte d’inverno un viaggiatore*, “Quale storia laggiù attende la fine? – chiede, ansioso d’ascoltare il racconto” (Calvino, 2015, p. 258). La risposta è proprio nella letteratura, foriera di cultura, capace di attraversare e abitare quello spazio sospeso tra reale e virtuale, colmare divari territoriali e contrastare le diverse forme di povertà educativa e digitale.

Bibliografia

- Acone L. (2017). La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo immagine. *LLL*, 13.
- Attinà M., Broccoli A. (2021). *Inattualità Pedagogiche. Ripensare l’educazione pedagogica contemporanea*, Milano: Franco Angeli.
- Attinà M., Martino P. (2016). *L’educazione “sospesa” tra reale e virtuale*. Cava de’ Tirreni: Area Blue edizioni.
- Benjamin W. (2011). *Il narratore. Considerazioni sull’opera di Nikolaj Leskov*, trad. it. Renato Solmi, Torino: Einaudi.
- Calvino I. (2015). *Se una notte d’inverno un viaggiatore*. Milano: Oscar Mondadori.
- Calvino I. (2021). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano: Oscar Mondadori.
- Ricoeur P. (2016). *Tempo e racconto*, Vol. 2, Milano: Jaca Book.
- Save The Children (2018). *IX Atlante dell’infanzia a rischio - Le periferie dei bambini*.
- Save The Children (2023). *XIV Atlante dell’infanzia (a rischio) - Tempi digitali*.

Panel Junior 4 – Sottogruppo 1
La ricerca pedagogica e le pratiche emancipative
per costruire nuove alleanze
e promuovere il contrasto alla dispersione scolastica

Relazione introduttiva
Maria D'Ambrosio
Mariasosaria De Simone

Interventi
Martina Albanese
Giulia Biagi
Francesca Boscaini
Davide Richard Bramley
Davide Ciofi
Deborah Gragnaniello
Antonella Leone, Benedetta Miro
Patrizia Palmieri
Genoveffo Pirozzi
Angela Rinaldi

Matrice pedagogica del fare ricerca *tra* corpo e spazio

Maria D'Ambrosio

Professoressa Ordinaria – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli
maria.dambrosio@unisob.na.it

1. Posture (epistemiche) del giardiniere

Arriva un momento nel proprio lavoro – un tempo della vita, forse? – in cui è bene iniziare ad annodare i diversi fili o in cui è bene passare in rassegna, diciamo, il proprio cantiere. È come quando il giardiniere fa il giro del giardino valutando ciò che vi cresce, ciò che ha attecchito e ciò che non ha attecchito, in quale stato si trovino le piante, quale terreno bisognerà rilavorare, dove è il caso di strappare e ripiantare e, alla fine, quale piega stia prendendo nell'insieme.

Per un cantiere filosofico si tratterà di verificare lo stato dei propri concetti e di vedere a che cosa possano servire
(Jullien, 2015, p. 4)

A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi, raccolgo l'invito a operare una ricognizione di quanto prodotto attraverso la mia *ricerca e progettazione pedagogica* perché possa riflettere pubblicamente su quanto sia stata trasformativa e generativa rispetto a fenomeni come le povertà educative e altre questioni sociali poste come necessità e utilità per la ricerca stessa. In questo senso trovo in Francois Jullien uno degli interlocutori privilegiati con cui mi accompagno qui per ripensare al mio lavoro e soprattutto per recuperarne la matrice pedagogica come dimensione trasformativa e 'vitale' che da John Dewey (1934) in poi aveva legittimato il processo del vivere come categoria emergente dell'esteso campo educativo. Il processo del vivere e dunque la sfera biologica, che sottendono e affiorano nel territorio del pensare/agire della pedagogia (Cambi, 2011), ne svelano una matrice epistemologica critica (Foucault, 1969), 'mobile' (Morin, 1977; Ceruti, 1989), politica (Arendt, 1958) che ha condotto la ricerca messa in campo e fenomenologicamente fondata a fare del corpo e della sua sfera sensibile l'oggetto e la pratica per indagare la materia del 'vivente' e del suo "cammino verso l'apertura di un «non-quello», un «non-lì», un «non-ancora»" (Irigaray, 2017, p. 141). Il corpo incarna il nascere come trascendenza/apertura che traccia "percorsi nel mondo" (Irigaray, 2017, p.

62) e muove la spazializzazione come “cammino” perché risponde alla necessità di “abitare il mondo” unita al “dimorare in se stessi”. Corpo e spazio tornano come attraversamento reciproco e come transizione, passaggio, vitale trasfigurazione continua che sottende quella “attività umana” che conquista la possibilità di “riplasmare l’esistente” (Dewey, 1920, p. 68). La Natura e il Mondo non sono categorie finite e definite quanto invece spazio del vivere, del manipolare, dell’immaginare che chiamano in gioco il giardiniere di Jullien che mobilita un’etica della cura che sa unire essere e sua “propensione”, e restituire del vivere il suo intricato e inesplicabile processo situato in cui si insinua la volontà dell’azione che ne orienta la trasformazione.

L’immagine e la forza di piante, terreno e giardino irrompono in questo avvio di riflessione e sono di sostanziale aiuto per inquadrare epistemologicamente il vivere come avere luogo (e durata) di cui avere cura. L’aver cura è gesto vitale se si riconosce che la crescita, e l’educazione/educabilità dell’umano, si danno sul confine di natura e cultura e “il divenire del piccolo essere umano viene sottoposto a un obiettivo che si sostituisce alla crescita e allo sbocciare naturali” ed eccede quello che sembrerebbe semplicemente già scritto e originare/derivare dalla materia biologica stessa. Il gesto della cura, già così pregnante per madre natura, si fa condizione del vivere per la specie-specifica *incompletezza* dell’umano (Veca, 2018) e attualizza la figura del maestro Manzi come esempio di una pedagogia che sa che “non è mai troppo tardi” per cercare forme per una educazione democratica capace oggi di rispondere al moltiplicarsi dei differenti analfabetismi e delle innumerevoli forme di povertà che riguardano soprattutto la sfera (della incapacità) emotivo-relazionale nonché la mancanza di coscienza civica, sociale e politica di ciascuno e delle comunità. Nel nome del maestro Manzi mi sembra così urgente muovere e testimoniare di una ricerca che tra tappeti e giardini (D’Ambrosio, Buono, 2020; D’Ambrosio et al., 2022) prova a nutrire un’altra *cultura dell’educazione* perché la maestria torni ad essere nutrimento e patrimonio da coltivare nella consapevolezza e visione ‘eco-logica’ che “Ogni albero nasconde una foresta” (Berthoz, 1998, p. XIII).

Grazie al pensiero pedagogico libero da un certo idealismo e meccanico scienztismo, si fa qui nuovamente urgente una ricognizione del mondo che abitiamo e della cura che esso sempre richiede in quanto sistema vivente, abitato da creature viventi, per sentire quanto la ricerca e la progettazione pedagogica vadano situate in quello stesso processo del vivere che ne fa un “cantiere” dove lavorare e soprattutto “rilavorare” il terreno e dove potersi dare il tempo, il tempo della vita, di “annodare i diversi fili”, in un gioco di intrecci che riconfigurano continuamente le traiettorie esistenziali e professionali da tracciare e lasciare aperte ad altre variazioni possibili. Il “cantiere” come spazio laboratoriale e artigiano offre qui il senso stesso della ricerca e della progettazione pedagogica e fa del processo formante la condizione stessa del vivere e del suo tracciato che si traduce in esplorativo e aperto esistere-pensare-agire-conoscere.

Il ‘terreno’ di lavoro per chi come me fa ricerca e progettazione pedagogica ha la consistenza e le necessità di un giardino e al contempo di un tappeto: è un can-

tiere sempre aperto dove ciò che si manifesta emerge da un lavoro accurato e paziente, continuo nel tempo, che tocca la materia di cui son fatti, la loro struttura, e che non sfugge alla domanda sulla utilità di quanto si va facendo. Scopro che il punto più autentico è la vitalità dei concetti/strumenti e la loro capacità di incarnare un pensiero che vive plasticamente del suo slancio a farsi azione. E, nel tentativo stesso di “disfare l’opposizione tra teoria e pratica” (Jullien, 2015, p. 7), torno alle categorie di corpo e spazio per metterne alla prova la loro reciproca connessione e la loro consustanziale adesione al “pensiero del vivere” che è richiamo fondante a “nutrire la vita” (Jullien, 2005) e “vivere di paesaggio” (Jullien, 2014).

La ricerca *in azione* nella quale riconosco il mio slancio a tenere vivo il processo ‘nutriente’ *tra* corpo e spazio, Uomo-Mondo, non può che ritrovarsi nella “genesi di un nuovo essere umano” (Irigaray, 2017), quell’essere umano la cui inquietudine disegna e asseconda “forze che sono talvolta più celesti, talvolta più terrestri” (p. 37) perché “Comincia a vivere nel proprio spazio nell’intento di farsi strada verso un luogo esterno, superando il proprio assoggettamento alla gravità” (Ibidem). La traiettoria non lineare del vivere/crescere/divenire è anche qualità epistemica e metodologica del ‘disegno’ che si può rintracciare nel fare ricerca e nella sottesa progettazione pedagogica che mi ha guidato fin qui. La linea insieme alla curva, il corpo insieme alla sua materia più sottile, l’essere in quanto esistenza e co-esistenza, il pensiero in quanto cognizione emergente da un sentire incarnato, aprono ad una metodologia della ricerca pedagogica che produce un sapere fuori dai protocolli, dalle appartenenze e dalle ‘discipline’. “Oggi possiamo quasi dire di aver dimostrato anche scientificamente che, sebbene noi ora viviamo, e probabilmente vivremo sempre, soggetti alle condizioni della terra, non siamo meramente creature legate alla terra” (Arendt, 1958, p. 10). I legami e le relazioni sono quella tessitura cui continuamente rimettiamo mano per annodare e riannodare fili e riconfigurare paesaggi di cui si è inevitabilmente parte generativa.

Corpo e spazio nell’accezione e nella prospettiva della ricerca che conduco sembrano proprio trovare, insieme, quella vitalità che sta nella loro qualità sensibile, plastica e mobile e nelle ‘pieghe’ da cui si dispiegano altri varchi, altre possibilità di loro infinite trasformazioni. Corpo e spazio nel loro mutevole dispiegarsi si rivelano come categorie fondanti un pensiero pedagogico che fa della cura la condizione e la postura del vivere la ricerca.

I lavori in corso nel ‘cantiere’ pedagogico che qui mi dà occasione di ripercorrere riguardano dunque proprio la cura, quella del giardiniere e del tessitore che sento mi appartengono per via di una maestria di cui provo a nutrirmi come antidoto alla povertà educativa che pure appartiene a chi potrebbe restare abbagliato dal furore dei nobili obiettivi della ricerca e non accorgersi dei bagliori fatui prodotti dal fascino seduttivo della scoperta come del suo implicito e deterministico avanzamento evolutivo pure addizionato e con-fuso con quello tecnologico.

2. Natura danzante del ‘piantare scuole’. Tracce di una metodologia *embodied*

*Subito si cuce questo niente da dire
Ad una voce che batte. Vuole
palpitare ancora, forte, forte forte
dire sono – sono qui – e sentire che c'è
fra stella e ramo e piuma e pelo e mano
un unico danzare approfondito,
e dialogo
di particelle mai assopite, mai morte
mai finite.
Siamo questo traslare
Cambiare posto e nome.
Siamo un essere qui, perenne navigare
Di sostanze da nome a nome. Siamo.
(Gualtieri, 2019, p. 18)*

Inafferrabile la sostanza di cui la ricerca e la progettazione pedagogica si occupano, come inafferrabile il sapere che producono: un sapere che incarna un ‘oggetto’ di studio plastico e poetico e che produce un’educazione capace di risvegliare e nutrire l’etica e la pratica della cura come condizione dell’arte di vivere che investe corpi e spazi e il loro reciproco fecondarsi e trascendere ciò che è già perché possano imparare a “coltivare la vita” (Irigaray, 2017, p. 113). Si tratta di un sapere pedagogico capace di mettere in crisi ogni possibile deriva con-formante e uni-versale relativa all’educazione e di farsi sensibile ad una logica metabolica che muove natura e artificio e chiama ciascuno in quanto “esistenza transitoria” a farsi parte del mutevole paesaggio cui di volta in volta si dà forma in un certo “ordine del discorso” (Foucault, 1970). Transitoria l’esistenza come transitoria la matrice pedagogica che restituisce una natura danzante a ciò che potremmo chiamare vita. Pensare e ripensare il processo del vivere e la sua irriducibile complessità mi dà occasione per immaginare la materialità linfatica, nutriente e dialogica del crescere che ne fa fenomeno che dà luogo a differenti quanto sorprendenti fioriture. Così il fiorire si porge come immagine della trascendenza, di pianta e di terra, e dell’insorgere dell’inatteso che si fa spazio oltre il peso delle aspettative. In quel fiorire di pianta si celebra una *poiesis* ogni volta discontinua rispetto all’origine da cui emanciparsi grazie al nutrimento e alla cucitura con altre linfe e altri terreni. Nutrirsi e coltivarsi porta con sé una spaziatrice differente che corrisponde ad una tessitura relazionale che ri-mappa le appartenenze come traccia di un “perenne navigare”.

L’educazione torna a significare ed esigere una mobilità che diventa costitutiva di quel ‘fuori’ cui aprirsi per esistere. Un “unico danzare approfondito”, che suona come cambiare di posto e di sostanze, è l’immagine che la poeta ci offre per ricucire la parola alla voce (Agamben, 2023) e sentirsi nel palpitare delle cose il cui nome non è la cosa stessa ma ne invoca la presenza. Così, attraverso questa immagine, mi chiedo con quale forma allora dar voce a quella ricerca e progettazione peda-

gogica che fa del danzare quella qualità nomadica del vivere nella quale rintraccio una pratica ‘tracciante’ ed ‘in-segnante’ che al contempo è anche cifra ontologica ed epistemologica. Danzante è la postura richiesta per vivere, e danzante la qualità dell’agire educativo rivolto alla cura del sé e del mondo che incorpora proprio la dimensione performativa e tattile per fornire sostanza pratica e metodologica alla cura stessa. Come chiamare e invocare a farsi presente, sempre attuale, un’azione che non si compie che nel non-finito del processo del vivere di cui si occupa, recuperandone il principio generativo che è ‘chiamata’ alla Cura e a quella sapienza da giardiniere che non ha tregua. Questioni che si vanno mescolando con le istanze emancipative cui il maestro Manzi ci riconduce, esaltando l’aspetto e la ricaduta sociale dell’agire educativo e di una sua auspicata giustizia sociale. Pensare di collocare il processo formativo “mandando la mente a scuola dalla natura per impararne i processi di cambiamento” (Dewey, 1920, p. 56) apre a quel lavoro da giardinieri che ci fa responsabili del vivere ma non in senso esclusivo ma plurale e conviviale. Imparare a prendersi cura di sé e del mondo passa dunque per quell’allenamento alla relazione, alla reciprocità di un gesto segnante che ci fa vaso e vasaio.

Danzare diventa pratica per ricontattare la condizione performativa/attiva dell’*Homo faber* che sperimenta i modi del sottrarsi al dominio della gravità, alla logica meccanica di natura predittiva, e fa spazio alla qualità oscillatoria del progetto educativo che abilita alla plasticità del dare e prendere forma secondo una logica generativa che con Dewey (1920) chiamiamo da un secolo ‘ri-formista’, senza la seduzione di “universalizzare il metodo della scienza”. Le pratiche danzanti e performative si accompagnano allo studio del movimento originato da una teoria della “complessità dinamica” (Berthoz, 1998) che studia le “relazioni tra percezioni e azioni” e di-mostra che “Le proprietà più raffinate del pensiero e della sensibilità umana sono costituite da processi dinamici, da relazioni continuamente cangianti e adattive tra il cervello, il corpo e l’ambiente” (Berthoz, 1998, pp. XIII-XII). Una pedagogia trasformativa si innesta nella ricerca neurofisiologica per dare sostanza alle infinite possibilità dell’incontro interumano e degli spaesamenti da cui emergere con altri legami e prossimità e necessita di mobilitare la sfera sensibile/estetica degli incontri e dei legami con cui si attualizzano. Grazie all’ “aspetto vitale e sensibile del nostro essere” (Irigaray, 2017, p. 126) il processo del vivere può contemplare e tenere insieme visibile e invisibile e accogliere della pratica danzante tutta la forza generativa del perturbante e dell’*inaudito* (Jullien, 2019). Quella pratica danzante appare con tutta la sua forza deformante che rivela l’inatteso del procedere “contromano” e fa che l’educazione abbia luogo.

L’impianto e la postura epistemologica e metodologica di matrice critico-esistenziale e fenomenologica che sostanzia la ricerca di ‘embodied education’¹ hanno virato sempre più esplicitamente verso una logica pedagogica del ‘design’ perché

1 Che è il nome del gruppo di ricerca fondato nel 2015 e con il quale la mia attività prende corpo e vive.

il gesto dell'abitare/progettare (Heidegger, 1952) possa incorporare l'attenzione ai processi trasformativi che riguardano il fenomeno del 'vivere', e diventi la postura, mobile, necessaria all'essere-nel-mondo. Ne emerge un tracciato metodologico che per la ricerca di 'embodied education' costituisce anche una 'emergenza pedagogica': allenare, formare, mobilitare e unire tutte le diverse forme dell'agire per farne pratica quotidiana di connessione con il mondo. Questa dunque è la traiettoria cui qui faccio riferimento perché emerga la necessità di incarnare il sensibile e il mobile del vivere. Alla Scuola, alla sua forma istituzionale e a quella diffusa ed estesa ad ogni spazioFormante, abbiamo inteso riconoscere quella consistenza vitale che suggerisce che "la cura del mondo di cui siamo porzione non può che essere cura del sensibile" (Coccia, 2011, p. 14), cura che chiede di sostanzarsi in una reciproca presa di contatto tra essere e mondo. La cura e la progettazione degli spazi viene restituita alla sfera percettiva cinetica e comunicativa, e quindi ad un campo di attività complessa e situata, chiamando in gioco la corporeità nel suo insieme per riconfigurare la categoria di spazio e dare vita al 'design' degli spaziFormanti perché questi possano costituire proposta *sensibile* originata dal nuovo sentire/sentirsi dei progettisti/performer coinvolti in una nuova cartografia e metodologia pedagogica. Ma progettare spaziFormanti è anche 'cifra' di un vitalismo cui abbiamo dato il senso del 'piantare scuole' così da cogliere alla radice la dimensione pedagogica e quindi trasformativa, attiva, con cui si pensa e si agisce la categoria di spazio. Tale scelta vitalista traccia una traiettoria altra dai determinismi e dai positivismi che pure continuano a dominare la cultura dell'educazione e la sua ricerca di 'metodo', e si muove dentro il rapporto tra vita e conoscenza, assumendo la variazione e i sistemi di relazioni dinamiche come elementi costitutivi e generativi di fenomeni/sistemi/organizzazioni di natura adattiva e aperta. Fuori da ogni possibile riduzionismo, Architettura e Pedagogia trovano la loro unità e ripensano i loro costrutti come *danza che crea* (Ceruti, 1989) e dunque fanno dell'azione e della sua origine situata e relazionale, della sua natura adattiva, mobile plastica danzante, il principio generativo attraverso cui restituire vita allo spazio, oltre che ai corpi che gli danno forma e senso. La nozione di spazio assume la plasticità dei corpi, la possibilità di farsi materia vivente perché sensibile. In una *logica del senso* (Deleuze, 1969) dei "corpi che agiscono e patiscono" (p. 12), la nostra ricerca chiama le Arti a farsi ambiente organicamente perturbante nel quale si sta tra agire e patire e si generano *mescolanze*. "Nei corpi, nella profondità dei corpi, vi sono mescolanze: un corpo penetra un altro e coesiste con esso in tutte le sue parti, come la goccia di vino nel mare, o come il fuoco nel ferro" (p. 13). Il progettare come l'abitare emerge da un processo che è il vivere stesso.

Nell'esperienza di ricerca epigenetica che trova casa nel gruppo 'embodied education', l'Arte e la sua sfera senso-motoria costituiscono l'ambiente in cui prende corpo il *pedagogico* – dove per *pedagogico* si intende la natura dei processi trasformativi del 'vivente' (Dewey, 1934). L'Arte è spazio mobile: è *danza che crea* (Ceruti, 1989), per il 'vivente' e il suo processo generativo e situato di natura autopoietica (Maturana, Varela, 1985) da cui emerge conoscenza e cognizione in forma di azione/gesto e *opera* (Arendt, 1958). In questa prospettiva, lo spazio diventa cate-

goria chiave di un lavoro epistemologico e metodologico che rintraccia la qualità tattile e ‘plastica’ che si fa ‘spaziante’ come condizione co-essenziale perchè possa accogliere pienamente del vivente, la sua *vita sensibile* (Coccia, 2011) e la sua istanza riflessiva. Architettura e Pedagogia guardano dunque agli stessi costrutti – il corpo che si fa spazio e lo spazio che si fa corpo – riconoscendo la centralità della dimensione performativa e in-segnante che li attraversa e nutre la loro reciproca necessità co-esistenziale e speculare. E proprio in tal senso è una voce a farsi spazio e ad insorgere già come doppio: è quella della filosofa e quella del poeta, e il loro risuonare è il farsi spazio dell’*inaudito*:

E se è vero che occorre rompere (con) un certo modo di specula(rizza)zione, non per questo bisogna rinunciare a qualsiasi specchio, nè rinunciare ad analizzare l'influenza che ha questo piano della rappresentazione... Ma forse al di là della superficie speculare che sostiene il discorso, si annuncia non il vuoto del nulla, ma l'intenso bagliore d'una speleologia dalle mille sfaccettature... nel luogo in cui ci si aspetta di trovare la matrice opaca e silenziosa d'un logos immutabile nella certezza delle sue luci, cominciano invece a brillare fuochi e cristalli, che intaccano l'evidenza della ragione (Irigaray, 1974, p. 139)

Questo è tutto
per ora
in questo momento
è come se
fossimo già
invece siamo
appena
e ciò che è
più strano è
che uno non se
lo immagina bene
dove potrebbe
essere arrivata
la lunga attraversata
(Balestrini, 2013)

Bibliografia

- Arendt H. (1958). *Human condition*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. it. *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1997).
- Balestrini N. (1958-2010). *Antologica. Poesia 1958-2010*. Milano: Mondadori, 2013.
- Berthoz A. (1998). *Le sens du mouvement*. Paris: Odile Jacob (trad. it. *Il senso del movimento*. McGraw Hill, Milano, 2003).
- Cambi F. (2011). *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*. Palermo: Edizioni Fondazione ‘Vito Fazio-Allmayer’.
- Ceruti M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Milano: Feltrinelli.

- Coccia E. (2011). *La vita sensibile*. Bologna: Il Mulino.
- Coccia E. (2016). *La vita delle piante*. Bologna: Il Mulino, 2018.
- D'Ambrosio M., Buono M. L. (2020). Spazio al corpo. Proposte per ambienti generativi del 'fare scuola'. *SIPED, Atti del Convegno Nazionale – Palermo 2019, 30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale Pedagogia per i minori?*. Lecce: Pensa Multimedia.
- D'Ambrosio M., Russo L., Cocchiario C., Buongiovanni M., Scatola Y. (2022). *Performing a garden. Embodied practices for community mental health*, in: *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6, 1 Supplemento, gennaio-marzo 2022.
- Deleuze G. (1969) *Logic du sens*. Paris: Les Éditions de Minuit (trad. it. *Logica del senso*, Feltrinelli, Milano, 1975).
- Dewey J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. New York: Henry Holt & Co. (trad. it. *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma, 1998).
- Dewey J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company (trad. it. *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo, 2020).
- Foucault M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard (trad. it. *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano, 1971).
- Foucault M. (1970). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard (trad. it. *Ordine del discorso*. tr. it. Torino: Einaudi, 2004).
- Heidegger M. (1952). *Costruire, abitare, pensare*. In G. Vattimo (ed.) (1991), *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Irigaray L. (1974). *Speculum de L'autre Femme*. Paris: Les Éditions de Minuit (trad. it. *Speculum. L'altra donna*, Feltrinelli, Milano, 1975).
- Irigaray L. (2017). *To Be Born. Genesis of a New Human Being*. London: Palgrave Mcmillan (trad. it. *Nascere. Genesi di un nuovo essere umano*, Bollati Boringhieri, Milano, 2019).
- Jullien F. (2005). *Nourrir sa vie. À l'écart du bonheur*. Paris: Seuil. (trad. it. *Nutrire la vita. Senza aspirare alla felicità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006).
- Jullien F. (2014). *Vivre de paysage*. Paris: Éditions Gallimard (trad. it. *Vivere di paesaggio o l'impensato della ragione*, Mimesis, Roma, 2017).
- Jullien F. (2015). *De l'être au vivre. Lexique euro-chinois de la pensée*. Paris: Éditions Gallimard (trad. it. *Essere o vivere. Il pensiero occidentale e il pensiero cinese in venti contrasti*, Feltrinelli, Milano, 2016).
- Jullien F. (2019). *L'inouï: Ou l'autre nom de ce si lassant réel*. Paris: Grasset & Fasquelle (trad. it. *L'inaudito. All'inizio della vita vera*, Feltrinelli, Milano, 2021).
- Latour B. (1998). *La scienza in azione*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Maturana H., Varela F. (1985). *Autopoiesi e cognizione*. Padova: Marsilio.
- Nancy J.-L. (1994). *Les Muses*. Paris: Editions Galilée (trad. it. *Le Muse*, Diabasis, Reggio Emilia, 2006).
- Nancy J.-L., (2010), *Corpo teatro*. Napoli: Cronopio, 2011.
- Morin E. (1977). *La Methode. Tome I La Nature de la nature*. Paris: Le Seuil (trad. it. *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1977).
- Veca S. (2018). *L'idea di incompletezza*. Milano: Feltrinelli.

Ripensare l'employability: verso un concetto di occupabilità sostenibile e consapevole

Mariarosaria De Simone

*Professore Associato – Università degli Studi di Napoli Federico II
mariarosaria.desimone3@unina.it*

1. Introduzione

L'evoluzione del mercato del lavoro, caratterizzata da rapidi cambiamenti tecnologici, globalizzazione e crescente competitività ci impone, inevitabilmente, una riflessione critica sul concetto di occupabilità dei laureati. L'employability è stata tradizionalmente interpretata in termini di competenze tecniche e professionali, spesso in una prospettiva economicistica, con un focus, per quanto riguarda gli obiettivi formativi, principalmente volto a promuovere, per i laureati, la possibilità di imparare ad applicare le conoscenze e le competenze acquisite in classe alle realtà del posto di lavoro (Tomlinson, 2017). Tuttavia, recenti studi evidenziano l'importanza di un approccio più ampio, che includa lo sviluppo personale, la consapevolezza critica e la riflessione sui valori individuali e sociali.

Lungo tale direzione Boffo (2019) considera l'employability come un costrutto chiave per l'educazione superiore, costruito il cui approfondimento consentirebbe di modellare e trasformare gli obiettivi della formazione universitaria, avendo subito, negli ultimi anni, una significativa evoluzione che si caratterizza, essenzialmente, dal passaggio da un approccio micro, centrato sulle competenze individuali, a una prospettiva macro, che considera il legame tra istruzione superiore e mercato del lavoro. Sottolineando, a tal proposito, l'importanza dei servizi di orientamento professionale e della costruzione di competenze trasversali per facilitare la transizione al lavoro, la nostra Studiosa precisa non solo l'impossibilità di rappresentare l'employability esclusivamente come un insieme di competenze tecniche, ma, anche, che debba considerarsi come una categoria chiave per lo sviluppo dei modelli didattici nell'istruzione superiore. «Employability is central to the development of teaching and learning models in higher education and, if suitably studied, it can point the graduate training processes in such a direction as to transform, model, and update the objectives of higher education» (Boffo, 2019, p. 11). Questo significa che il costrutto di employability non si limita a considerare come importante l'acquisizione di competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro, ma implica una riflessione più ampia sulla formazione dei laureati in termini di crescita critica e consapevolezza professionale. Se, nel corso del tempo, dunque, l'approfondimento dello studio sull'employability è passato da

una prospettiva prettamente economica a una dimensione più pedagogica, «it is interesting to see how it first received attention in economic and socioeconomic studies and how the meaning of the category has since slowly veered toward a pedagogical horizon» (Boffo, 2019, p. 12), tale evoluzione sembra riflettere non solo un cambiamento nelle priorità della formazione superiore, ma, e soprattutto, ci suggerisce la necessità di un'educazione che non solo prepari al lavoro, ma che formi individui capaci di adattarsi e innovare nel contesto professionale in continua evoluzione, spingendoci a superare un approccio puramente strumentale all'occupabilità per abbracciare un modello educativo più trasformativo e orientato ai valori.

In questo contesto, l'adozione della mindfulness e della pedagogia contemplativa emergerebbe come un'opportunità educativa innovativa per sostenere la transizione dei laureati nel mondo del lavoro (Hyland, 2013). Il presente contributo si propone di analizzare criticamente il concetto di employability e di esplorare come approcci educativi basati sulla consapevolezza e sull'educazione ai valori possano contribuire a una preparazione più efficace e significativa per il mercato del lavoro, non tralasciando dimensioni fondamentali come la motivazione, le aspirazioni personali e il senso di realizzazione (Faller et al., 2021; Cuny et al., 2024; De Simone, 2024).

2. Complessificare il costrutto di employability

Uno degli aspetti critici del concetto tradizionale di employability è la tendenza a considerare le laureate ed i laureati esclusivamente come “capitale umano”, il cui valore è determinato dalla loro capacità di generare profitto nel mercato del lavoro (Drange et al., 2018). Questo approccio rischia di ridurre la formazione universitaria a una mera preparazione funzionale all'inserimento lavorativo, tralasciando dimensioni fondamentali come “capacità riflessive e abilità critiche” (Faller et al., 2021, p. 275) che potrebbero contribuire, per i giovani e le giovani laureandi/laureati, alla costruzione di identità professionali solide e di capacità volte ad affrontare con maggiore sicurezza e consapevolezza le sfide del mondo del lavoro «developing a sense of their professional identity and developing self-awareness» (Faller et al., 2021, p. 276).

Lungo tale direzione Hyland (2013) sottolinea come l'ossessione per la standardizzazione e la performatività nell'educazione abbia prodotto un sistema che enfatizza la competizione e il raggiungimento di risultati misurabili, trascurando la crescita personale e il benessere emotivo degli studenti. Una formazione incentrata esclusivamente sulle competenze ‘spendibili’ nel ‘mondo’ del lavoro finisce per creare individui più vulnerabili alle fluttuazioni del mercato e meno capaci di affrontare le sfide della vita professionale con autonomia e consapevolezza critica: «The obsession with standards and league tables in the school sector since the 1990s is directly connected with the emergence of concerns about the affective side of education» (Hyland, 2013, p.1).

Questa problematica è evidenziata anche da Cuny et al. (2024) che, sottolineando come le istituzioni accademiche siano sempre più orientate a una logica neo-liberista, trasformando l'istruzione in un prodotto di consumo, analizzano come le istituzioni educative, all'interno di tale logica, spesso perpetuino dinamiche di conformismo e subordinazione. Le università, in particolare, rischiano di limitare il pensiero critico degli studenti, privilegiando una formazione funzionale alle esigenze del mercato del lavoro, enfatizzando una visione dell'apprendimento quale investimento economico e la conoscenza come risorsa strumentale. Visione, quest'ultima, che influenza non solo i curricula universitari, ma anche il modo in cui gli studenti concepiscono il sapere, la partecipazione e il loro ruolo nel sistema educativo e lavorativo (Cuny, Ottaviani, Picard, 2024): «Education is seen as an “investment” that must be profitable, and competition between schools is also mirrored within schools, between courses of study and between students (through the individual choices that everyone must make on an ongoing basis). These choices create understandable stress, since each decision could increase or decrease the “profitability” of the qualification» (Cuny et al., 2024, p. 420).

Se l'attuale panorama dell'istruzione superiore, dunque, appare fortemente influenzato da una logica di mercato, dove le università competono per attrarre studenti, fondi e riconoscimento internazionale, portando, conseguentemente, a una progressiva mercificazione dell'educazione, con una crescente enfasi sulla produttività e sulla misurabilità delle performance accademiche (Cuny et al., 2024), tale prospettiva riduce, inevitabilmente, il sapere a un insieme di competenze immediatamente applicabili, piuttosto che a un percorso di crescita intellettuale e umana. Gli studenti spesso percepiscono la loro formazione come un prodotto da consumare, con un'attenzione limitata alla comprensione critica della conoscenza stessa. Come emerge dalle interviste condotte nell'ambito dello studio di Cuny et al. (2024), l'educazione universitaria viene considerata principalmente come un investimento per migliorare l'occupabilità, piuttosto che come un'opportunità di esplorazione e trasformazione personale. «Being asked to give their opinion in terms of “satisfaction” means that students see themselves as customers (Giroux, 2010; Rundshagen, 2016), waiting for an educational product to be delivered that they can consume and “package” legibly in a CV or job interview. Students even tend to value ready-made answers when it comes to employability, those that will “definitely” land them an internship and give them the “right answers” when meeting a recruiter» (Cuny et al., 2024, p. 421). La conseguenza diretta di questa visione utilitaristica è la progressiva scomparsa di spazi per la riflessione critica e per l'esplorazione epistemologica. La conoscenza, infatti, viene spesso presentata come un'entità oggettiva e neutrale, priva di una contestualizzazione storica, sociale e politica, dimensione, quest'ultima, che permetterebbe di decostruire le 'basi accettate' delle discipline e le 'rappresentazioni dominanti' al fine di comprendere e trasformare meglio il mondo, imparando a anche a disimparare nel vaglio critico della conoscenza dominante consolidata (Unesco, 2021). A tal proposito, imparare a decostruire il sapere attraverso una visione storica, antropologica ed epistemologica, permetterebbe agli studenti e alle studentesse non solo di combattere il

‘misticismo economico’, del tipo che esistono ‘leggi economiche’, che i mercati ‘si autoregolano’, accettando, inconsapevolmente, come realtà economica esclusivamente modelli economici, come avviene, ad esempio, per gli studenti di economia in India che molte volte finiscono per adottare un’epistemologia postcoloniale nel campo del marketing (Varman e Saha, 2010), ma altresì di restituire un posto ad altre tradizioni di conoscenza troppo spesso escluse dal campo accademico (Cuny et al., 2024). Tradizioni tra cui sicuramente possiamo annoverare le pedagogie partecipative che, storicamente influenzate dalle pedagogie critiche (Freire, 1970) mirano a facilitare l’adozione di posture di apprendimento più attive, attraverso cui gli studenti possono attingere alle proprie esperienze vissute, esprimere le proprie preoccupazioni e ascoltare quelle degli altri, imparando ad assumere una posizione più vulnerabile o riflessiva riguardo ai propri pregiudizi, privilegi e convinzioni, nel tentativo di valorizzare il “soggetto che apprende” piuttosto che “il soggetto intraprendente” (Cuny et al., 2024, p. 421). Aprire l’Istruzione Superiore ad apprendimenti e a pratiche educative in grado di promuovere empatia e consapevolezza di sé e degli altri, e che consentano di attingere alle risorse dell’immaginazione allentando la concezione ristretta e limitante di ciò che può essere conoscenza “utile” al fine di inventare altri percorsi di conoscenza e azione in classe, ci permetterebbe di promuovere, altresì, un’ “occupabilità sostenibile” (Jabeen et al., 2021) non basata esclusivamente sulle competenze tecniche, ma in grado di aiutare gli studenti e le studentesse a coltivare un equilibrio tra vitalità personale e capacità di adattamento al contesto professionale, nonché a divenire agenti di cambiamento nei propri contesti lavorativi e comunitari.

A tal proposito risulta interessante il lavoro di “integrative review methodology” di Jabeen et al. (2021) al fine di analizzare il legame tra le risorse individuali e la percezione della “sustainable employability”, intesa come la capacità di mantenere l’occupabilità e la produttività nel tempo, nonostante i cambiamenti del mercato del lavoro e delle organizzazioni in cui si è inseriti. Ebbene, attraverso un’analisi sistematica della letteratura, gli studiosi evidenziano non solo il ruolo chiave delle risorse individuali, tra cui individuano le competenze di carriera, il capitale psicologico, le autovalutazioni di base, la mindfulness, l’intelligenza emotiva, nel mediare la relazione tra le condizioni di lavoro e la percezione della sostenibilità occupazionale, risorse che non solo migliorano il benessere lavorativo e la motivazione, ma fungono da strumenti di adattamento ai cambiamenti professionali e organizzativi, ma anche, in un’ottica olistica, l’importanza del supporto sociale, a qualsiasi livello, ma soprattutto a livello organizzativo, supporto che risulta fondamentale affinché queste risorse si sviluppino e fioriscano, permettendo una piena partecipazione lungo tutto il proprio percorso lavorativo, permettendo alle lavoratrici e ai lavoratori di affrontare con maggiore efficacia le transizioni di carriera. Se, dunque, secondo gli Studiosi, le risorse individuali agiscono come fattori protettivi contro l’“obsolescenza professionale”, il supporto organizzativo diviene, d’altro canto, ‘cruciale’ per il mantenimento e lo sviluppo di tali risorse, suggerendo, per le aziende, la fondamentale di investire in programmi di formazione continua, mentoring e sviluppo delle competenze trasversali in un’ottica di circolarità

virtuosa: «organizations may have the opportunity to further identify and develop the skills and capacities of their employees. In this way, the enhanced resources of employees would be utilized to full potential for the organization. There is, hence, a win-win situation for both individuals and organizations. Individuals are better able to develop their resources and capabilities which are useful for the organization, and at the same time they are better able to sustain their employability in the broader sense. With regard to the latter, organizations are better able to develop and utilize their resources for achieving sustainable competitive advantage» (Jabeen et al., 2021, p. 235).

3. La pedagogia contemplativa tra etica incarnata e decostruzione delle logiche neoliberiste

Se, dunque, lo studio di Jabeen e colleghi (2021) fornisce un contributo significativo alla letteratura sulla sustainable employability, evidenziando sia il ruolo centrale delle risorse individuali nel promuovere il benessere lavorativo e la capacità di adattamento, che l'importanza di creare ambienti di lavoro favorevoli e strategie di sviluppo delle competenze quali leve fondamentali per una forza lavoro resiliente e sostenibile nel lungo periodo, la mindfulness, allo stesso modo viene intesa dagli Studiosi sia come capacità personale che come risorsa sociale, in particolare organizzativa.

Lungo tale direzione la mindfulness, intesa come la capacità di mantenere un'attenzione consapevole e non giudicante nel presente (Kabat-Zinn, 1994), rappresenterebbe un fattore determinante per la regolazione dello stress, il miglioramento della concentrazione e della performance, nonché per l'aumento della flessibilità cognitiva, consentendo, in particolare, ai lavoratori di affrontare le incertezze con maggiore adattabilità e di mantenere un equilibrio tra le richieste lavorative e le risorse disponibili, riducendo così il rischio di burnout e migliorando la soddisfazione professionale. Per tutti questi motivi l'integrazione delle pratiche mindfulness¹ nei programmi di sviluppo professionale e nei contesti organizzativi emergerebbe come una strategia efficace per migliorare il benessere psicologico e

1 Per un approfondimento teorico sulla mindfulness si veda De Simone M., 2016, *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*. Napoli: Luciano Editore, pp.16-21 dove, al di là della teorizzazione della mindfulness come di un costrutto multi-dimensionale sembra importante descriverla operativamente come una modalità di relazione con i propri pensieri, emozioni sensazioni del momento caratterizzata dal decentramento e dalla disidentificazione, una modalità che può essere 'allenata' con, ma non solo, le pratiche meditative, che aiutano a sviluppare una relazione accettante e decentrata con le nostre esperienze presenti, permettendo lo sviluppo della capacità di entrare in una modalità di relazione con il qui-ed-ora di tipo mindful: "si sviluppa così la capacità di entrare intenzionalmente in uno stato mindful (mindfulness come stato) dove esiste uno spazio tra esperienza e azione, e aumenta l'attitudine accogliente, accettante, non giudicante verso l'intera gamma delle esperienze (mindfulness come tratto)" (Rainone, 2012, p. 138).

la capacità di adattamento dei lavoratori, con un impatto positivo sulla produttività e sulla riduzione dell'assenteismo legato allo stress lavorativo.

Anche se gli Studiosi non approfondiscono la questione, trattandosi, giustamente, di una revisione integrativa, sembra interessante partire da qui per provare ad ampliare la discussione rispetto alla possibilità di coltivare la mindfulness all'interno di una visione pedagogica volta a sostenere tutti i processi di employability, inclusi, soprattutto, quelli di transizione lavorativa dei nostri studenti e delle nostre studentesse laureandi/laureati così come, fino a qui, abbiamo cercato di delineare.

Se, difatti, la mindfulness è stata inizialmente sviluppata in ambito clinico, per poi diffondersi nei contesti educativi, è la pedagogia contemplativa che, integrandone le pratiche in una cornice epistemologica che valorizza gli apprendimenti esperienziali volti a promuovere una riflessione critica sui valori personali e professionali (Sheinman, Russo-Netzer, 2021) che ci permette di andare oltre a una visione, predominante anche nei contesti di ricerca, che si focalizza esclusivamente sui benefici che queste ultime possono apportare agli studenti alle studentesse di ogni ordine e grado (De Simone, 2016), e che «ci aiuti ad orientarci verso una riflessione sul significato dell'educazione e dell'educare nel contesto della nostra epoca attuale (De Simone, 2024, p.9).

Sì, perché, se è ormai evidente la necessità di esplorare, per i contesti di istruzione superiore, l'utilità di approcci educativi relazionali e orientati alla giustizia, e quindi critici e trasformativi (Walsh et al., 2020) al fine di superare modelli educativi tradizionali, spesso basati su epistemologie frammentate e riduzioniste, che tendono a insegnare "un mondo a pezzi" (McInnis, 1972) per abbracciare una prospettiva più olistica, capace di integrare dimensioni personali, sociali ed ecologiche, l'approccio contemplativo permetterebbe, agli studenti ed alle studentesse, di sviluppare una maggiore consapevolezza del proprio posizionamento nel mondo, favorendo una comprensione più profonda delle interconnessioni tra individui, comunità e ambiente. Lungo tale direzione sarebbe ulteriormente riduttivo e frammentario proporre la mindfulness esclusivamente come una pratica di benessere individuale (De Simone, 2024a), piuttosto che come un mezzo per coltivare capacità relazionali e critiche, necessarie per affrontare le complesse sfide che le coordinate contestuali odierne richiedono ai nostri e alle nostre laureandi/laureati.

Promuovere un approccio epistemologico, ontologico ed etico di tipo relazionale (Walsh et al., 2020), infatti, permetterebbe ai nostri ed alle nostre giovani di intendere la conoscenza non come un processo individuale e oggettivo, ma come frutto di una costante interconnessione tra esseri umani e ambienti, interconnessione che costantemente modella le identità e le soggettività coinvolte, e che pertanto richiede una cura e una responsabilità nell'indirizzare i propri processi educativi e decisionali in direzioni più eque e sostenibili.

In tal senso la pedagogia contemplativa potrebbe rappresentare un ottimo strumento per la decostruzione delle logiche neoliberiste che permeano gli istituti superiori e il mercato del lavoro: se per Hyland (2013) la mindfulness, praticata in

modo critico, consente agli studenti e alle studentesse di sviluppare una maggiore consapevolezza delle strutture di potere che condizionano le proprie esperienze formative e professionali, parimenti, attraverso la riflessione consapevole, questi ultimi potrebbero essere incoraggiati a interrogarsi sui propri valori e sulle implicazioni etiche delle proprie scelte (De Simone, 2024a), nutrendo una “consapevolezza etica” che si tradurrebbe in un impegno concreto per la giustizia sociale, spingendoli a divenire protagonisti attivi nella promozione di pratiche lavorative più inclusive e sostenibili (De Simone, 2024b).

Se infatti la riflessione critica promossa dalla pratica contemplativa consente alle studentesse e agli studenti di riconoscere le strutture di potere implicite nei sistemi educativi, sviluppando una consapevolezza più profonda delle proprie esperienze e dei contesti in cui ci si trova ad operare, tale processo faciliterebbe altresì la costruzione di una coscienza critica che, spingendoli a interrogarsi sulle proprie scelte e a immaginare alternative più giuste ed eque, consentirebbe loro di coltivare un’*etica incarnata* che vada oltre la semplice adesione a principi astratti e che si potrebbe tradurre in azioni consapevoli e responsabili nei contesti quotidiani (De Simone, 2024a), sostenendo un’integrazione tra consapevolezza interiore e comportamento etico in grado di promuovere una relazione coerente tra valori personali e pratiche professionali. La riflessione etica, in questo contesto, non è concepita come un esercizio teorico, ma come un’esperienza vissuta che orienta le scelte individuali e collettive, e che, nel momento in cui deriva da una “consapevolezza del corpo vissuto”, diviene incarnata, permettendoci di ‘resistere’ a quell’atteggiamento “a-somatico” (Dewey, 1929), nei confronti dell’apprendimento, ancora prevalente nei nostri contesti educativi, soprattutto superiori. Si tratta di una resistenza che, innanzitutto, ci consentirebbe «di apprezzare l’intuizione, la percezione e le emozioni come equivalenti alla deliberazione razionale e come aspetti necessariamente intrecciati all’apprendimento, all’empatia, all’immaginazione e alla compassione. A patto di continuare a riflettere non solo in maniera più ampia sulla relazione tra pratiche mindfulness ed educazione ma creando un incontro dialogico, sempre più critico e complessificante, tra educazione e consapevolezza» (De Simone, 2024a, p. 41). Una resistenza che, in seconda ed ultima analisi, iscrivendosi in quei percorsi formativi che incoraggiano un apprendimento più significativo e orientato ai valori (Knight, Yorke, 2004), ci aiuterebbe a superare la dicotomia tra formazione accademica e sviluppo personale, favorendo un modello educativo che prepari le giovani laureate e i giovani laureati non solo a trovare un’occupazione, aiutandoli a ‘navigare’ in un mondo del lavoro sempre più incerto e complesso, ma anche a impegnarsi in attività che rispecchino i propri valori fondamentali (OECD, 2019), contribuendo alla costruzione di società più giuste e solidali.

Bibliografia

- Boffo V. (2019). Employability and Higher Education: A Category for the Future. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2019(163), 11-23. <https://doi.org/10.1002/ace.20338>.
- Cuny C., Ottaviani F., Picard H. (2024). (De)constructing knowledge in higher education. *Prospects* 54, 419–426. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09681-0>
- De Simone M. (2016). *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*. Napoli: Luciano.
- De Simone M. (2024a). *La pedagogia contemplativa per la formazione dei professionisti in ambito educativo*. Napoli: Liguori.
- De Simone M. (2024b). Riflettere criticamente su “ciò che è importante”: l’approccio contemplativo per la promozione di employability nei futuri professionisti in ambito educativo. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 22, 45, 60-68.
- Dewey J. (1929). *The Quest for Certainty*. In *The later works, 1925-1953, Volume 4: 1929* (Ed. J. A. Boydston). Carbondale, Southern Illinois: University Press, 2008.
- Drange I., Bernstrøm V.H., Mamelund S.-E. (2018). Are you moving up or falling short? An inquiry of skills-based variation in self-perceived employability among Norwegian employees. *Work, Employment and Society*, 32, 387–406.
- Faller P., Lokhtina I., Galimberti A., Sanojca E. (2021). Developing Gen Y Competencies for the New Work Environment: Comparing and Contrasting Four Work-Integrated Learning Approaches Across National Contexts. In T. Gerhardt, P. Annon (eds.), *Applications of work integrated learning among gen Z and Y students*. IGI Global.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Giroux H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715–721.
- Hyland T. (2013). Moral Education, Mindfulness, and Social Engagement: Fostering Social Capital Through Therapeutic Buddhist Practice. *SAGE Open*, 3(4). <https://doi.org/10.1177/21582440135092>
- Jabeen Q., Nadeem M.S., Raziq M.M., Sajjad A. (2021). Linking individuals’ resources with (perceived) sustainable employability: Perspectives from conservation of resources and social information processing theory. *International Journal of Management Reviews*, 2, p. 233-254, 10.1111/ijmr.12276
- Kabat-Zinn J. (1994). *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York: Hyperion.
- Knight P. T., & Yorke M. (2004). *Learning, curriculum and employability in higher education*. London, UK: Routledge Falmer.
- McInnis N. (1973). You are an Environment. *Nature Study*.
- OECD (2019). Conceptual learning framework: Learning Compass 2030, Future of Education and Skills 2030, http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (2021).
- Rainone A (2012). La mindfulness. Il non fare, l’accettare e il fare consapevole. *Cognitivismo Clinico*. 9,2,135-150.
- Rundshagen V. M. (2016). Myth and its visualization in the neoliberal era: Private business schools in Germany. *Academy of Management Proceedings*. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2016.15646>

- Tomlinson M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability, *Education + Training*, 59, 4, 338-352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Report from the International Commission on the Futures of Education. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Varman R., Saha B. (2010). Disciplining the discipline: understanding postcolonial epistemic ideology in marketing. *Journal of Marketing Management*, 25(7-8), 811-824. <https://doi.org/10.1362/026725709X471640>.
- Walsh Z., Böhme J., Lavelle B.D., Wamsler C. (2020). Transformative education: towards a relational, justice-oriented approach to sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(7), 1587-1606.

Didattica Orientativa e il Metodo ADVP: una Revisione Concettuale e Applicativa

Martina Albanese

Post Doc – Università degli Studi di Palermo
martina.albanese@unipa.it

1. La didattica orientativa

I momenti chiave che richiedono alla persona la capacità di orientamento riguardano i momenti di transizione; quando, cioè, agli schemi consolidati se ne devono aggiungere di nuovi. In questi momenti alla persona è richiesto il dispiegamento di risorse cognitive ed emotive che evitano il rischio di incorrere in disagi, spaesamento e crisi di senso fino addirittura alla patologia (Colazzo, 2019). In questi momenti, tuttavia, risiede una grande possibilità di cambiamento e ridefinizione di sé.

L'orientamento, in quest'ottica, contribuisce ad acquisire le proprietà per fronteggiare il cambiamento costante del divenire quotidiano. Così inteso, esso non guarda solo a ciò che la persona sa, ma anche a ciò che non si sa e a ciò che potrebbe essere appreso per la gestione del cambiamento (Colazzo, 2019).

Con il termine "orientamento" si intende, dunque, l'insieme delle azioni professionali (orientare) tese a costruire e/o potenziare le competenze orientative della persona e la sua capacità di autodeterminarsi (orientarsi).

«L'orientamento può essere descritto come una pratica pedagogica e didattica mirata a favorire lo sviluppo individuale e collettivo attraverso relazioni interpersonali reciproche e la promozione dell'autonomia decisionale» (Chiusaroli, 2023). È possibile affermare, allora, che l'orientamento non rappresenta un punto di arrivo, ma un processo che iniziando dalle prime fasi di vita si radica e sviluppa attraverso l'esperienza quotidiana nei vari contesti in cui la persona è inserita. Per tale motivo, Mura (2018) fa riferimento alla formazione continua cui tende l'orientamento e che si sviluppa in diversi contesti sottoforma di orientamento continuo e professionale (*lifelong guidance* e *career guidance*). Quanto detto porta a concludere che la didattica orientativa ha in sé caratteristiche trasversali e verticali rispetto a tutti i percorsi di sviluppo della persona: verticali perché riguarda tutti i cicli scolastico-formativi; trasversali perché riguarda tutte le discipline avendo carattere transdisciplinare e multidisciplinare.

Marostica (2008) afferma che tutti i percorsi di studio a differenti livelli dovrebbero puntare allo sviluppo delle *basic skills* (competenze di base), delle *wider skills* (competenze ampie), delle *core skills* (competenze essenziali) e delle *key skills*

(competenze chiave); solo così, si produce sapere, saper fare, responsabilità e consapevolezza. Infatti, è grazie a queste risorse acquisite che si configurano come trasferibili e flessibili che la persona diviene capace di adattarsi al cambiamento per conoscere il mondo circostante e per sapersi muovere all'interno della complessità che lo caratterizza.

La didattica orientativa, quindi, si realizza laddove si sviluppa congruentemente ad una formazione all'auto-orientamento, ossia «la disposizione a e la capacità di effettuare concretamente scelte consapevoli e deliberatamente basate su evidenze in relazione alla costruzione e allo sviluppo del proprio progetto personale, professionale e formativo» (Giacomantonio, Luciano, & Marcuccio, 2019).

Questo assetto implica la conoscenza di sé, delle proprie rappresentazioni e delle proprie competenze; tutto ciò porta la persona a quel processo di elaborazione di progetti di vita lavorativa in termini di pieno sviluppo del proprio potenziale (Bertoli & Salvarani, 2023).

In altre parole, l'orientamento si definisce in maniera puntuale solo attraverso la sua declinazione in auto-orientamento e riorientamento (Crivellari & Pentucci, 2023).

Tanto che, Domenici (2015) identifica lo stesso con la capacità di operare interventi composti da atti e decisioni, in linea con i contesti e con gli interessi, le attitudini e il progetto di vita personale. Pellerey (2017), invece, inserisce l'orientamento tra le risorse soggettive degli individui che permette loro di sviluppare adattabilità, regolazione, autocontrollo; così facendo si può declinare il concetto di sé in ruoli occupazionali, costruendo la propria vita lavorativa e i propri percorsi professionali.

2. Il Metodo ADVP

L'acronimo "ADVP" riflette esattamente l'espressione francese "*Activation du Développement Vocationnel et Personnel*"; questo metodo è stato creato da alcuni ricercatori dell'Università Laval di Quebec (Canada): Denis Pelletier, Gilles Noiseux e Charles Bujold tra il 1970 e il 1974. Esso si propone di guidare lo sviluppo della maturazione personale e professionale dell'alunno/a e di mobilitare in lui/lei le risorse intellettive, volitive e affettive necessarie per la realizzazione dei compiti evolutivi (Pelletier *et al.*, 1974). Sottoforma di proposta didattica, il metodo è stato a lungo sperimentato da Ministero dell'Istruzione in Quebec nelle classi della scuola secondaria. In Europa, invece, l'ADVP ha trovato terreno fertile in Francia, dove diverse applicazioni si segnalano a partire dal 1988; mentre in Italia questo metodo è conosciuto grazie agli studi di Viglietti (1989) e di Cappuccio (2003).

Da un punto di vista teorico il metodo ADVP affonda le sue radici nella teoria decisionale di Tiedeman e O'Hara (1963), sul modello di sviluppo professionale di Super (1957) e sul modello di intelligenza di Guilford e Hoepfner (1971).

Secondo Tiedeman e O'Hara (1963) nel corso del processo di orientamento la persona matura grazie alle informazioni che raccoglie su di sé e sulle professioni,

alle valutazioni che compie su di esse, agli interessi che scopre e alle aspirazioni che manifesta.

Per la teoria dello sviluppo professionale di Super (1957) il soggetto organizza il suo evolversi professionale in base all'immagine che ha di se stesso nei vari stadi del suo sviluppo; ciò gli permette di acquisire la maturità professionale necessaria per formulare una sintesi delle varie esperienze, al fine di tradurre l'immagine di sé in relazione alla professione.

Nel modello della struttura dell'intelletto di Guilford (1967) e Guilford e Hopfner (1971) l'intelligenza è un insieme di 5 *contenuti* distinti in contenuti figurativi, uditivi, simbolici, semantici, comportamentali; di 5 *operazioni* distinte in operazioni di valutazione, di produzione convergente, di produzione divergente, di memoria e di cognizione; di 6 *prodotti* distinti in unità, classi, relazioni, sistemi, trasformazioni, implicazioni.

Delineate, seppur brevemente, le caratteristiche influenti delle altre teorie sul metodo in analisi, è possibile affermare che, secondo lo stesso, le scelte professionali della persona vengono elaborate lungo un processo evolutivo segnato da alcune tappe o stadi che a loro volta comportano l'assolvimento di alcuni compiti. Il metodo ADVP ha l'obiettivo di creare le condizioni affinché l'alunno produca una chiara coscienza della propria identità che gli permetta di operare delle scelte in vista di un progetto di vita che lo impegni in scelte realistiche e realizzabili, adeguate ai suoi bisogni, interessi, potenzialità e valori, che comportano la realizzazione di un modo di essere personalmente soddisfacente e socialmente costruttivo, aperto alla novità e al cambiamento (Noiseux, Pelletier, 1972).

In quest'ottica, un compito professionale è l'esito di un insieme coerente di atti compiuti da una persona e finalizzati all'orientamento alla professione e le relative decisioni che vanno a comporre la propria storia di vita.

Dunque, la scelta professionale viene maturata dallo studente durante un processo evolutivo che si caratterizza per l'avvicinarsi di stadi e relativi compiti da assolvere. L'originalità del metodo ADVP consiste nel puntare alla stimolazione delle abilità mentali sottostanti ai compiti di sviluppo professionale che ne rendono possibile l'attuazione (Cappuccio, 2003).

L'obiettivo del metodo ADVP da un punto di vista educativo risulta, allora, l'attivazione delle abilità mentali attraverso esercizi specifici che permette l'assolvimento dei compiti fondamentali per lo sviluppo e la maturazione.

Maturazione della scelta professionale		
Compito specifico	Fase di riferimento	Forma di pensiero
Esplorazione	Scoperta	Pensiero creativo
Cristallizzazione	Classificazione	Pensiero categoriale
Specificazione	Valutazione	Pensiero valutativo
Realizzazione	Sperimentazione	Pensiero implicativo

Tab. 1: Compiti specifici e forme di pensiero (Adattato da Cappuccio, 2003)

Il metodo ADVP prevede, inoltre, la delineazione di alcuni principi e strategie che portano all'attivazione dello sviluppo professionale; essi sono teoricamente fondati e sperimentalmente documentati (Cappuccio, 2003).

I Principi di Attivazione sono guide a sostegno delle iniziative di progettazione di esercizi che stimolano le diverse attività di pensiero implicate nel processo di maturazione della scelta professionale. I principi di attivazione nella terminologia originale sono: 1) il principio esperienziale, 2) il principio euristico, 3) il principio integratore.

Ogni forma di pensiero è caratterizzata da una particolare modalità di attivazione.

- a. Il pensiero creativo è caratterizzato da una modalità operativa che sollecita la produzione di soluzioni o informazioni divergenti e non direttamente collegate alla situazione presente (Pelletier, Noiseux, Bujold, 1974).
- b. Il pensiero concettuale (pensiero astrante o classificatorio) è l'insieme delle abilità mentali dirette ad astrarre da più dati ciò che li accomuna o ciò che rimane costante ed invariato (Cappuccio, 2003).
- c. Il pensiero valutativo comporta essenzialmente un confronto tra dati che permette di selezionare, attraverso specifici criteri, ciò che meglio corrisponde alle proprie finalità.

compiti	finalità	Abilità di pensiero	processi	informazione
Esplorazione	Scoprire	Creativo/divergente	• Divergenza • Doppia associazione	Nuova
Cristallizzazione	Comprendere	Categoriale/ astraente	• Equivalenza • Costanza • Riduzione	Esplicativa
Specificazione	Scegliere	Valutativo	Confronto: • Semplice • Complesso • Antagonista	Decisionale
Realizzazione	Agire	Implicativo	Estensione: • Logica • Pratica • Sequenziale	Utile

Tab. 2: Processi per l'attivazione delle abilità cognitive (Fonte: Cappuccio, 2003)

3. Conclusione

Il metodo ADVP non solo potrebbe migliorare l'efficacia dell'apprendimento, ma potrebbe favorire anche uno sviluppo olistico degli studenti, preparandoli meglio

per le sfide del mondo professionale e personale. Affinché l'intervento orientativo sia efficace è necessario che venga collegato alla programmazione curriculare; solo così ci si assicura adeguati obiettivi da raggiungere annualmente, tempi e mezzi sufficienti per attuarli, modi per la verifica del lavoro svolto e interventi generali di promozione e sensibilizzazione ai problemi dell'orientamento per ottenere la collaborazione dei genitori all'azione orientativa della scuola (Viglietti, 1989).

A partire da questa disamina del metodo, si intende rileggere in chiave neurodidattica il metodo a partire dalla delinearazione dei domini cognitivi, dei *network* e dei distretti cerebrali sottostanti alle categorie di pensiero individuate nel modello ADVP.

Scopo ultimo di questo sviluppo di ricerca è quello di esplicitare il nesso che lega il funzionamento di certe funzioni cognitive a quelle che Guilford chiama operazioni, ovvero i processi mentali che vengono attuati dagli studenti ogni qual volta, in ambito pedagogico, sono chiamati a maturare la loro scelta professionale (sia in fase di formazione, sia nelle fasi iniziali di *decision making*).

Bibliografia

- Bertoli R., Salvarani L. (2023). Educare l'infanzia: orientarsi e orientare alla professione. Primi risultati di una ricerca. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 133-144.
- Cappuccio G. (2003). Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale e personale (ADVP). G. Zanniello (a cura di), *Didattica orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*, 87-150.
- Chiusaroli D. (2023). Inclusione e Progetto di vita: un approccio olistico all'orientamento. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 33-42.
- Colazzo S. (2019). Per una didattica orientativa. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, (4), 21-28.
- Crivellari C., Pentucci M. (2023). Processi di auto-orientamento per il reskilling e l'up-skilling: un esempio nell'ambito della professionalizzazione degli insegnanti. Self-Orientation Processes for Re-skilling and Up-skilling: An example in the Professional Development of Teachers. *LLL*, 20(43), 210-223.
- Domenici G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Giacomantonio A., Luciano E., Marcuccio M. (2019). Promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento degli studenti universitari. Elementi per una messa a punto della cornice concettuale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 148-165.
- Guilford J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford P. J., Hoepfner R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Mura A. (ed.) (2018). Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi. *Educational Reflective Practices*, 1, 122-123. <https://doi.org/10.3280/erpoa1-2021oa11527>.
- Noiseux G., Pelletier D. (1972). *Dossier d'orientation 1: tâches d'exploration et de cristallisation: guide de l'animateur*. New York: McGraw-Hill.
- Pellerey M. (2017). *Soft Skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.

- Pelletier D., Noiseux G., Bujold C. (1974). *Developpement personnel et croissance personnelle*. Montreal: McGraw-Hill.
- Super D. E. (1957). *The psychology of careers; an introduction to vocational development*. Harper & Bros.
- Tiedeman D. V., O'Hara R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Viglietti M. (1989). Orientamento ed auto-etero responsabilizzazione personale. *Annali della pubblica istruzione*, 2, 143-158.

Saperi tradizionali e pratiche emancipative: nuove alleanze per contrastare i rischi di povertà educativa

Giulia Biagi

*Dottoranda e assegnista di ricerca – Università di Firenze
giulia.biagi1@unifi.it*

1. Contesto della ricerca

Questo contributo mira a fornire nuovi spunti di progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica, indagando il ruolo delle esperienze di formazione legate ai saperi tradizionali nella rigenerazione del paesaggio culturale e nella valorizzazione del patrimonio.

La Strategia Nazionale delle Aree Interne (SNAI) enfatizza l'importanza dei saperi locali e dell'istruzione scolastica come risorse chiave per lo sviluppo locale sostenibile. I saperi artigianali, radicati nella cultura e nella storia del territorio, sono considerati fondamentali per generare ricchezza e competitività. La formazione e l'istruzione scolastica giocano un ruolo essenziale nell'adattare le competenze locali alle esigenze del mercato del lavoro e nel promuovere l'innovazione (MIUR, 2013).

In un'epoca in cui il folklore è stato influenzato dal mercato, diviene sottile la linea che divide l'importanza di proteggere e valorizzare il patrimonio culturale da una sua eccessiva commercializzazione nella società contemporanea. La folklorizzazione del luogo, sebbene possa sembrare una strategia di valorizzazione, può portare alla morte della capacità promotrice delle tradizioni popolari. Tuttavia, ci sono molte aree interne dove la pratica tradizionale funge da attivatore di comunità, creando un tessuto sociale vitale. Quando parliamo di tradizione non ci rivolgiamo soltanto al mantenimento delle tradizioni popolari, ma in primo luogo al patrimonio materiale, alla trasmissione di saperi relativi alle tipicità di produzione territoriale, che consentano di colmare quel divario in cui si diventa incapaci di ricordare che quelle terre erano generatrici di prodotti e di paesaggio tipici solo di quel territorio (Lombardi Satriani, 1973).

La valorizzazione di questo patrimonio può essere veicolata attraverso nuove opportunità formative legate ai saperi tradizionali, accompagnata dal supporto della ricerca e dalla cooperazione sinergica di strategie e politiche che tengano in considerazione la presenza di figure professionali emergenti ed ibride. Queste figure possono agire come catalizzatori per l'integrazione di saperi tradizionali e innovazioni, promuovendo così un modello di sviluppo inclusivo e sostenibile nelle aree interne italiane (Del Gobbo, Federighi, 2021).

Questo contributo vuole offrire una chiave interpretativa per unire tradizione

e innovazione, dove quella unicità che il territorio esprime, possa essere recuperata nella sua forma più potente e di costruire con la comunità locale ed il suo nucleo promotore, dove ancora presente, una capacità di innovazione e produzione reale.

Il tema dell'innovazione è centrale all'interno della SNAI e la scuola svolge il ruolo di mettere in condizioni le comunità di utilizzare al meglio le loro opportunità, attraverso una formazione e capacitazione necessaria a mettere a frutto i progetti in loco, emancipandosi dalle dipendenze che creano subalternità e povertà educativa da cui le aree interne, identificate come marginali e svantaggiate, non si sono liberate per decenni. In questo senso diventa fondamentale creare un sistema integrato formativo sul territorio, in grado di rispondere ai bisogni di formazione sommersi e al disagio giovanile e fornire le competenze fondamentali per affrontare le sfide e migliorare la qualità della vita degli individui (Nussbaum, 2012/2011).

2. Le esperienze di formazione professionale legate a saperi tradizionali in Casentino: un caso di studio multiplo della ricerca REACT

La ricerca REACT "Rigenerare i paesaggi culturali delle aree interne in una prospettiva people centered" affronta il tema della rigenerazione del paesaggio culturale del Casentino e coinvolge quattro Dipartimenti dell'Università di Firenze: Dipartimento di Architettura (DIDA), Dipartimento di Scienza per l'Economia e l'Impresa (DISEI), Dipartimento di Formazione, Lingua, Intercultura, Letteratura e Psicologia (FORLILPSI), e Dipartimento di Ingegneria Industriale (DIEF). Il Casentino, inserito nella SNAI "Casentino Valtiberina: Toscana d'Appennino i Monti dello Spirito", è un'area che si distingue per il suo ricco patrimonio architettonico e paesaggistico, la significativa biodiversità e la presenza di una solida rete di strutture comunitarie e sociali. Nella ricerca, la rigenerazione delle aree interne è affrontata con un approccio interdisciplinare e innovativo che vede il territorio come un ecosistema complesso, mirando a integrare la valorizzazione del patrimonio culturale tangibile, lo sviluppo del territorio e l'investimento sul capitale umano e sociale, attraverso la partecipazione della comunità.

Sul territorio sono presenti casi di educazione informale che hanno la potenzialità di innescare esiti trasformativi rispetto al sistema di saperi delle persone e recuperare le dimensioni educative che il territorio esprime per valorizzarle intenzionalmente. Il contributo si avvale anche di ulteriori rilevazioni che sono state condotte a partire dal 2021 dall'unità di ricerca Push-D del dipartimento FORLILPSI, su un campione di studenti di scuola secondaria di secondo grado, nell'ambito delle azioni di intervento delle Comunità educanti del Casentino e Valtiberina. L'indagine si configura come attività di ascolto e coinvolgimento delle giovani generazioni del territorio. Lo scopo è quello di progettare e sperimentare occasioni formative e di orientamento lavorativo a partire dalla valorizzazione delle risorse endogene, che potessero far emergere gli interessi e le aspettative dei giovani del Casentino e della Valtiberina (Del Gobbo, De Maria, in press).

Per affrontare il tema della rigenerazione e valorizzazione del paesaggio culturale

del Casentino e fornire un modello replicabile anche in altre aree interne del territorio nazionale, la ricerca REACT ha identificato quattro Aree Tematiche:

- AT1. Patrimonio e artigianato agroalimentare e forestale: Dipartimento DISEI.
- AT2. Tradizioni e pratiche sociali: Dipartimento FORLILPSI.
- AT3. Paesaggio e territorio: Dipartimento DIDA.
- AT4. Insediamenti ed edifici: Dipartimento DIDA.

Durante la fase di ricerca sul campo, il gruppo interdisciplinare ha individuato 33 casi studio, che potessero restituire una fotografia del territorio ai fini della stesura di linee guida strategiche.

Il contributo si focalizza su un caso di studio multiplo analizzato dal gruppo di ricerca del Dipartimento FORLILPSI, il caso “2.3.2 Esperienze di formazione professionale legate a saperi tradizionali”.

In questo caso di studio multiplo (Stake, 1995), sono state selezionate cinque esperienze formative dove si esplorano gli ambiti della lavorazione del ferro, del legno, la pastorizia, il tessile e la pietra, tra cui la Scuola di Forgiatura del Casentino, la Summer School “Nel bosco dei bigonai” a Moggiona, la Scuola di Pastorizia e attività formative nell’ambito del Tessile e della Pietra. I dati sono stati raccolti attraverso interviste semi-strutturate con indicatori pre-codificati. Per l’analisi del caso sono state create delle categorie che potessero aiutarci nella comparazione delle esperienze di formazione professionale legate ai saperi tradizionali, individuate coerentemente con gli obiettivi del caso di studio e della Ricerca. Una SWOT e l’esame comparativo degli impatti su cinque dimensioni di sostenibilità (economica, sociale, ambientale, istituzionale e culturale) hanno dimostrato come le esperienze formative legate ai saperi tradizionali possano diventare attrattori di flussi di persone e trasformarsi in contenuti da patrimonializzare per lo sviluppo del territorio.

L’ipotesi è che l’inserimento dei saperi tradizionali nei programmi di formazione possa avere effetti positivi sia sull’*engagement* degli studenti sia sul loro rendimento scolastico. L’apprendimento diventa più pertinente e stimolante quando rispecchia gli elementi culturali familiari agli alunni, e l’interazione tra scuola e comunità si intensifica, creando una rete di sostegno più ampia per gli studenti. L’inclusione di tali saperi nei percorsi didattici, ad esempio attraverso i PCTO (percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento), potrebbe dimostrarsi non solo un potente antidoto alla dispersione scolastica, ma anche un elemento promotore di una pedagogia più inclusiva e rappresentativa della diversità culturale.

3. Risultati della ricerca e prospettive future

Lo studio dei casi aveva l’obiettivo di far emergere, a partire dalle pratiche di valorizzazione in atto, quegli elementi di successo e quelle criticità che possono trasformare il recupero e la valorizzazione del patrimonio in punti di forza del

territorio. Inoltre, lo studio mirava a consentire di comprendere le professionalità, di cui ha bisogno un territorio, per poter fare leva sulla ricchezza patrimoniale di cui dispone. Dal caso emerge l'importanza di aumentare la consapevolezza della ricchezza del patrimonio culturale del Casentino tra la comunità locale e promuovere le competenze tradizionali come parte integrante dell'educazione e della formazione.

In che modo potrebbe essere incentivata una maggiore collaborazione tra scuola e imprese locali tradizionali? Quali opportunità potrebbero essere create per favorire nelle giovani generazioni una maggiore conoscenza dell'artigianato locale? Quali competenze professionali possono essere necessarie per favorire la valorizzazione e l'integrazione dei saperi antichi nell'offerta formativa del territorio?

La ricerca ha evidenziato che i fruitori di questi corsi sono molto diversificati, con una partecipazione limitata della comunità locale, mentre il Casentino diventa un elemento attrattivo per un pubblico che si sposta per apprendere e partecipare a queste attività. Dalle indagini emerge una scarsa conoscenza da parte dei giovani delle scuole superiori di secondo grado sui settori economici legati ai saperi tradizionali, che non vengono visti come opportunità di lavoro. Questi saperi possono diventare contenuti da patrimonializzare e dare vita a nuove figure professionali dedicate alla rilevazione e trasformazione del *know-how* locale. Dall'altro possono aumentare la consapevolezza e la relazione tra istituzioni culturali, scolastiche, associazioni locali e realtà economico-produttive per consentire di individuare forme di collaborazione sinergica.

Le evidenze ci portano a riflettere su una maggiore collaborazione tra scuola e imprese locali tradizionali, che potrebbe consentire di creare opportunità per favorire nelle giovani generazioni una maggiore conoscenza dell'artigianato locale e dei processi legati all'agricoltura sostenibile, anche a vantaggio di forme di turismo culturale. Infine, dalla ricerca emerge l'esigenza di professionalità capaci di inserire in un sistema coerente di formazione le opportunità educative offerte dal patrimonio culturale locale, valorizzando le potenzialità in una programmazione strategicamente impostata.

Bibliografia

- Del Gobbo G., De Maria F. (in press). *Patrimonio culturale e nuove generazioni. Innovazione e guidance nelle aree interne del Casentino e della Valtiberina*. Convegno "Heritage Education. Comparing practices and experiences". Università di Enna Kore, Società Italiana di Pedagogia (SIPED), Ortigia (SR), 9- 10 settembre 2022.
- Del Gobbo G., Federighi P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Ed.It.
- Lombardi Satriani L. M. (1973). *Folklore e profitto. Tecniche di distruzione di una cultura*. Rimini: Guarnaldi.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2013). *Strategia Nazionale per le Aree Interne: definizione, obiettivi, strumenti e governance*. <https://encr.pw/353Eb>

- Nussbaum M. (2012). *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino (trad. it. *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Harvard University Press, Cambridge, 2011).
- Stake R. (1995). *The Art of Case Study Research*. New York: SAGE Publications.

Ricomincio da tre: il progetto patavino di scuola della seconda opportunità a contrasto della dispersione scolastica

Francesca Boscaini

*Dottoranda – Università degli Studi di Padova
francesca.boscaini.1@phd.unipd.it*

1. Introduzione

La dispersione scolastica rappresenta una delle principali criticità dei sistemi educativi, sia a livello nazionale che europeo. Il fenomeno, definito a livello europeo come *Early Leaving from Education and Training (ELET)*, letteralmente “uscita precoce dai sistemi di educazione e formazione” include tutte le situazioni di disagio o fragilità che portano i giovani tra i 18 e i 24 anni ad abbandonare prematuramente il percorso di istruzione senza il completamento degli studi secondari superiori o senza ottenere un certificato formativo equivalente (Biasin, 2018).

Le Scuole della Seconda Opportunità si inseriscono negli strumenti di contrasto a tale fenomeno, caratterizzate da specificità pedagogiche e da pratiche educative e didattiche dedicate; a partire dalla normativa europea, da quasi un trentennio anche in Italia si iniziano a concretizzare queste realtà in progetti disseminati sul territorio nazionale.

Il progetto *Ricomincio da Tre* si inserisce tra questi e opera nel contrasto alla dispersione scolastica sul territorio padovano.

Il presente contributo vuole presentare il tema della dispersione scolastica e come le Scuole della Seconda Opportunità (SSO) possano fornire soluzioni efficaci per contrastare questo fenomeno, con un particolare focus sull’esperienza del progetto patavino, presentando il lavoro di ricerca svolto su questo da parte del dipartimento FISPPA dell’Università degli studi di Padova.

2. La dispersione scolastica

A livello europeo, i dati indicano che il 9,6% dei giovani tra i 18 e i 24 anni non ha terminato il percorso formativo. Per quanto riguarda l’Italia, sebbene nell’ultimo decennio vi sia stata una riduzione percentuale di Early School Leavers dal 16,8% del 2013 al 10,5% nel 2023, l’Italia è ancora distante dalla media europea. Il valore italiano rimane infatti tra i più elevati dell’UE27: collocandosi al quinto posto come Paese europeo con più abbandoni, preceduta da Romania (16,6%), Spagna (13,7%), Germania (12,8%) e Ungheria (11,6%). Tra i Paesi più virtuosi

vi sono invece Slovenia (5,4%), Irlanda (4%), Grecia e Polonia (entrambe al 3,7%), e Croazia (2,0%) (EUROSTAT, 2024).

In risposta all'emergenza educativa, a livello europeo sono state avanzate numerose direttive politiche a livello internazionale: dalla Strategia di Lisbona, alla Strategia Europa 2020, fino al *nuovo Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*, che stabilisce come obiettivo per il 2030 la riduzione della percentuale di dispersione scolastica al di sotto del 9% in tutta Europa (Commissione Europea, 2021).

Le cause della dispersione scolastica sono multifattoriali e intrecciano aspetti personali, familiari, socioeconomici e scolastici, creando un contesto complesso che richiede interventi strutturati e mirati per essere affrontato (Batini, 2016).

Tutti i tipi di interventi a contrasto del fenomeno degli Early School Leavers che a livello politico sono stati proposti si possono raggruppare in tre tipologie: di prevenzione, di intervento, di compensazione o contrasto al fenomeno (Commissione Europea, 2020): in quest'ultimo rientrano le Scuole di Seconda Opportunità.

3. Le Scuole della Seconda Opportunità

Le Scuole della Seconda Opportunità (SSO) si inseriscono nei sistemi di contrasto e sono state introdotte per la prima volta nel 1995 nel Libro Bianco *“Insegnare e imparare verso la società conoscitiva”*, redatto da Edith Cresson della Commissione Europea. Queste scuole sono state pensate in come risposta all'esclusione sociale dei giovani provenienti da contesti svantaggiati, offrendo un ambiente educativo diverso da quello tradizionale, in cui è possibile sviluppare competenze di base, relazionali e sociali. L'obiettivo delle SSO è promuovere il successo scolastico e formativo, fornendo gli strumenti per rientrare nel sistema educativo o per inserirsi nel mercato del lavoro.

A oggi le SSO europee forniscono un ambiente in cui i ragazzi e le ragazze possono sviluppare competenze di base e soft skills per favorire il loro reinserimento sociale e lavorativo. Ad oggi è inoltre presente una rete europea delle scuole della Seconda Opportunità, in cui si condividono esperienze, realizzano convegni e crea rete in differenti nazioni.

In Italia, le Scuole della Seconda Opportunità si rivolgono a ragazzi e ragazze tra i 13 e i 18 anni che hanno abbandonato la scuola tradizionale e perseguono l'obiettivo di promuovere il successo scolastico e formativo degli studenti più vulnerabili, facilitando il loro reinserimento nel sistema educativo o l'accesso al mercato del lavoro. Queste scuole mettono al centro l'inclusione e il successo formativo, aiutando gli studenti a superare le proprie difficoltà personali e a ritrovare un percorso educativo o professionale.

In tutto il Paese sono state avviate diverse esperienze di SSO, che lavorano in sinergia con istituzioni locali, enti del terzo settore e famiglie per creare reti di supporto integrate e personalizzate. Tra i progetti più noti si possono citare *Provaci*

ancora Sam a Torino, *Chance* a Napoli, *Sicomoro-I Care* a Milano, *Scuola Penny Wirtton* a Roma e *Ricomincio da Tre* a Padova.

Queste realtà, pur essendo collocate in contesti diversi e avendo alcune caratteristiche che variano a seconda del progetto specifico, sono accomunate dal fatto che i percorsi educativi sono fortemente personalizzati, alla base ci sono relazioni educative tra diversi soggetti istituzionali in cui le realtà scolastiche, extrascolastiche e territoriali interagiscono in rete attraverso una molteplicità di azioni che vengono messe in atto a seconda del territorio in cui si trovano e dei bisogni educativi degli studenti (Brighenti, 2006).

4. Il progetto *Ricomincio da Tre*

Il progetto *Ricomincio da Tre* si colloca all'interno del contesto delle scuole della Seconda Opportunità in Italia ed è un percorso istituzionale gestito dal CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) di Padova. Il progetto si basa su un lavoro di rete che coinvolge oltre trenta organizzazioni territoriali, tra cui enti pubblici, aziende, scuole e famiglie, con l'obiettivo di offrire un percorso educativo ai giovani che hanno abbandonato la scuola, con un approccio che combina attività scolastiche, laboratoriali e di orientamento professionale (CPIA di Padova, 2019).

Ricomincio da Tre si sviluppa attraverso venti diverse azioni e aree di intervento, con l'obiettivo primario di far sentire i ragazzi e le ragazze in situazione di abbandono nuovamente a proprio agio in un ambiente sociale e di apprendimento e quello a lungo termine si propone di reinserire questi giovani in percorsi scolastici, formativi o nel mondo del lavoro. Per il successo del progetto è fondamentale il lavoro di rete, poiché permette di mettere in contatto le diverse realtà didattiche e lavorative presenti sul territorio, garantendo un supporto a tutto tondo per i giovani coinvolti.

5. Il progetto di Ricerca

Il progetto *Ricomincio da Tre* è stato oggetto di ricerca già dal 2016 da parte dell'Università degli Studi di Padova, in particolare del dipartimento FISPPA, con l'obiettivo di monitorare le attività svolte e le pratiche pedagogiche adottate e valutare l'efficacia del percorso. Nello specifico, nell'anno scolastico 2021-2022 sono state realizzate una serie di interviste semi-strutturate a studenti e studentesse che hanno partecipato al progetto, nonché interviste strutturate con i docenti coinvolti. Successivamente, sono stati realizzati due report per valutare l'efficacia del progetto di cui si è reso conto in pubblicazioni scientifiche. Ad oggi il progetto rientra in una ricerca di dottorato sulla dispersione scolastica, che inserisce il progetto *Ricomincio da tre* nel confronto con altre esperienze di Scuole della Seconda Opportunità a livello nazionale e internazionale. Questo confronto comparativo

permetterà di valutare come l'iniziativa padovana si posizioni rispetto a progetti simili e di individuare pratiche condivise e strategie efficaci su scala globale.

Le testimonianze raccolte hanno fatto emergere come molti studenti abbiano vissuto l'abbandono della scuola tradizionale con sentimenti di ansia e frustrazione. Tuttavia, attraverso il loro percorso all'interno del progetto, hanno ritrovato fiducia in sé stessi e una rinnovata motivazione a proseguire gli studi o avvicinarsi al mondo del lavoro.

Di particolare interesse sono state le informazioni emerse dalle interviste a 8 ragazzi e ragazze (5 ragazzi e 3 ragazze) che hanno partecipato più attivamente al progetto durante l'anno e con i quali i docenti e gli operatori hanno creato un clima di maggiore fiducia.

Oltre alle informazioni anagrafiche, sono previste quattro aree di domande che hanno riguardato: la biografia scolastica; l'allontanamento dalla scuola; l'arrivo al percorso del Ricomincio da Tre; un bilancio conclusivo sull'anno scolastico.

I dati qualitativi raccolti hanno evidenziato come, per molti studenti, la scuola tradizionale fosse associata a sentimenti negativi, tuttavia, grazie a *Ricomincio da Tre*, hanno trovato un ambiente accogliente e di supporto, che ha permesso loro di recuperare fiducia in sé stessi e sviluppare nuove competenze, favorendo un cambiamento significativo nel loro atteggiamento verso l'apprendimento e il futuro.

Inoltre, è emerso che la maggior parte degli studenti erano diffidenti nei confronti del progetto, tuttavia, grazie al clima accogliente accanto al sostegno offerto dalle figure educative, molti di loro hanno visto in *Ricomincio da Tre* un'occasione riparativa, un'opportunità per ricostruire non solo il loro percorso scolastico, ma anche quello personale. I partecipanti hanno inoltre descritto l'esperienza come trasformativa, sottolineando il ruolo centrale del contesto relazionale positivo e della personalizzazione del percorso educativo nel loro processo di crescita.

6. Conclusioni

Le conclusioni emerse dal progetto *Ricomincio da Tre* evidenziano il ruolo cruciale delle SSO come strumento efficace per contrastare la dispersione scolastica. Queste scuole si distinguono per offrire un contesto educativo inclusivo, basato su una rete di supporto che combina l'accompagnamento personalizzato degli studenti con interventi educativi, psicologici e sociali, fondamentali per garantire il successo formativo e il reinserimento sociale e lavorativo dei giovani.

Le SSO rappresentano un esempio di buone pratiche pedagogiche, riconosciute a livello nazionale e internazionale, che rispondono al diritto all'apprendimento e alla necessità di una seconda opportunità educativa, come sancito da trattati e convenzioni internazionali. L'analisi del progetto *Ricomincio da tre* attraverso interviste, report e monitoraggi, mostra che esso è incentrato sulle relazioni personali e interpersonali, dove lo studente viene considerato portatore di risorse e potenzialità da valorizzare, in cui l'apprendimento è visto come un processo multidi-

mentionale, relazionale e costruttivo, reso possibile dalla collaborazione tra insegnanti ed educatori attraverso un approccio interdisciplinare e metodologico integrato. Le interviste, con l'obiettivo di dare voce ai diretti interessati riguardo all'esperienza vissuta e comprendere più a fondo l'impatto e le implicazioni della dispersione scolastica da loro affrontata, sono state molto significative perché hanno permesso di inserire il progetto all'interno di un quadro strategico più ampio legato alle SSO.

Il progetto *Ricomincio da Tre* rappresenta pertanto un esempio virtuoso di questa realtà, integrando didattica innovativa e un approccio multidisciplinare per sostenere i ragazzi nel loro percorso di crescita e di reintegrazione nel mondo scolastico e lavorativo, per far sì che ad ogni studente e studentessa sia garantito il diritto all'istruzione e ad una reale seconda opportunità.

Bibliografia

- Assemblea generale delle Nazioni Unite (1989), *Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, from <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>
- Batini F., Bortolucci M. (eds.) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Biasin C. (2018). Abbandono degli studi e della formazione: azioni e strategie per ridurre gli Early School Leavers. In P. Federighi (ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: University Press.
- Brighenti E. (ed.) (2006). *Ricomincio da me. Identità delle scuole di seconda occasione in Italia*. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE), Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento, Trento.
- Commissione Europea (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, 29 novembre 1995, from <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>
- Commissione Europea (2020). *Un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico*, from https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_italian_final.pdf
- Commissione Europea (2024). Early leavers from education and training – Statistics Explained, from https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) di Padova (2019), *Protocollo Ricomincio da Tre*, 19.09.2019, from <https://cpiapadova.edu.it/didattica/progetti-del-cpia/ricomincio-da-tre/>
- European Association of Second Chance Schools, from <https://e2ceurope.org/>.
- Istituto Nazionale di Statistica (2024), ISTAT 2023. *BES, il benessere equo e sostenibile in Italia*, ISTAT.
- Triani P., Ripamonti E., Pozzi A. (2015). *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Milano: Vita e Pensiero.

Il ruolo dell'alternanza formativa a contrasto della dispersione scolastica in Italia

Davide Richard Bramley

*Dottorando di ricerca – Università degli Studi di Siena
d.bramley@student.unisi.it*

1. Introduzione

La dispersione scolastica può essere definita come “la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi di istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare” (Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2022). Ad oggi, i fattori che vengono associati a tale fenomeno critico includono le condizioni personali, familiari e sociali di vulnerabilità e svantaggio, l’organizzazione del sistema scolastico e, infine, la qualità dell’offerta formativa (Batini, 2023). Nonostante un miglioramento nell’arco degli ultimi dieci anni, all’interno della penisola italiana la percentuale di giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato gli studi, prima di conseguire un diploma di scuola secondaria superiore, risulta essere dell’11,5% nel 2022, valore ancora maggiore rispetto alla media dei Paesi membri dell’Unione Europea (ISTAT, 2023). Per comprendere appieno il fenomeno, negli ultimi anni è stato adottato un sistema di analisi multifattoriale, affinché si riescano a percepire tutte le cause che intervengono a far proliferare la dispersione scolastica. Infatti, considerando la varietà di elementi che incidono sulla problematica (Pandolfi, 2017), individuare delle strategie e delle soluzioni che possano scongiurare il dilagarsi del fenomeno, andando quindi a contrastarlo con la dovuta efficacia, potrebbe risultare estremamente complicato (Batini, 2023): come precedentemente accennato, a concorrere verso la dispersione scolastica intervengono sia variabili legate alla persona (provenienza, famiglia, caratteristiche individuali), sia fattori riconducibili alla scuola e agli istituti di formazione, in riferimento, per esempio, alla qualità dell’offerta formativa e all’appetibilità della stessa (Scierri et al., 2018). Partendo dai principali danni e problemi che la dispersione scolastica va a produrre, con l’obiettivo di risalire a un possibile fattore di contrasto e prevenzione, sono presenti delle conseguenze sia a livello individuale che collettivo (Batini, 2023): le peggiori condizioni di salute, la più probabile disoccupazione e le ridotte opportunità per il futuro della persona dovranno, infatti, andare a sommarsi con ulteriori peggioramenti di natura collettiva, come un impatto negativo sulla crescita economica del Paese, un peso maggiore nei confronti del sistema di welfare e un diretto aumento dei fenomeni di microcriminalità e povertà (Tierney, 2015). Considerando la scuola come quella fondamentale isti-

tuzione che dovrebbe permettere non solo un arricchimento personale e sociale, bensì anche un ambiente in grado di fornire stimoli e favorire gli interessi di studenti e studentesse, si desidera offrire una riflessione che si focalizzi proprio sul ruolo di questi istituti a contrasto della problematica presentata. Riuscire a rendere maggiormente invogliante e desiderabile l'ottenimento di un titolo di studio adeguato alle proprie capacità, promuovendo un percorso formativo che permetta di andare incontro alle necessità individuali e comunitarie, potrebbe considerarsi un punto di partenza necessario verso il quale agire a livello di sistema scolastico e offerta formativa (Alivernini, Lucidi, 2011). Tra le possibili modalità d'azione a contrasto della problematica presentata, il seguente contributo intende usufruire del metodo della revisione della letteratura maggiormente attinente al tema esposto per proporre, attraverso la lettura e il confronto di alcuni articoli nazionali e internazionali, uno spunto di riflessione in riferimento al potenziale inserimento di attività maggiormente pratiche nel percorso scolastico tradizionale (Bertagna, 2014) per prevenirne i fenomeni di dispersione (Vitale, 2016).

2. Incentivare l'appetibilità delle scuole italiane: l'alternanza formativa come buona pratica esperienziale

Il ruolo che la scuola e l'offerta formativa possiedono, affinché si riesca a contrastare la problematica dispersione di studenti e studentesse rispetto al proprio percorso formativo, risulta essere estremamente cruciale per le persone coinvolte e per la società entro la quale ci si colloca (Scierri et al., 2018). Ad oggi, si è consapevoli di come la propria formazione debba essere non solo stimolata nelle principali tappe dell'istruzione, bensì coltivata per tutto il corso della propria vita. Per questa ragione, comprendere in quale misura l'offerta formativa italiana possa inserirsi come un fattore non solo motivazionale per proseguire la propria istruzione, ma anche di ancoraggio verso un percorso stabile, utile e permanente diverrà l'elemento cardine della seguente riflessione teorica. Come precedentemente espresso, attribuire una responsabilità soltanto a coloro che hanno deciso di allontanarsi dagli ambienti formativi, per via di condizioni familiari, personali o economiche poco favorevoli, è errato e poco produttore (Batini, 2023): infatti, tra alcune motivazioni di abbandono è anche presente una sempre più frequente sfiducia nelle lezioni offerte dalle scuole, un mancato ritorno della spesa derivante dal percorso formativo e una preferenza nel cercare un'occupazione, la quale, se trovata, porterà l'ormai lavoratore a non proseguire con i propri studi. Una percezione non prettamente idilliaca della scuola tradizionale, non sempre in grado di cogliere le peculiarità dei propri studenti o di riuscire ad intercettarne le reali potenzialità, pare risultare un nodo dolente per il fenomeno della dispersione scolastica. La difficoltà nel ritrovare in questi ambienti formativi un elemento di valore aggiunto nei confronti della propria persona va ad inserirsi all'interno di una tradizionale erogazione del servizio poco avanguardistica rispetto alla società contemporanea (Magni, 2023). Basti pensare al sempre maggiore mismatch percepito tra conoscenze for-

nite a livello scolastico e competenze richieste dal mercato del lavoro (ISTAT, 2023), oltre alla frequente e perpetua critica mossa da parte della comunità pedagogica nazionale (Bertagna, 2014; Potestio, 2020; Magni, 2023; Massagli, 2023) nei confronti di un modello di scuola eccessivamente focalizzato su lezioni frontali e teoriche, percorsi rigidi e standardizzati, spesso nozionistici, stentatamente in grado di cogliere il potenziale dei propri studenti e delle proprie studentesse. Se a questa critica si aggiungesse la necessità di far fronte a una disoccupazione giovanile molto più elevata rispetto alla media europea (ISTAT, 2023), il bisogno impellente di riuscire a trovare un lavoro appare come un traguardo da raggiungere il prima possibile, spesso senza nemmeno ricercare una formazione superiore, la quale non sempre va a determinare posti di prestigio o pertinenti al percorso scelto. Considerando questi elementi, si arriva dunque a ponderare come un corretto e graduale (Sandrone, 2019) inserimento di attività pratiche e laboratori esperienziali, all'interno degli istituti superiori, in grado non solo di intercettare un bisogno impellente di concretezza, bensì anche per offrire un avvicinamento tra la scuola e il mercato del lavoro, possa considerarsi un possibile fattore di intervento per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, oltre che per garantire un percorso che riesca a intercettare i bisogni e i cambiamenti di una società instabile e in continuo mutamento (Augé, 2018). Naturalmente, proposte di alternanza formativa e attività esperienziali sono state più volte vagliate sia dalla letteratura nazionale che da un maggiore interessamento della sfera politica: tuttavia, la difficoltà nel riuscire a disancorarsi a un tradizionale metodo di erogazione della didattica sembra essere un ostacolo non di poco conto, senza citare i tentativi fallimentari di imporre un obbligo di apprendistato in alcuni istituti superiori di secondo grado, strumento che non ha prodotto alcun beneficio agli studenti (Sandrone, 2019), in quanto considerato come un mero mezzo di comodo e provvisorio, una misura prettamente politica e non concretamente formativa o pedagogicamente ponderata. In tal senso, più che facendo affidamento a un'organizzazione superiore del processo erogativo, risulterebbe maggiormente utile che la proposta di invogliare una formazione in alternanza partisse direttamente da maestri e maestre, da professori e professoressa, da coloro, quindi, che risultano essere in contatto diretto con le persone interessate, affinché si riesca a comprendere quanto una didattica tradizionale appaia oggi lontana dai concreti bisogni degli studenti. Naturalmente, è importante ricordare come la proposta di una formazione maggiormente spendibile nel mercato del lavoro, attraverso, per esempio, l'introduzione di attività in accordo con le imprese o in collaborazione con le organizzazioni operanti nel territorio, debba avvenire come una scelta formativa ragionata e graduale, non come una misura interventistica e provvisoria: la possibilità di far percepire la scuola come un ambiente in grado sia di fornire le conoscenze teoriche di base che le competenze e le capacità maggiormente spendibili nella quotidianità e nel futuro ingresso nel mercato del lavoro, potrebbe risultare una chiave di lettura adeguata per allentare il fenomeno di dispersione scolastica, oltre che per motivare studenti e studentesse a non rinunciare alla propria formazione, riscoprendo degli ambienti

in grado di intercettare il bisogno di praticità con quello di avvicinamento nei confronti delle organizzazioni.

3. Conclusioni

La dispersione scolastica è un fenomeno critico che non intende interrompersi. La gravità di tale problema va a intendersi non solo a livello individuale, come un mancato utilizzo delle potenzialità degli individui, considerando un prematuro allontanamento dal proprio percorso formativo, bensì anche a livello comunitario, incrementando fenomeni di povertà sociale, microcriminalità oltre che gravi ripercussioni dal punto di vista economico per la società. Nonostante le molteplici cause e i fattori che intervengono ad aumentare il tasso di allontanamento, è importante individuare nella scuola un possibile e potenziale ambiente di contrasto, affinché gli studenti riescano a percepire gli istituti di istruzione come dei luoghi in grado di offrire le basi, gli approfondimenti e gli stimoli necessari a proseguire il proprio percorso formativo, riuscendo a individuare i benefici e a riscoprire i propri interessi e le proprie passioni, oltre che a mantenere un contatto duraturo con una delle principali agenzie di socializzazione. La praticità che ancora non si riesce a valorizzare all'interno delle scuole italiane (Sandrone, 2019) potrebbe risultare un valido alleato, grazie al quale sarebbe possibile avvicinare la scuola al mondo del lavoro, promuovendo percorsi maggiormente esperienziali, in grado di fornire degli esempi chiari e concreti a tutti coloro che non riescono a percepire le sole lezioni tradizionali come utili o necessarie. Adottare buone pratiche di alternanza formativa all'interno degli istituti nazionali potrebbe divenire un elemento di contrasto al fenomeno dispersivo, in quanto riuscirebbe a inserirsi sia come uno stimolo maggiore per lo studente, il quale troverebbe un avvicinamento al mondo del lavoro, sia come proposta di praticità concomitante a lezioni eccessivamente nozionistiche e frontali (Potestio, 2020). Per concludere, è importante ricordare come il seguente contributo intenda offrire una riflessione teorica in riferimento al possibile mezzo di contrasto della dispersione scolastica grazie all'alternanza formativa: naturalmente, adottare una simile strategia richiederebbe un impiego di risorse e tempo non indifferente, che, tuttavia, potrebbe rientrare facilmente grazie al valore individuale e collettivo che se ne ricaverebbe.

Bibliografia

- Alivernini F., Lucidi F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252.
- Augé M. (2018). *Non luoghi*. Milano: Elèuthera.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. Roma: Tipografia Eurosia.

- Batini F. (2023). *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*. RicercAzione, 15(1), 19-31.
- Bertagna G. (2014). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertuletti P. (2021). *Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*. Roma: Studium.
- ISTAT (2023). *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*. Capitolo 2: Cambiamenti nel mercato del lavoro e investimenti in capitale umano.
- Magni F. (2023). *L'università e il rilancio della formazione terziaria. Nuovi paradigmi culturali*. Roma: Studium.
- Massagli E. (2023). *La didattica esperienziale. Apprendistato e impresa didattica nei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione*. Roma: Edizioni Studium.
- Pandolfi L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educative: quali strategie di intervento? *Lifelong, Lifewide Learning*, 13 (30), 52-64.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Rossi B. (2007). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Sandrone G. (2019). Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa? *CQIIA Rivista* 18.
- Scierri I. D. M., Bartolucci, M., Batini F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, (13)1.
- Tierney W.J. (2015). *Rethinking Education and Poverty*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Vitale G. (2016). È l'alternanza scuola-lavoro uno strumento contro la dispersione? Una riflessione a partire dalla formazione professionale di base. *RicercAzione*, 4.

Promuovere l'inclusività e il benessere nella scuola: uno studio di caso

Davide Ciofi

*Dottorando – Università degli Studi di Siena
davide.ciofi@student.unisi.it*

1. Introduzione

La ricerca sulla dispersione scolastica è, tutt'oggi, in continua evoluzione ed ha abbracciato una vasta gamma di contesti e prospettive. La riflessione sulla dispersione scolastica delle persone LGBTIQ+ è un tema ormai discusso da anni e che continua a essere di grande importanza per gli studi sul sistema scolastico e il benessere degli/le studenti. In alcune ricerche, Burgio (2020) ha tentato di conciliare gli studi sulla dispersione scolastica alle discriminazioni nei confronti delle persone LGBTIQ+*. Si sostiene a riguardo che:

Le persone LGBT* esistono, anche a scuola. L'odio-disprezzo-marginalizzazione può condurre questi soggetti a vivere la scuola con disagio e con una sensazione di costante insicurezza, col conseguente rischio dell'insuccesso formativo e del drop out (abbandoni, frequenza saltuaria, partecipazione selettiva alle attività didattiche...). [...] L'intervento educativo contro l'omofobia – accanto a quello contro misoginia, razzismo, abilismo, etaismo etc. – appartiene allora pienamente alla mission della scuola pubblica, proprio perché pubblica e quindi tesa al riconoscimento delle differenze e alla loro accoglienza educativa. E proprio perché, come si è detto, l'omofobia non riguarda una rigidità individuale, ma è un dispositivo socioculturale, essa coinvolge direttamente la pedagogia (Burgio, 2020).

L'omofobia è un sistema di rappresentazioni culturali, di credenze collettive e/o popolari, di atteggiamenti individuali e di pratiche sociali che invalidano, svislano, tolgono dignità o aggrediscono i comportamenti, le persone o le comunità non eterosessuali (Graglia, 2012). L'omo-bi-lesbo-transfobia, termine più ampio per includere più tipi di discriminazione rivolti alle persone LGBTIQ+*, non è un fenomeno individuale e personale ma deve essere considerato come un problema collettivo della società. A sostegno di Burgio possiamo riportare il testo del comma 16 della legge 107/2015 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”, anche nota come riforma della “buona scuola”, che recita:

Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119, nel rispetto dei limiti di spesa di cui all'articolo 5-bis, comma 1, primo periodo, del predetto decreto-legge n. 93 del 2013 (L. 107/2015, art.1, comma 16).

2. Dati

I dati di seguito riportati fanno riferimento all'indagine che ILGA-Europe fornisce ogni anno sulla tutela dei diritti umani e la piena uguaglianza. La classifica si basa sull'impatto delle leggi e delle politiche che ciascun Paese attua sulla vita delle persone LGBTI. L'Italia, nel report del 2024, è al 36° posto su 49 Stati, con un indice di circa il 25%. Questo dato è ormai stabile e quindi indica che non ci sono stati miglioramenti.

Secondo uno studio condotto su 1097 studenti da Selmi e Roberti nel 2017, il 46,6% degli studenti ha affermato di sentirsi insicuro a scuola a causa del proprio orientamento sessuale. Inoltre, i due terzi della popolazione partecipante all'indagine hanno riportato di essere vittima di molestie legate all'orientamento sessuale (62,5%) o all'espressione di genere, inclusi i modi di manifestare la propria mascolinità/femminilità (66%). Il 79,4% degli studenti LGBTQIA+ ha dichiarato di essersi sentito escluso intenzionalmente o ignorato da altri studenti almeno una volta durante l'anno, mentre circa il 30% ha vissuto frequentemente questa situazione. Quando si è chiesto a chi aveva subito molestie se avesse parlato con adulti come familiari e/o personale scolastico, è emerso che solo il 61,6% si era rivolto al personale scolastico e il 64,4% ai familiari. Tra il 15% e il 37% degli studenti trans* ha sperimentato commenti/comportamenti negativi in ambiente educativo a causa della propria identità.

3. Studio di Caso: Toolkit “Chi sono io”

Partendo da queste premesse, il presente contributo intende discutere su questi temi partendo da uno studio di caso. Il Toolkit “Chi sono io? Come sopravvivere alle domande delle nuove generazioni” è un esempio di buona pratica che potrebbe essere utilizzata per parlare delle tematiche LGBTIQ+* nella scuola, di benessere e di definizione del sé nello sviluppo. Questa risorsa è un breve libro open source rivolto alle persone adulte, alle famiglie e alle scuole per stare accanto ai/lle studenti e figli/e che si pongono domande sulla propria identità. Questo libricino è composto da un'introduzione che mira a spiegare a chi è rivolto il toolkit e ad appro-

fondire alcune parole chiave legate all'identità, costruendo un glossario utile alla comprensione e alla lettura. Il toolkit si divide in quattro capitoli: il primo capitolo risponde alla domanda "Chi sono io?" spiegando in che modo l'identità si forma e cercando di chiarire potenziali dubbi a chi ancora non ha compreso o sta comprendendo la propria identità. Nel capitolo non è affrontata solo l'identità sessuale, ma anche quella di genere, l'espressione di genere, il sesso biologico e l'orientamento sessuale. Tutti questi elementi compongono l'identità di una persona e per una persona adolescente è utile per imparare a definirsi ed esplorare la propria identità.

Il secondo capitolo è dedicato alla famiglia e alle persone care. Il focus principale è l'accoglienza di una persona LGBTIQ+* all'interno di un nucleo familiare nel rispetto della sua identità. Una parte è, infatti, dedicata al coming out dando consigli utili all'ascolto.

Nel terzo capitolo l'attenzione è sul sistema scolastico, con l'intento di supportare gli/le studenti, docenti e personale educativo nell'accogliere le persone LGBTIQ+*. Il contesto scolastico è in costante cambiamento: "Oggi viviamo in un contesto sociale fortemente mutato, le nuove generazioni sono molto più a contatto con informazioni sull'identità sessuale ma soprattutto più in relazione con altre persone LGBTQIA+ rispetto al passato. Per questo, oggi siamo tutti chiamati, soprattutto per chi opera all'interno della comunità educante, a confrontarci con la bellezza di questa complessità per averne piena consapevolezza e per saperla gestire. Ed è soprattutto la così detta generazione Alpha, per intenderci ver nati digitali, iperconnessa e interdipendente dal web e dai social, a rispecchiare al meglio la variegata complessità dell'essere umano, una generazione che ha un gran bisogno di essere ascoltata per poter dire quelle cose che tace a genitori e insegnanti, perché temono di conoscere già le risposte, che avvertono lontane dalle loro inquietudini, dalle loro ansie e dai loro problemi. E allora spesso si affidano al web per cercare risposte o informazioni, o a dialoghi sui social aprendosi ad interlocuzioni virtuali, con tutti gli eventuali rischi o limiti. Quindi le nuove generazioni, grazie alla rete, possiedono molte più informazioni riguardo aspetti delle loro fasi evolutive ma non molti strumenti per decodificarle e per saperle metabolizzare in modo consapevole ed avvertono una enorme distanza con chi dovrebbe fornire loro ascolto attivo e strumenti, ed è quanto mai necessario, oggi, colmare questo gap, ed è su questo che la scuola e le comunità educanti tutte dovrebbero interrogarsi." Riconoscere il gap menzionato sopra permette al sistema scolastico di poter aiutare i/le propri/e studenti e tutelare il benessere della persona. A questo proposito, nel capitolo, il testo parla di Carriera Alias. Quest'ultima è un profilo burocratico, alternativo e temporaneo, riservato alle persone trans*, non binarie o nei casi di varianza di genere, può essere un esempio di buona pratica che la scuola potrebbe introdurre nel proprio sistema.

L'ultimo capitolo raccoglie in sé i gruppi formativi che si occupano di scuola attraverso progetti e attività dedicate. Nell'ultima parte è sottolineata l'importanza dell'attivismo LGBTIQ+* all'interno delle scuole e condivisa la metodologia at-

traverso la quale vengono sviluppati i percorsi formativi più adeguati al contesto scolastico in cui viene richiesto supporto.

4. Conclusioni

Il toolkit riportato è un esempio di strumento utile al supporto di docenti, genitori e personale scolastico per contrastare il disagio che può vivere una persona all'interno del percorso scolastico e contrastare la dispersione scolastica. Riprendendo Burgio (2020): "Certo, la scuola può anche rappresentare per loro un'esperienza felice, essere un luogo addirittura privilegiato nel processo di soggettivazione della propria differenza, ma non bisogna trascurare i rischi di sofferenza e di disagio dei soggetti LGBT+ (che, come raccontano i mass-media, conducono talvolta persino al suicidio). Piuttosto, appare utile rafforzare e accrescere le possibilità di relazionalità adolescenziale sane, dialogiche e inclusive, al di là delle (ma non a prescindere dalle) differenze. Il raggiungimento di questo obiettivo necessita di un passaggio educativo che va progettato". Strumenti come quello riportato non hanno solo l'intento di supportare e aiutare chi cerca di comprendere la propria identità, ma ribadisce e sottolinea che il sistema scolastico ha il dovere e la responsabilità di tutelare, educare e formare a una società nel valore delle proprie differenze.

Bibliografia

- Batini F., Santoni B. (2009). *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia* (Vol. 1, pp. 1-330). Napoli: Liguori.
- Burgio G. (2020). Le omofobie a scuola. Un inquadramento teorico problematizzante. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 15 (1), 155-168.
- Crescenza G. (2019). La soluzione dentro e fuori la scuola. La dispersione scolastica tra vecchi e nuovi scenari. *Articolo 33* (11-12).
- Graglia M. (2012). *Omofobia: strumenti di analisi e di intervento*. Roma: Carocci Faber.
- ILGA – Europe (2024). Annual review of the human rights situation of lesbian, gay, bisexual, trans and intersex people in Europe and Central Asia. *Annual Review*.
- Turco F. (2016). L'ideologia gender esiste davvero? Tra omofobia e libri messi al bando, percorsi narrativi di un falso mito. *LEXIA*, 25, 251-268.
- EU-LGBTI II (2020). A long way to go for LGBTI equality. *European Union Agency for Fundamental Rights*.
- Roberti V., Selmi G. (2021). *Una scuola arcobaleno: dati e strumenti contro l'omotransfobia in classe*. Cagli: Settenove.

Sitografia

ILGA – Europe (2024). *Annual review of the human rights situation of lesbian, gay, bisexual, trans and intersex people in Europe and Central Asia*, from <https://www.ilga-europe.org/report/annual-review-2024/>

Centro Risorse LGBTI, from <https://www.risorselgbti.eu/progetto/be-proud-speak-out-report/>

ARCIGAY. *Chi sono io? Come sopravvivere alle domande delle nuove generazioni*, from <https://www.arcigay.it/cosafacciamo/scuola/chi-sono-io-come-sopravvivere-alle-domande-delle-nuove-generazioni/>

Uno studio di caso sulla dispersione scolastica in Campania: le voci degli attori coinvolti

Deborah Gragnaniello

*PhD Student – Università degli studi di Salerno
dgragnaniello@unisa.it*

1. Introduzione

La dispersione scolastica è un fenomeno sociale che va ben oltre la semplice quantificazione di ripetenze e abbandoni. Si tratta di “un costruito largo che fa riferimento alla ‘dispersione’ di tempo, impegno, energia, risorse (cognitive, economiche, professionali) che si verifica all’interno del sistema di istruzione” (Batini, 2023, p. 20).

I fattori determinanti sono molteplici e quelli maggiormente influenti sono: fattori individuali (difficoltà di apprendimento, bassa motivazione), familiari (condizioni socio-economiche sfavorevoli, disagio familiare), istituzionali (qualità dell’offerta formativa, clima scolastico) e contestuali (caratteristiche del territorio, opportunità lavorative) (Batini, Bartolucci, De Carlo, 2018; Nuzzaci, Marcozzi, 2019).

L’eterogeneità del fenomeno evidenzia la necessità di ulteriori approfondimenti. In tale prospettiva, si inserisce la presente ricerca di dottorato, avviata presso l’Università degli studi di Salerno a partire da novembre 2021, che si propone di contribuire a colmare questo gap conoscitivo.

2. Una ricerca sulla dispersione scolastica: obiettivi e aspetti metodologici

La presente ricerca analizza il fenomeno della dispersione scolastica nella regione Campania.

In particolare, si intende:

- analizzare le variabili socioeconomiche, culturali e istituzionali che concorrono all’insorgenza e al persistere del fenomeno nel contesto campano;
- raccogliere evidenze empiriche sulle percezioni, sulle esperienze e sulle proposte degli studenti, dei docenti e dei Dirigenti Scolastici rispetto alla dispersione, al fine di delineare un quadro completo del fenomeno;
- definire strategie di prevenzione, sulla base dei risultati ottenuti, per contrastare la dispersione scolastica nel territorio campano.

Per operationalizzare gli obiettivi della ricerca si sono esplicitate delle ipotesi e delle domande di ricerca. Gli interrogativi principali sono i seguenti: quali sono le scuole campane più esposte alla dispersione scolastica? Quali sono le motivazioni che spingono i giovani a rischio della Campania a disperdersi? Per costoro, quali interventi di prevenzione possono essere utili?

Sulla base della letteratura esistente (Batini, Bartolucci, 2016; Benvenuto, Sporetta, 2005; Dell’Anna, Ianes, 2021), si ipotizza: di riscontrare motivazioni legate alla povertà economica ed educativa del contesto sociale di appartenenza; di rilevare motivazioni legate agli aspetti metodologici, didattici, valutativi e organizzativi dei processi formativi rivolti ai giovani; che sensibilizzando gli *stakeholders* (alunni, docenti e Dirigenti Scolastici) si possa intervenire per una riduzione del fenomeno.

La ricerca ha coinvolto un campione di studenti delle classi terze della scuola secondaria di primo grado e del biennio della scuola secondaria di secondo grado, nonché i rispettivi docenti e Dirigenti Scolastici. Tale scelta metodologica si fonda sulla considerazione che queste fasce d’età corrispondono a momenti critici del percorso scolastico, caratterizzati da un’elevata probabilità di abbandono, come evidenziato dai dati del Miur (2021). L’obiettivo primario della ricerca, incentrato sulla prevenzione della dispersione scolastica, ha orientato la selezione del campione verso queste annualità, al fine di intercettare precocemente i fattori di rischio.

Il campionamento adottato è di tipo non probabilistico a scelta ragionata. La selezione delle unità campionarie è stata guidata dalla necessità di includere soggetti che presentassero determinate caratteristiche: studenti frequentanti scuole campane caratterizzate da un elevato tasso di dispersione, docenti e Dirigenti Scolastici operanti nelle medesime istituzioni. Tale scelta metodologica ha consentito di raccogliere dati da soggetti direttamente coinvolti nel fenomeno in esame, favorendo un’analisi triangolata delle diverse prospettive (Benvenuto, 2018).

Selezione del caso	Identificazione delle scuole campane con i tassi di dispersione scolastica più elevati e disposte a partecipare alla ricerca
Raccolta dei dati	Raccolta documentale: analisi di documenti ufficiali (dati Eurostat, Istat, Miur, ecc.), piani di intervento delle scuole, programmi didattici
	Interviste semi-strutturate rivolte ai docenti e ai Dirigenti Scolastici
	Focus group rivolti agli studenti
	Osservazione partecipante: analisi diretta delle attività scolastiche e delle relazioni interpersonali all’interno della classe.
Organizzazione e analisi dei dati	Codifica: classificazione dei dati raccolti in categorie tematiche (fattori individuali, familiari, scolastici, sociali).
	Interpretazione: identificazione di pattern, relazioni e significati nascosti nei dati.
	Integrazione: combinazione dei dati qualitativi (interviste, focus group, osservazioni) e quantitativi (documenti).

Predisposizione del report	Presentazione dei risultati: descrizione chiara e concisa dei risultati della ricerca, evidenziando i principali fattori correlati alla dispersione scolastica.
	Discussione: interpretazione dei risultati alla luce del quadro teorico di riferimento e confronto con studi precedenti.
	Conclusioni: formulazione di proposte per interventi mirati di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica.

Tab. 1: Articolazione delle fasi dello studio di caso

L’approccio metodologico adottato è di tipo misto. In un primo momento, è stata condotta un’indagine quantitativa attraverso la somministrazione di due questionari strutturati, appositamente selezionati dalla letteratura esistente (Batini, Bartolucci, 2016). Questi strumenti sono stati somministrati agli studenti, ai docenti e ai Dirigenti Scolastici di 4 scuole secondarie di primo grado della provincia di Napoli e di 102 scuole secondarie di secondo grado delle cinque province campane. È opportuno sottolineare che, una volta contattate le scuole e ricevuti dei dinieghi, il campionamento è diventato su base volontaria. L’analisi descrittiva dei dati quantitativi, incrociata con il quadro teorico di riferimento, ha consentito di delineare un quadro generale del fenomeno, identificando i principali fattori di rischio associati alla dispersione scolastica nel contesto campano.

In un secondo momento, sulla base dei risultati emersi dalla fase quantitativa, è stato progettato uno studio di caso, ispirato al modello proposto da Stenhouse (1985) le cui fasi sono descritte nella Tabella 1.

3. Uno studio di caso sulla dispersione scolastica in Campania: gli strumenti di rilevazione

L’obiettivo principale della seconda fase è approfondire le determinanti della dispersione scolastica all’interno di una scuola secondaria di primo grado, selezionata tra quelle precedentemente coinvolte nell’indagine quantitativa, che si è resa disponibile a collaborare ulteriormente.

Per raccogliere i dati sono stati utilizzati diversi strumenti: raccolta documentale, focus group, interviste semi-strutturate e osservazione partecipante. Nel presente lavoro, l’attenzione sarà focalizzata sulla presentazione delle tracce utilizzate per la conduzione dei focus group e delle interviste semi-strutturate.

Il focus group sarà somministrato a un gruppo naturale e omogeneo per ruolo di studenti per raccogliere dati attraverso l’interazione dinamica tra i partecipanti.

La traccia è stata appositamente costruita per esplorare le diverse dimensioni del fenomeno della dispersione scolastica:

- *esperienza soggettiva degli studenti*, si intendono comprendere le percezioni, le aspettative e le rappresentazioni degli studenti nei confronti dell'ambiente scolastico (es. Cosa vi piace della scuola?) (Alivernini, Lucidi, 2011);
- *fattori di rischio*, si indaga sulle possibili cause della dispersione scolastica, sollecitando i partecipanti a individuare quelle che, a loro avviso, possono influenzare negativamente la permanenza a scuola (es. Secondo voi, quali sono i motivi per cui gli studenti abbandonano o non frequentano la scuola?);
- *ruolo degli adulti di riferimento*, si analizza il ruolo delle figure adulte significative nel percorso scolastico degli studenti, indagando le modalità attraverso cui questi possono sostenerli e motivarli (es. Come pensate che i vostri insegnanti potrebbero aiutarvi a stare a scuola?) (Petrucelli, 2005);
- *proposte di intervento*, si sollecita la partecipazione attiva degli studenti nella formulazione di proposte e suggerimenti per migliorare il contesto scolastico e prevenire la dispersione (es. Quali consigli daresti agli alunni che stanno pensando di abbandonare la scuola?).

Per approfondire le percezioni e le esperienze dei docenti e del Dirigente Scolastico riguardo al fenomeno della dispersione scolastica, si intende somministrare delle interviste semi-strutturate. L'intervista sarà condotta individualmente con ciascun docente, al fine di favorire un clima di fiducia e permettere un'esplorazione approfondita delle tematiche (Bailey, 1995).

Le domande guida rivolte al Dirigente Scolastico sono state articolate in quattro aree tematiche principali:

- *fenomenologia della dispersione*, si prevedono domande volte a indagare l'evoluzione del fenomeno nel contesto specifico della scuola (es. Come si è evoluto il fenomeno della dispersione scolastica negli ultimi anni nella scuola in cui lavora?);
- *strategie di prevenzione*, si indaga sulle iniziative e sui progetti messi in atto dalla scuola per contrastare la dispersione scolastica, con l'obiettivo di comprendere le buone pratiche adottate e la loro efficacia (es. Quali strategie ha implementato la sua scuola per prevenire la dispersione scolastica?);
- *ruolo degli attori coinvolti*, con particolare attenzione al ruolo della famiglia (es. Come viene coinvolta la famiglia nel contrasto alla dispersione scolastica?);
- *prospettive future*, si sollecitano proposte per migliorare ulteriormente le azioni di prevenzione, al fine di individuare nuove strategie (es. Quali strategie ha implementato la sua scuola per prevenire la dispersione scolastica?) (Batini, 2014).

Le domande guida previste nella traccia di intervista somministrata ai docenti sono state strutturate per esplorare le loro esperienze professionali e le loro percezioni riguardo alle possibili strategie di intervento.

In particolare, le domande sono state articolate in cinque aree tematiche:

- *identificazione degli studenti a rischio*, si indaga sulle loro capacità di riconoscere i segnali precoci di disagio scolastico (es. Quali sono, secondo lei, i principali indicatori che possono segnalare che uno studente è a rischio di dispersione scolastica?);
- *strategie di intervento*, si esplora l'insieme di strategie e di strumenti utilizzati per supportare gli studenti in difficoltà, nonché le sfide incontrate nell'attuazione di tali interventi (es. Quali sono le principali sfide nell'aiutare gli studenti a rischio di dispersione scolastica?);
- *collaborazione tra pari*, si indaga sul livello di collaborazione tra i docenti nell'affrontare il fenomeno, esplorando le modalità di condivisione delle informazioni e di progettazione di interventi congiunti (es. Come collabora con i colleghi per identificare e supportare gli studenti a rischio di dispersione scolastica?);
- *relazioni interpersonali*, si analizza il ruolo delle relazioni tra docenti, studenti e famiglie nel processo di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, indagando le possibili aree di miglioramento (es. Cosa si potrebbe fare per migliorare il rapporto tra docenti, studenti a rischio di dispersione scolastica e le loro famiglie?);
- *formazione e risorse*, si esplora la formazione dei docenti sul fenomeno della dispersione scolastica, indagando le loro esigenze formative e le risorse necessarie per svolgere efficacemente il loro ruolo (es. Si sente adeguatamente preparato ad affrontare il fenomeno della dispersione scolastica?) (Batini, Bartolucci, 2016; Lundetræ, 2011).

È stata altresì prevista l'implementazione di un'osservazione partecipante durante una lezione, con l'obiettivo di analizzare le dinamiche relazionali tra docenti e studenti, nonché le interazioni tra pari. Per una raccolta sistematica dei dati, saranno utilizzate griglie di osservazione appositamente costruite.

Tutti gli strumenti di rilevazione impiegati sono stati sottoposti a un processo di validazione. In particolare, è avvenuto un confronto con la letteratura di settore. Le domande e le categorie analitiche sono state sottoposte a una comparazione con studi precedenti, al fine di assicurare coerenza teorica e metodologica.

Per garantire l'affidabilità e la validità degli strumenti, è stato adottato un approccio multifase. Inizialmente, le tracce sono state valutate da un panel di esperti, i quali hanno analizzato la coerenza interna, la pertinenza delle domande e la capacità degli strumenti di misurare le dimensioni del fenomeno in esame.

Successivamente, è stata condotta una fase di pilotaggio su un campione ristretto con l'obiettivo di verificare la comprensibilità delle domande, la durata della somministrazione e di individuare eventuali ambiguità. I risultati hanno permesso di ottimizzare ulteriormente gli strumenti e di garantire qualità ai dati raccolti (Montalbetti, Lisimberti, 2015).

4. Conclusioni

I dati ricavati dalle interviste e dai focus group saranno sottoposti ad un'analisi condotta secondo i principi propri della ricerca narrativa (Riessman, 2008) al fine di individuare pattern ricorrenti, tematiche emergenti e significati condivisi. Tale analisi, ancorata ad un solido quadro teorico, consentirà di delineare un profilo dettagliato del fenomeno della dispersione scolastica, evidenziando le specificità contestuali e le intricate relazioni tra i diversi fattori che lo influenzano.

L'integrazione dei risultati qualitativi con quelli derivanti dall'analisi quantitativa dei questionari fornirà una comprensione multidimensionale del fenomeno, informando la progettazione di un intervento personalizzato e contestualizzato di prevenzione e sostegno.

Bibliografia

- Alivernini F., Lucidi F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104 (4), 241-252.
- Bailey K. D. (1995). *Metodi della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Batini F. (2014). *Dropout*. Udine: Fuorionda.
- Batini F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercAzione*, 15 (1), 19-31.
- Batini F., Bartolucci M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Bartolucci M., De Carlo E. (2018). I Feel Good at School! Reducing School Discomfort Levels through integrated Interventions. *Athens Journal of Education*, 6 (3), 209-222.
- Benvenuto G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- Benvenuto G., Sposetti P. (2005). *Contrastare la dispersione scolastica. azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*. Roma: Anicia.
- Dell'Anna S., Ianes D. (2021). Prevenire la disaffezione scolastica, l'insuccesso e l'abbandono. I progetti FSE "Last Round" ed "Energy Start". *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 21 (2), 93-105.
- Lundetræ K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16- to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (6), 625-637.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2021). *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*.
- Montalbeti K., Lisimberti C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: PensaMultimedia.
- Nuzzaci A., Marcozzi I. (2019). Fattori di rischio scolastici e dropout nella percezione degli studenti: il progetto internazionale ERASMUS KA2 ACCESS. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12 (23), 48-68.
- Petrucelli F. (2005). *Psicologia del disagio scolastico*. Milano: FrancoAngeli.

- Riessman C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: SAGE.
- Stenhouse L. (1985). Case Study Methods. In T. Husen, T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies* (pp. 49-53). Oxford: Pergamon Press.

Service Learning: Opera Lirica e Realtà Aumentata per l'inclusione sociale e culturale¹

Antonella Leone

*Dottoranda – Università degli Studi di Palermo
antonella.leone@community.unipa.it*

Benedetta Miro

*Dottoranda – Università degli Studi di Palermo
benedetta.miro@unipa.it*

1. Introduzione

Negli ultimi anni, il fenomeno della dispersione scolastica, della scarsa frequenza e del limitato coinvolgimento degli studenti rappresenta una delle sfide più critiche per il sistema educativo contemporaneo. Questa criticità, non solo ha compromesso il successo formativo degli studenti, ma ha avuto anche delle ripercussioni sociali ed economiche significative, oltre al fatto che si colloca tra le maggiori cause di disuguaglianza educativa a livello globale (UNESCO, 2022). Tali problematiche sono spesso il risultato di un insieme complesso di fattori, tra cui condizioni socioeconomiche svantaggiate, difficoltà familiari, mancanza di supporto educativo e un sistema scolastico che appare distante e poco reattivo ai bisogni degli studenti. Diversi teorici dell'educazione hanno affrontato il problema della dispersione scolastica, mettendo in luce la necessità di un approccio integrato che coinvolga non solo la scuola, ma anche la famiglia e la comunità (INVALSI, 2020; Cozzolino, 2014; Biagioli et al., 2022). È indispensabile, dunque, sviluppare nuove metodologie didattiche capaci di rendere il momento d'apprendimento più accattivante, stimolante e coinvolgente, per prevenire atteggiamenti ostili da parte degli studenti nei confronti della scuola. Contrastare la dispersione scolastica richiede l'adozione di strategie educative innovative che mettano al centro il benessere dello studente e la creazione di un ambiente inclusivo e stimolante. Tra queste, il Service Learning (SL) si distingue come una metodologia che unisce l'apprendimento accademico al servizio alla comunità, coinvolgendo gli studenti come protagonisti attivi del proprio percorso formativo.

1 Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, A. Leone ha scritto i paragrafi 1, 2, 5 e B. Miro i paragrafi 3, 4, 6.

2. Il Service Learning per potenziare l'apprendimento e ridurre la dispersione scolastica

Il Service Learning è un approccio pedagogico che offre agli studenti l'opportunità di sviluppare competenze chiave attraverso l'applicazione pratica delle conoscenze acquisite in un contesto reale (Longo, Falzone, 2023). Inquadrare questo approccio didattico in una singola definizione appare riduttivo, tuttavia, la visione proposta dalla West Chester University sintetizza efficacemente gli elementi chiave del SL, evidenziandone quattro componenti essenziali: il servizio (*Service*), la responsabilità civica (*Civic Responsibility*), gli obiettivi di apprendimento curricolari (*Academics*) e la riflessività (*Reflection*) (La Marca, Falzone, 2024, p. 22).

Attraverso progetti pratici e servizi volti a risolvere problemi reali, gli studenti diventano parte integrante della società in cui vivono. Questa interazione diretta con le esigenze della comunità permette agli stessi di co-partecipare allo sviluppo della propria società, maturando un forte senso di responsabilità e di azione. Gli studenti percepiscono il valore delle loro azioni, comprendono come le loro competenze possono fare la differenza nel mondo reale e vengono motivati nel continuare ad imparare e a contribuire alla società in modo positivo (La Marca & Falzone, 2024). Il SL, inoltre, permette di attivare processi riflessivi, essenziali per un apprendimento significativo ed educare alla responsabilità civica, come conseguenza diretta delle proprie azioni (Eyler, Giles, 1999).

3. Opera Lirica e Realtà Aumentata: due progetti di SL in Università

Le azioni di SL all'università promuovono la partecipazione e l'impegno civico degli studenti e permettono una crescita e una maturazione personale (La Marca, Falzone, 2024, p. 58). In ambito accademico, la metodologia del Service Learning ha conosciuto uno sviluppo significativo, affermandosi sia come oggetto di teoria e ricerca, sia come componente essenziale nei percorsi formativi, diventando parte integrante della formazione degli studenti (Hyseni Duraku, Nagavci, 2022). A tal proposito, in questo contributo verranno presentate due iniziative di SL che saranno avviate presso l'Università di Palermo, nell'a.a. 2024-2025, rivolte agli studenti del Corso di LM in Scienze della Formazione Primaria: Opera Lirica e Realtà Aumentata. Entrambi i progetti sono volti ad avvicinare i giovani all'apprendimento in maniera consapevole, promuovendo un approccio educativo che non si limita alla semplice trasmissione di conoscenze, ma che incoraggia la riflessione critica e l'azione verso la comunità. Attraverso queste esperienze di Service Learning, gli studenti consolideranno le competenze teoriche acquisite durante il percorso accademico, con l'opportunità di applicarle in contesti concreti e significativi. Questo processo di apprendimento esperienziale è teso a stimolare e sviluppare competenze trasversali, come il problem solving, il pensiero critico, la collaborazione e la comunicazione efficace e le capacità fondamentali per affrontare le sfide del mondo contemporaneo (Longo, Falzone, 2023).

In questo modo, gli studenti non solo si preparano al loro futuro ruolo professionale, ma contribuiscono attivamente al miglioramento delle pratiche educative nelle scuole e nelle organizzazioni con cui collaborano. Questo scambio bidirezionale tra università e comunità crea un ciclo virtuoso di apprendimento e innovazione, in cui la formazione accademica si intreccia strettamente con il servizio alla società, favorendo lo sviluppo di una cittadinanza attiva e responsabile.

La progettazione di un'iniziativa di Service Learning, suddivisa in diverse fasi, richiede la capacità di rispondere efficacemente ai bisogni educativi e sociali, creando un'esperienza di apprendimento significativa per gli studenti e un impatto positivo sulla comunità.

Il modello statunitense *High Quality Instruction that transforms* elaborato dal Winsconsin Department of Public Instruction (2010), definisce tre principali linee guida per implementare i progetti di Service Learning all'Università (La Marca, Falzone, 2024, p. 73):

- 1. Start from where you are (inizia da dove ti trovi): partire dall'esistente e trovare modi per incorporare le proprie pratiche e conoscenze didattiche nel SL;
- 2. Start small (parti dal piccolo): considerare di essere allo stadio iniziale e scegliere di agire con prudenza, umiltà e responsabilità;
- 3. Seek continuous improvement (individua elementi di miglioramento): raccogliere dati, riflettere sull'azione e sull'esperienza circa la pratica del Service Learning per valutarne la qualità, per migliorare la stessa e migliorarsi nel corso del tempo.

Sulla base di queste evidenze teoriche, entrambi i progetti sono stati strutturati seguendo tre fasi: partenza, sviluppo e chiusura.

Nella fase di partenza di un progetto di Service Learning è fondamentale effettuare un'analisi del contesto e dei bisogni, comprendendo le motivazioni che guidano il progetto, sia a livello educativo che comunitario. Una diagnosi accurata permette di identificare le esigenze specifiche sia degli studenti che della comunità, attraverso valutazioni preliminari e analisi approfondite.

Nella fase di sviluppo, si passa alla pianificazione e all'esecuzione del progetto. Gli obiettivi vengono definiti con chiarezza e si progetta il momento dell'implementazione, coinvolgendo direttamente gli studenti e la comunità. È in questo momento che le idee prendono forma e vengono messe in pratica.

Infine, la fase di chiusura si concentra sull'analisi e la valutazione dei risultati ottenuti. Si riflette su quanto è stato raggiunto e si valuta l'impatto del progetto sia in termini di obiettivi raggiunti, che di competenze sviluppate dagli studenti. Questo processo di valutazione consente di identificare punti di forza e aree di miglioramento per future iniziative (La Marca, Falzone, 2023).

Con l'ausilio di strumenti come i diari di bordo e le rubriche valutative, gli studenti esprimeranno la soddisfazione, il livello di *engagement* e di partecipazione riscontrati. Inoltre, verranno somministrati i seguenti questionari: il CUCOCSA (Santos Rego, Moledo, 2018) e il SSI Questionnaire - Soft Skills Inventory, per

misurare le competenze e le abilità sviluppate durante il percorso e avviare pratiche di autovalutazione (La Marca, Longo, 2018)

4. La gioia dell'Opera (Lirica) ben fatta nel Service Learning

La presente iniziativa riguarda la combinazione tra l'approccio del SL e l'apprendimento – insegnamento dell'Opera Lirica, vista come strumento unificatore e creatore di identità personale di ogni individuo (Eco, 2014). La progettazione di tale intervento vuole tendere ad un graduale avvicinamento e interessamento da parte dei giovani studenti della scuola primaria di quartieri svantaggiati della città di Palermo al mondo della Opera Lirica, dell'educazione musicale e, più in generale, della nostra cultura di appartenenza (Cuomo, 2015). Per perseguire tale obiettivo, saranno coinvolti gli studenti del CdL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo, che si formeranno adeguatamente e che, successivamente, realizzeranno l'esperienza di SL nelle scuole del territorio.

L'attività, dunque, si suddivide in tre macro-fasi: una prima di formazione pratica e teorica che si svolgerà all'interno delle aule universitarie, ove i nostri studenti, nonché futuri insegnanti, saranno formati all'ascolto, al canto e alla comprensione dell'Opera Lirica e, soprattutto, grazie ad incontri con esperti, impareranno in che modo insegnare la musica e sceglieranno un'Opera tra le più celebri. La successiva fase, invece, prevede la collaborazione con le scuole primarie partner; è qui che avverrà il vero e proprio coinvolgimento attivo e significativo degli studenti e degli alunni. I giovani alunni diventeranno i veri e propri creatori, cantanti e protagonisti dell'Opera scelta. Si occuperanno della realizzazione delle scenografie, dei costumi e impareranno i canti e le arie più famose dell'Opera, il tutto sempre accompagnato e coordinato dagli studenti universitari.

L'ultima fase, la terza, vedrà la vera e propria messa in scena dell'Opera.

La forza di questa iniziativa risiede nell'aver scelto la musica come incentivo e sprone per gli alunni di queste zone più critiche della città; la musica, infatti, è veicolo di valori, etica e cultura. I ragazzi si sentiranno responsabili e incaricati di un compito importante, motivo per il quale siamo certi che il loro interesse verso l'attività sarà notevole. Sentirsi responsabilizzati e, successivamente, gratificati per aver portato a termine il compito affidato loro, promuoverà nei giovani un forte senso di gioia, soddisfazione e collaborazione (La Marca, Falzone, 2023).

5. Realtà Aumentata e Stampa 3D

La seconda iniziativa riguarda un progetto di SL basato su un'innovativa combinazione di Realtà Aumentata (AR) e Stampa 3D, finalizzato all'insegnamento della geometria nella Scuola Primaria e dell'Infanzia e che coinvolgerà gli studenti del terzo anno del CdL in Scienze della Formazione Primaria di UNIPA (c/a 300 studenti).

La geometria, così come in generale le materie scientifiche, non godono di grande popolarità tra gli studenti. Spesso, infatti, queste materie sono causa di ansia (Ashcraft, Moore, 2009), nonché conseguentemente di basse prestazioni scolastiche (Chang, Beilock, 2014) o, nel peggiore dei casi, di abbandono del percorso didattico, soprattutto per le donne (Ellis et al., 2016). Lo studio della geometria risulta complesso a causa del metodo astratto e teorico con cui viene insegnata, il che porta gli studenti a memorizzare piuttosto che comprendere realmente il contenuto (Bulut, Borromeo, 2023, p.556).

L'integrazione delle tecnologie AR e di stampa 3D permetterà, dunque, di trasformare esperienze astratte in realtà virtuali e, successivamente, in oggetti tangibili, rendendo l'apprendimento più accessibile e interattivo. Infatti, la combinazione tra queste tecnologie innovative con l'insegnamento tradizionale consentirà agli studenti di sperimentare nuovi modi di apprendere e, successivamente, di insegnare.

In una prima fase, gli studenti saranno formati all'utilizzo dell'AR, mediante l'uso di visori Hololens e di applicazioni mobile, e all'uso della stampa 3D. Attraverso attività pratiche e coinvolgenti, acquisiranno non solo competenze geometriche fondamentali, ma anche una comprensione più profonda dei concetti, spesso considerati complessi e difficili da insegnare. Nella seconda fase, dopo la formazione, progetteranno loro stessi lezioni e attività rivolte ad una classe IV e V Primaria. L'ultima fase, infine, vedrà l'integrazione di attività di SL, che permetterà agli studenti di applicare le loro conoscenze in contesti reali, collaborando con le scuole e le organizzazioni locali per arricchire e potenziare l'insegnamento della geometria. Gli studenti avranno modo di confrontarsi con la realtà che li circonda, di sviluppare competenze trasversali e diventare agenti di cambiamento positivo all'interno della comunità educativa, in grado di innovare le pratiche didattiche e di promuovere un'educazione più inclusiva ed efficace.

La finalità del progetto è quella di migliorare l'approccio alla didattica della geometria, attraverso l'uso consapevole della realtà aumentata, promuovendo un'educazione matematica più accessibile ed efficace. Infine, si offrirà agli studenti la possibilità di agire come promotori di cambiamento all'interno della propria comunità, promuovendo l'innovazione e la trasformazione sociale attraverso la padronanza delle nuove tecnologie.

6. Conclusione

L'impiego di approcci didattici innovativi, come il Service Learning, può rivelarsi uno strumento efficace per aumentare il coinvolgimento degli studenti e ridurre il tasso di abbandono scolastico. Questo è di particolare interesse vista la complessità ed eterogeneità del contesto educativo attuale, che richiede un approccio olistico e interattivo, volto a considerare le diverse dimensioni della vita degli studenti, così da promuovere un'educazione equa e di qualità per tutti.

Le iniziative descritte offrono un contributo significativo all'innovazione pe-

dagogica, integrando metodologie didattiche innovative, orientate alla formazione integrale degli studenti e rivolte al benessere della comunità tutta. Con una base comune improntata sul Service Learning, tali progetti mostrano la capacità di rinnovare le pratiche educative tradizionali, rendendo l'apprendimento più accessibile e coinvolgente, nonché orientato allo sviluppo di competenze trasversali e in grado di rispondere ai bisogni contemporanei. Questi approcci promuovono una didattica più efficace e inclusiva, rispondendo alle esigenze di una società sempre più interconnessa e in costante evoluzione, dove le giovani generazioni hanno bisogno di punti di riferimento costanti, così da prevenire fenomeni di dispersione scolastica, abbandono e di disaffezione nei confronti del contesto scolastico.

Bibliografia

- Ashcraft M.H., Moore A.M. (2009). Mathematics Anxiety and the Affective Drop in Performance. *J. Psychoeduc. Assess.* 27, 197–205.
- Biagioli R., Baldini M., Proli M. G. (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 91-102.
- Bulut M., Borromeo Ferri R. (2023). A systematic literature review on augmented reality in mathematics education. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 556-572.
- Chang H., Beilock S. (2016). The math anxiety-math performance link and its relation to individual and environmental factors: A review of current behavioral and psychophysiological research. *Current Opinion in Behavioral Sciences. Neurosci. Educ.* 10, 33–38.
- Cozzolino M. (Ed.) (2014). *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola: Come realizzare interventi efficaci nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Cuomo C. (2015). L'educazione musicale per formare alla cittadinanza, Modena: Digital Docet, in *Doremat - La Musica della Matematica. Insegnare e imparare la Matematica*, Digital Docet: risorse didattiche digitali.
- Duraku Z.H., Nagavci M. (2022). Building upon service-learning in higher education: lessons learned and future recommendations. *European Journal of Sustainable Development*, 11(1), 175-175.
- Eco U. (2014). *Storia della civiltà europea*, Encyclo Media Publishers, Milano 2014.
- Ellis J., Fosdick B.K., Rasmussen C. (2016). Women 1.5 Times More Likely to Leave STEM Pipeline after Calculus Compared to Men: Lack of Mathematical Confidence a Potential Culprit. *PLoS ONE*, 11, 7.
- Eyler J., Dwight G. Jr. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- La Marca A., Falzone Y. (2023), *Service Learning in Università. Il progetto nessuno resta indietro*. Pensa MultiMedia: Lecce.
- La Marca A., Longo L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti* (Vol. 2, pp. 203-218). Lecce: Pensa Multimedia.
- Longo L., Falzone Y. (2023). Service Learning to promote communication and citizenship soft skills in future teachers Il Service Learning per promuovere soft skills comunicative

e di cittadinanza nei futuri insegnanti. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 23(2), 115-129.

Santos Rego M.A., Moledo M.L. (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Universidade de Santiago de Compostela, Campus Vida.

UNESCO (2022). Transforming education summit: UN secretary-general appoints leonardo garnier of Costa Rica as special adviser. Paris UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/transforming-education-summit-un-secretary-general-appoints-leonardo-garnier-costa-rica> ; <https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/>

“L’educatore ponte” per l’alleanza scuola-famiglia come strumento di contrasto al fenomeno della dispersione scolastica

Patrizia Palmieri

*Dottoranda di ricerca – Università di Foggia
patrizia.palmieri@unifg.it*

1. La categoria della cura nel tempo del cambiamento

Nasciamo tutti esseri incompiuti e, come afferma Dewey, ciò che connota l’essere umano è il “potere di crescere” (1974, p. 54). Il compimento dell’essere umano, la sua crescita avviene attraverso il susseguirsi di atti educativi. La sfida educativa, però, è stata sempre “impresa condivisa” tra genitori e comunità di appartenenza, così come la dimensione familiare si è, da tempo immemore, misurata con un “esterno familiare” costituito dagli altri membri della comunità.

I cambiamenti che, soprattutto nel secolo scorso, hanno investito i processi culturali, sociali e politici della nostra società, hanno attivato sistemi di feedback complessi, generando il figurarsi di nuove costruzioni familiari e tutte le dinamiche ad esse legate. I genitori, per citare Corsi, si trovano, oggi, a dover fare i conti con l’incertezza e il disorientamento del tempo della complessità, con ricadute dirette e immediate sull’educazione dei figli (Corsi, Stramaglia, 2009).

Una delle necessità più imminenti, con le quali la pedagogia è chiamata a confrontarsi, riguarda il ripensamento dell’assetto familiare, nel segno di una formazione alla genitorialità responsabile individuata come “soggetto di ricerca educativa” (Viganò, 2002), che sappia fronteggiare alle nuove problematiche, a dinamiche evolutive in continua trasformazione e quindi consolidare rinnovate alleanze.

D’altro canto, anche il sistema scolastico vive negli ultimi anni una fase perpetua di cambiamento e innovazione. Il mondo dell’istruzione è protagonista di una trasformazione profonda, caratterizzata dall’emergere di nuove visioni, metodologie di valutazione (Wiggins, McTighe, 2006) e assetti organizzativi.

Questi cambiamenti sono stati senza dubbio condizionati da molteplici fattori, tra cui l’avanzamento tecnologico, l’evoluzione del mercato del lavoro e le mutate esigenze degli studenti.

2. La dispersione scolastica è un segnale di crisi

Dinanzi a tale fervente dinamicità è cruciale considerare la dispersione scolastica come indicatore della qualità del sistema stesso.

L'abbandono precoce dell'istruzione è un problema sociale ed educativo in Italia come in Europa, correlato a fenomeni come la disoccupazione, l'emarginazione sociale, l'immigrazione e la povertà educativa (Sicurello, 2017) che si vanno ad intersecare con i fenomeni già citati.

La dispersione scolastica rappresenta e si manifesta spessissimo con l'interruzione degli studi senza conseguimento del titolo, come conseguenza a un percorso scolastico difficoltoso (Ghione, 2015), presentandosi sovente come somma del tasso di abbandono e del tasso di ripetenza.

Etimologicamente, "dispersione" indica la dissipazione di potenzialità e risorse nei giovani, con impatti sull'insuccesso scolastico collettivo e individuale, anche psicologico. Nel 1989, la CEE ha sottolineato l'importanza di migliorare il successo formativo attraverso attività didattiche motivazionali e personalizzate. Il background sociale ed economico influenza significativamente il successo scolastico, ma anche le disuguaglianze nel contesto scolastico contribuiscono. Pur considerando fattori interferenti nel fenomeno in questione: la qualità del sistema di istruzione, la scelta dei metodi di valutazione, l'influenza del gruppo dei pari, la motivazione intrinseca e le risorse individuali, riveste un'importanza cruciale nel processo educativo l'alleanza tra istituzioni scolastiche e famiglie.

Questo patto si fonda sulla condivisione di responsabilità, obiettivi e strategie per promuovere il benessere e il successo formativo degli alunni. La collaborazione tra scuola e famiglia permette di creare un ambiente educativo coerente e sostenibile, capace di rispondere in maniera efficace ai bisogni educativi degli studenti. Secondo Epstein e la sua *equipe* di ricerca (2009), la partecipazione attiva dei genitori alla vita scolastica dei propri figli ha effetti positivi significativi sulle loro performance scolastiche e sul loro sviluppo socio-emotivo anche a medio e lungo termine; contribuendo, inoltre, a costruire un clima di fiducia e rispetto reciproco, fondamentale per il coinvolgimento degli studenti nelle attività di cooperative-learning e per il loro impegno nello studio (Christenson, Sheridan, 2001). Inoltre, questa alleanza permette di affrontare in maniera più efficace le problematiche comportamentali e le difficoltà di apprendimento, grazie a una comunicazione costante e a interventi mirati e condivisi. Bronfenbrenner (1979) sottolinea l'importanza dei contesti interconnessi nello sviluppo del soggetto educato, evidenziando come la collaborazione tra scuola e famiglia rappresenti un elemento essenziale per garantire un sostegno adeguato e continuo. La creazione di un patto educativo forte e basato sulla fiducia reciproca facilita la partecipazione dei genitori alle decisioni scolastiche, promuovendo un approccio educativo più inclusivo e partecipativo (Hoover-Dempsey, Sandler, 1997).

Partendo da tali assunti, si può affermare "l'importanza dell'educatore ponte" nel promuovere un'alleanza efficace tra scuola e famiglia per contrastare la dispersione scolastica che può rivelarsi determinante per il successo scolastico degli studenti facilitando coinvolgimento degli attori coinvolti nel processo educativo. Questa figura agisce da mediatore favorendo una comunicazione aperta e una collaborazione reciproca (Grolnick, Slowiaczek, 1994).

L'intervento dell'educatore ponte si configura come una strategia efficace nel

favorire un ambiente educativo inclusivo e orientato al successo degli studenti (Dauber, Epstein, 1993).

3. Prospettive di nuove alleanze

La comunità scientifica odierna esprime un generalizzato consenso sulla imprescindibilità di coinvolgere i genitori nella vita della scuola e dei servizi educativi e di apprendere a co-abitare quella terra di mezzo fra scuole e famiglie per farla divenire, piuttosto che una terra di nessuno, un reale terreno di lavoro comune (Lawrence, Routten, 2009) anche e soprattutto alla luce di determinati fenomeni quali la dispersione scolastica e il *drop-out*.

Il bisogno di consolidare un'alleanza scuola-famiglia inizia a imporsi tra gli anni Settanta e Ottanta, con le prime formulazioni della teoria, attualmente definita bio-ecologica dello sviluppo umano, di Bronfenbrenner (1979), la quale permette di chiarire che

Lo sviluppo del bambino è influenzato da una rete di sistemi che si influenzano reciprocamente e che formano l'ambiente o l'ecosistema nel quale il bambino cresce. La crescita e gli apprendimenti sono in funzione di un insieme di forze a due livelli: il primo interessa i rapporti tra gli studenti e le loro famiglie, i loro ambienti quotidiani, il secondo i legami tra i diversi tipi di ambiente.

I ragazzi a rischio di dispersione vivono una realtà appesa ad un filo. Pertanto i dispositivi che hanno come obiettivo gli studenti a rischio di abbandono dovranno tenere conto della vulnerabilità e fragilità del «filo» che lega le richieste di aiuto (da parte della famiglia) con le offerte di incontro (da parte della scuola). La collaborazione con le famiglie nei dispositivi contro la dispersione scolastica funge da facilitatore per la partecipazione degli insegnanti dentro il circuito comunicativo che spesso lega gli educatori professionali e i genitori degli alunni.

Le forme più innovative di coinvolgimento, come il supporto psicologico a gruppi misti di genitori e ragazzi, sono risultate particolarmente positive, soprattutto se i genitori venivano avvertiti prima, e individualmente, dell'imminente progetto. D'altro canto, i percorsi di tipo formativo rivolti solo ai genitori hanno riscosso risultati ambivalenti: in alcune scuole, i moduli non sono stati avviati per la scarsa partecipazione, mentre in altre hanno avuto successo. Le scuole hanno percepito la necessità ma anche le difficoltà di comunicazione, con i genitori, specialmente i genitori degli adolescenti. Vi sono stati tentativi lodevoli di superare le barriere fra scuola e famiglie, mettendo a disposizione servizi ad orario continuato, cioè prevedendo anche una frequenza occasionale. Ma resta una percezione diffusa di estrema difficoltà a penetrare, direttamente o indirettamente, nella realtà familiare, sebbene la si consideri all'origine della difficoltà scolastica.

Svolgere un'azione significativa, dovrebbe assumere una posizione maggior-

mente decentrata e meno autoreferenziale, mettendosi in relazione con ciò che ad essa è esterno. L'accoglienza, la condivisione, la gestione delle emozioni, il rapporto empatico fra docenti e discenti e famiglie, costituiscono, invece, un elemento rilevante della relazione educativa e del successo scolastico.

Risulta emergente la questione della formazione di base e in servizio che sostenga la pratica del lavoro con le famiglie, che consenta a ogni servizio educativo di definire la propria geografia di rapporti nei confronti delle famiglie, definendo il proprio territorio, ossia il proprio compito e il proprio ruolo: in un momento in cui si indebolisce la formazione pedagogica degli insegnanti.

Conclusioni

In tale prospettiva la scienza dell'educazione, alla luce del, sempre più emergenze analizzate solo brevemente in questa sede, ha il compito di entrare in questa "impresa" e di lavorare in sinergia con e per la famiglia, sviluppando piani d'azione personalizzati, che tengano conto delle specifiche esigenze e delle risorse disponibili, per combattere l'insicurezza, la fragilità della motivazione intrinseca e la bassa autostima di molti giovani.

Questi piani d'azione possono includere la promozione di strategie educative efficaci, l'implementazione di routine di studio alternative o l'accesso a servizi di supporto come: tutoraggio, gruppi di narrazione genitoriale, percorsi di orientamento e *mentoring*. I migliori risultati si caratterizzano non solo adottando le misure normative necessarie, realizzando gli interventi predetti, ma soprattutto prevedendo sistemi di monitoraggio, verifica e riprogettazione per avere certezza dell'effettiva implementazione di tali politiche (Ricci, 2023).

Si profila così la figura dell'insegnante-coach che costituisce un modello di riferimento per la formazione e per lo sviluppo delle skills degli studenti e che è in grado di cogliere aspetti della personalità, delle competenze, degli interessi e delle passioni di uno studente e di sviluppare un percorso di apprendimento altamente individualizzato.

Il mentore-coach mette le sue competenze e conoscenze a disposizione degli studenti, stimola la discussione, favorisce lo sviluppo del pensiero critico e favorisce una relazione diretta e continuativa in una pratica dinamica, interattiva, fornisce agli studenti tutti gli strumenti di cui hanno bisogno per raggiungere al meglio i propri obiettivi imparando a concentrarsi e raggiungere l'autonomia protagonisti del proprio progetto educativo.

Supporta l'apprendimento degli studenti guidandoli in confronti significativi, avvertendo i sintomi di disagio o di scarso benessere, prevenendo o contrastando attivamente ogni segnale di dispersione scolastica. Il suo è, dunque, un impegno attivo e trasformativo nel contesto scolastico.

Questa nuova figura di docente educatore apre a due questioni fondamentali: il ripensamento del curriculum per gli insegnanti e la profilazione di una figura

professionale “ponte” nell’alleanza scuola-famiglia, per la prevenzione e il recupero di situazioni problematiche (Iori, 2017).

Emerge dunque, oggi più che mai, la necessità per la pedagogia di osservare con particolare attenzione la relazione familiare, e di ripartire da qui, con quel piglio che Canevaro (2006) chiama “conoscenza” del fenomeno di aiuto. In tale direzione l’educatore agirà come mediatore, al confine, nella relazione tra famiglia e scuola, facilitatore della comunicazione e costruttore di un dialogo emancipativo, promotore della conoscenza tra le parti interessate partecipando a incontri tra gli attori coinvolti. L’educatore coinvolto, citando Malavasi, sarà terzo partner nella relazione scuola-famiglia, restando discretamente periferico ma attivo, tenendo unite le parti pur evitando straripamenti (2018).

Bibliografia

- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (1979). Trad. it. Bologna: il Mulino.
- Canevaro A. Chieregatti A. (2006). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro La famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Cross D., Shaw T., Hearn L., Epstein M., Monks H., Lester L., Thomas L. (2009). *Studio sulla prevalenza del bullismo nascosto in Australia*.
- Dauber S.L., Epstein J.L. (1993). Atteggiamenti e pratiche di coinvolgimento dei genitori nelle scuole elementari e medie del centro città. *Famiglie e scuole in una società pluralistica*, 53, 71.
- Dewey J. (1974). *John Dewey on education: Selected writings*.
- Formella Z., Ricci A., Maggi M. (2023). *La gestione della classe e degli alunni difficili: Strategie e strumenti di intervento per gruppi e singoli in ambito scolastico*. Milano: Franco-Angeli.
- Ghione V. (2015). *La dispersione scolastica. Le parole chiave*. Roma: Carocci.
- Ior V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Grolnick W. S., Slowiaczek M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Hoover-Dempsey K. V., Sandler H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67(1), 3-42.
- Malavasi L. (2018). Per un'idea di insegnante contemporaneo: riflessioni sulla formazione di educatori ed insegnanti. In E. Felin (ed.), *Con-Vivere sulla Terra. Educarci a cambiare idea e comportamenti per una nuova vivibilità*. Bergamo: Zeroseiup.
- Ricci R. (2023). La dispersione scolastica e la povertà educativa. *Scienze pedagogiche*, 124.
- Sicurello R. (2017). Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2, 6.
- Viganò R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa* (Vol. 2). Milano: Vita e Pensiero.

- Weiner B. (1987). Attribution, emotion, and action. In R. M. Sorrentino E. T. Higgins (eds.), *Handbook of motivation and cognition, foundation of social behaviour*. New York: Guildford.
- Wiggins G., McTighe J. (2013). *Domande essenziali: aprire le porte alla comprensione degli studenti*. Ascd.

***Capability approach* nella formazione degli insegnanti e contrasto alla dispersione scolastica. Note a margine di una ricerca-formazione tra gli insegnanti delle scuole secondarie di II grado della provincia di Napoli**

Genoveffo Pirozzi

*Dottorando – Università degli studi di Napoli Suor Orsola Benincasa – Napoli
genoveffo.pirozzi@studenti.unisob.na.it*

1. Dispersione scolastica e rischio di abbandono nelle istituzioni scolastiche: alcuni dati

Sappiamo da diverse indagini e ormai da alcuni anni, che i dati della dispersione scolastica, soprattutto nel Sud Italia, non sono per niente confortanti: 83 mila ragazzi (16.6% nel Sud) sono stati bocciati alla chiusura dell'anno scolastico 2022-23 perché non hanno raggiunto la soglia minima delle presenze. L'area maggiormente colpita di tutto il Mezzogiorno è la città metropolitana di Napoli con il 10.4% di bocciati per tale motivo (Svimez, 2023; Censis, 2023).

Il più recente *Rapporto sulla dispersione scolastica, gli abbandoni e le frequenze irregolari nell'anno scolastico 2023-24*, pubblicato a fine marzo 2024 a cura della Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, sembra confermare ulteriormente questo andamento. Il Rapporto, realizzato in base ai dati trasmessi dalle Istituzioni scolastiche e considerando il periodo di indagine dal settembre 2023 a gennaio 2024, ha visto coinvolte il 93% delle Istituzioni scolastiche statali della Campania¹. Estrapoliamo dal rapporto solo il dato riguardante gli alunni della scuola secondaria della provincia di Napoli. In essa, su un totale di 41.538 alunni iscritti al primo settembre 2023 al primo biennio della scuola secondaria di II grado: l'1,5% risulta non aver mai frequentato, il 2,13% fa registrare giorni di assenza maggiori del 50% dei giorni di lezione totali fino al

- 1 L'indagine ha utilizzato una metodologia basata su dati forniti dalle scuole e dal SIDI che permettono di "fotografare" la situazione anno per anno, stimandone macro tendenze ed effettuando comparazioni a livello territoriale. Le indagini svolte ed elaborate dall'ISTAT o da altri importanti centri di ricerca analizzano, invece, le conseguenze "a valle" dei fenomeni di dispersione e abbandono. Fanno riferimento, cioè, alle percentuali di giovani dai 18 ai 24 anni che non hanno portato a termine un percorso di istruzione e/o di formazione e che quindi sono privi di un titolo conclusivo del secondo ciclo di istruzione o almeno di una qualifica triennale (i cosiddetti *early leavers from education and training*). In Italia sono un ragazzo su sei ed una ragazza su cinque: dati più alti della media europea e, tra l'altro, ben lontani dal target del 9% fissato dall'Agenda delle Nazioni Unite per il 2030. I dati raccolti e utilizzati dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania non sono, dunque, immediatamente comparabili con quelli riferiti agli *early leavers* perché questi ultimi sono il risultato, a distanza di 3/7 anni, di abbandoni o frequenze irregolari rilevati anno per anno.

31 gennaio 2024 e il 6,62% cumula giorni di assenza compresi tra il 25% e 50% dei giorni di lezione totali fino al 31 gennaio 2024. Se si sommano i tre dati si raggiunge la percentuale del 10,25% di alunni del primo biennio della scuola secondaria di II grado che, tra Napoli e provincia, nella prima parte dell'anno scolastico 2023-24 non hanno mai frequentato la scuola oppure vi sono andati in modo sporadico o alterno.

L'apposito gruppo di lavoro sulla prevenzione della dispersione scolastica che ha stilato il rapporto, pur specificando che l'indagine ha riguardato alunni e studenti in obbligo di istruzione, quindi in una fascia di età di norma compresa tra i 6 e i 16 anni, invita ad estendere in futuro l'analisi anche agli anni successivi del secondo ciclo di istruzione (16-19 anni), tenuto conto che, per alcuni settori e in alcuni territori, è proprio in questa fascia che si verifica una percentuale molto significativa di insuccessi e di abbandoni. Suggerisce, inoltre, di considerare anche un altro importante dato: quello della cosiddetta "dispersione implicita" che riguarda studenti che, pur conseguendo un titolo e iscrivendosi magari anche al grado di istruzione successivo, non ottengono i risultati minimi richiesti per l'accertamento delle competenze di base che l'INVALSI considera in occasione delle rilevazioni standardizzate riferite al livello 13 (quinto anno della scuola secondaria superiore).

Nel complesso, comunque, sommando il numero di studenti dispersi – espliciti ed impliciti – è possibile stimare che la dispersione totale in Italia sia superiore al 20%, un problema che riguarda quindi uno studente su cinque (Da Rold, 2023).

2. Le relazioni positive docenti-studenti come antidoto alla dispersione scolastica

I dati sintetici e certamente non esaustivi appena riportati, delineano una problematica piuttosto scottante ed emergenziale, certamente riconducibile a una serie di concause di varia natura e ad uno spettro multifattoriale di non semplice intelligibilità e governabilità.

Un dato abbastanza acclarato dalla ricerca pedagogica risulta essere l'incidenza della qualità positiva delle relazioni educative tra docenti e alunni sulla perseveranza negli studi, sulla motivazione ad apprendere e sui risultati scolastici degli studenti. Già a partire dalla seconda metà degli anni '90 del secolo scorso, infatti, gli studi sulla relazione tra docenti e studenti hanno dimostrato che "le relazioni supportive tra docenti e studenti hanno effetti positivi sulle *performances* scolastiche, sullo sviluppo sociale, sul benessere e sulla motivazione all'apprendimento" (Rossini, 2022, p.184).

Di contro, sembra che alcuni aspetti del disagio educativo e diversi focolai di demotivazione tra gli studenti, spesso forieri di abbandono scolastico, siano, non poche volte, di natura endogena ovvero generati dai contesti scolastici stessi (cfr. Mariani, 2017, pp. 195-205). Ciò avviene laddove e allorquando singoli docenti e/o comunità scolastiche non riescono, nel loro complesso, ad instaurare relazioni accoglienti tese al riconoscimento delle singole personalità degli allievi e alla crea-

zione di contesti formativi e climi di classe inclusivi e promozionali (Milani, 2013).

Uno degli aspetti incidenti sulla motivazione/demotivazione scolastica degli studenti, nonché sull'abbandono o continuità a proseguire gli studi, è quello relativo alla qualità delle relazioni con i propri docenti.

Si potrebbe affermare, pertanto, che una comunità educativa scolastica empatica e accogliente costituisca uno dei migliori antidoti all'abbandono e alla dispersione scolastica. Le relazioni sociali, dialettiche e simpatiche tra compagni e con i docenti, rappresentano, infatti, la preconditione irrinunciabile e uno dei contenuti di base dei percorsi formativi propri del contesto scuola: la relazione studente-docente non fa tutto, ma può fare molto (Mariani, 2020)!

Quanto appena affermato sembra essere indirettamente confermato da alcuni dati emergenti da una recente indagine svolta tra i docenti delle scuole secondarie superiori dell'area Nord della provincia di Napoli realizzata all'interno del XXVIII ciclo di Dottorato (curriculum di Pedagogia e metodi della didattica) inerente agli ambiti di interazione e integrazione tra le scienze umane e le tecnologie avanzate.

La ricerca Adu.L.Teach (*Adult Learning Teaching*) è finalizzata a esplorare i vissuti professionali e i fabbisogni formativi dei docenti in servizio, in quanto adulti che apprendono mentre insegnano. Nella prima fase della ricerca è stato somministrato ai 775 docenti volontari partecipanti un articolato questionario semi strutturato tendente a raccogliere i loro vissuti, concezioni e rappresentazioni circa la scelta professionale e l'esperienza di insegnamento e di formazione in servizio. Tra i quesiti posti agli intervistati è stato chiesto quali fossero i principali motivi sottostanti la loro iniziale scelta professionale e quali sostenessero la volontà a continuare ad insegnare; di contro, quali fossero i fattori di maggiore demotivazione e scoraggiamento professionale. Inoltre, i docenti sono stati invitati a indicare delle metafore per descrivere sinteticamente la loro esperienza professionale di insegnanti provando anche a motivare le ragioni della scelta.

Dalle risposte fornite sembra emergere che il rapporto con gli studenti, la possibilità di crescere e confrontarsi con loro e di essere, per alcuni di essi, un punto di riferimento, rappresenti uno dei principali fattori a sostegno del lavoro docente e, nello stesso tempo, funga da dispositivo di compensazione delle principali ragioni di scoraggiamento e di demotivazione indicate nei questionari, riconducibili essenzialmente all'aumento della burocrazia, agli eccessivi carichi di lavoro spesso solo formali, al mancato riconoscimento sociale ed economico della professione (Censis, 2023). È il rapporto con gli studenti, seppur, per certi versi, problematico e sempre più complesso, a costituire la piattaforma di sostegno motivazionale capace di reggere e controbilanciare i fattori di burnout della professione docente. Le stesse metafore professionali riportate dai docenti vanno in questa direzione: tra di esse sembrano prevalere, infatti, autorappresentazioni relative alla cura e all'esemplarità educativa (essere faro, testimone, guida, compagno di viaggio, etc.). Gli incentivi affettivi e le opportunità relazionali di dialogo e confronto intergenerazionale costituiscono le più ricorrenti motivazioni vocazionali degli insegnanti.

3. Formare i docenti alla capacitazione emotivo-relazionale

I dati qualitativi della suddetta ricerca sembrano dunque confermare, seppur indirettamente, la correlazione tra climi scolastici, processi inclusivi/esclusivi e dispersione; ma invitano anche a non mollare, ovvero a perseguire l'impegno nella proposizione di percorsi di *teacher education* volti a potenziare e a qualificare ulteriormente le competenze comunicativo-relazionali dei docenti (cfr. Tempesta, 2018; Mariani, 2017) sviluppandole in una prospettiva di "capacitazione", così come proposta da M.C. Nussbaum (Nussbaum, 2012, 2010, 2001). Tale prospettiva formativa, seppur in modo non esclusivo, potrebbe rappresentare una delle strategie di riduzione dei fattori di demotivazione degli alunni e di contrasto alla dispersione scolastica².

I *core principales* dell'approccio capacitativo (*capability approach*) su cui far leva per una formazione docenti orientata in maniera inclusiva e motivante sono quattro (cfr. Alessandrini, 2014, pp. 17-38). Innanzitutto, il superamento di un approccio meramente utilitaristico della ricerca e l'attuazione delle condizioni che garantiscono lo sviluppo umano e la crescita degli allievi. Si insegna e si apprende in prospettiva di acquisizione di competenze viste in chiave di *capabilities* (capacitazioni) ovvero di superamento di una loro acquisizione come mera performatività (proprio della razionalità economica). Si mira a promuovere, invece, l'agentività, ovvero lo sviluppo di libertà sostanziali che le persone possono raggiungere potenziando i multi-funzionamenti delle loro vite (Salerno, 2021; Alessandrini, 2013).

La prospettiva capacitativa si basa, inoltre, sulla fiducia nell'educabilità umana. L'insegnante, in tale orizzonte, è visto come un agente fondamentale del processo di capacitazione e, come tale, un autentico costruttore dello sviluppo sociale e del benessere personale, sia dei propri alunni che di se stesso oltre che dell'intera comunità di appartenenza. L'impegno e lo sforzo è quello del superamento del nozionismo e dell'evitamento di un'istruzione come pura dispensazione di saperi (cfr. Laffranchini, 2023, pp. 86-88). Compito della scuola e dei suoi protagonisti principali (insegnanti e studenti) sarebbe quello di contribuire a co-costruire "un'esistenzialità" umana basata sulla libertà responsabile animata di impegno attivo e diffuso volto alla co-costruzione di una società tendente all'equità solidale (Alessandrini, 2014).

Il terzo elemento fondante è strettamente correlato al precedente: la fiducia nell'etica dell'essere in relazione come collante di una società che può definirsi buona e giusta. Tale impegno deve far parte dell'abito educativo di tutti coloro

2 È ciò che si prefigge in qualche modo anche la seconda fase della succitata ricerca-formazione dottorale nella quale sono previsti percorsi sperimentali e laboratoriali di *teacher coaching* rivolti a docenti di alcuni Istituti di Istruzione superiore della provincia di Napoli volti a promuovere e sviluppare, in modalità cooperativa e autoformativa, capacitazioni relazionali e di agentività professionale e sociale in grado di sostenere e rimotivare il ruolo degli insegnanti come adulti in formazione continua.

che operano nella scuola, i quali sono chiamati ad orientare tale impegno verso un orizzonte sociale e politico che vede l'inclusione, l'esercizio dell'empatia e l'attenzione all'equità come assi caratterizzanti un nuovo welfare attivo e responsabile.

Il quarto elemento caratterizzante riguarda la valorizzazione delle emozioni. Esse costituiscono non solo il carburante che alimenta le potenzialità di un essere che ragiona, ma rappresentano l'elemento essenziale dell'intelligenza umana (Salerno, 2018). Sono considerate, inoltre, strumento cognitivo di tipo generativo peculiare nell'esercizio della professionalità docente e dei processi educativo-relazionali più in generale. Alfabetizzazione emozionale, valorizzazione del registro emotivo in modo combinato e integrato con tutti gli altri registri apprenditivi costituiscono la leva educativa prioritaria su cui agire per una vera umanizzazione.

Bibliografia

- Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. Roma: Euresia.
- Alessandrini G. (Ed.). (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini G. (2013). Capacitazioni e formazione: quali prospettive? *Formazione & Insegnamento*, XI(1), 53-68.
- CENSIS (2023). *57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*. Roma: Author.
- Da Rold C. (2023). *La dispersione scolastica riguarda un ragazzo su cinque*. Retrieved July 28, 2021, from: <https://www.infodata.ilsole24ore.com>.
- Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania (Ed.) (2024). *Rapporto sulla dispersione scolastica. Abbandoni e frequenze irregolari. Anno scolastico 2023/24*. Napoli.
- Laffranchini R. (2023). *Per una scuola umana*. Castel Bolognese (Bo): Itaca.
- Mariani A. M. (2020). *Insegnare. La scuola può far molto, ma non può far tutto*. Brescia: Scholé.
- Mariani A. M. (Ed.) (2017). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*. Brescia: Scholé.
- Milani I. (2013). *L'arte di insegnare*. Milano: Vallardi.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Rossini V. (2022). *La scuola difficile. Disagio educativo e sfide pedagogiche*. Milano: San Paolo.
- Salerno V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *Formazione & Insegnamento*, XIX(1), 98-112.
- Salerno V. (Ed.) (2018). *Accostarsi all'intelligenza delle emozioni di Martha C. Nussbaum*. Padova: Libreria universitaria.it.
- Associazione per lo Sviluppo dell'Industria nel Mezzogiorno (SVIMEZ) (2023). *Cittadinanza, lavoro, imprese: l'inclusione fa crescere*. Rapporto 2023. Roma: Author.
- Tempesta M. (2018). *Motivare alla conoscenza. Teacher education*. Brescia: Scholé.

La valutazione descrittiva degli apprendimenti come prevenzione alla dispersione scolastica

Angela Rinaldi

*Dottoranda – Università degli Studi di Milano-Bicocca
angela.rinaldi@unimib.it*

1. Valutazione descrittiva e successo formativo

Dalla letteratura scientifica degli ultimi decenni emerge un approccio comune, di tipo sistemico, che considera la dispersione scolastica come un fenomeno multifattoriale, dove “il soggetto [...] risulta al centro di un insieme complesso di influenze e concause” (Giosi, 2011, p.144). In letteratura i fattori che concorrono a determinare la dispersione scolastica sono stati categorizzati in vari modi, ma le differenti classificazioni convergono nell’identificare tendenzialmente quattro macro ambiti (Batini, 2016):

- fattori individuali¹;
- fattori familiari²;
- fattori socio-economici³;
- fattori scolastici⁴.

Pur riconoscendo la necessità di adottare misure di prevenzione e contrasto in grado di abbracciare la multidimensionalità del fenomeno, con il presente contributo si intende circoscrivere l’attenzione sui fattori interni al sistema-scuola, alla luce delle ricerche scientifiche e dei documenti nazionali e internazionali di riferimento che hanno evidenziato il ruolo chiave che ricoprono le istituzioni scolastiche nella possibilità di mettere in campo azioni e pratiche volte a ridurre la dispersione scolastica.

Negli ultimi anni è cambiato “il focus degli interventi di riduzione e contrasto della dispersione scolastica, non più orientati nel far fronte all’emergenza, bensì indirizzati verso la promozione del successo formativo” (Pandolfi, 2017, p. 57).

- 1 Le caratteristiche personali e psicologiche degli studenti, la presenza di difficoltà di apprendimento e disabilità, i bisogni educativi speciali, atteggiamenti di rifiuto e resistenza verso la scuola, il disimpegno e l’auto-percezione di inadeguatezza o insuccessi (Batini, 2016).
- 2 Uno scarso livello di istruzione dei genitori, il loro poco coinvolgimento nella vita scolastica dei figli, l’instabilità del nucleo familiare (Batini, 2016).
- 3 L’appartenenza a una categoria socialmente ed economicamente svantaggiata (Batini, 2016).
- 4 Gli aspetti organizzativi e di funzionamento della scuola, gli approcci didattici, la qualità della dimensione relazionale, le ripetenze (Batini, 2016).

Indicativa, a tal proposito, anche l'evoluzione della scelta lessicale da parte del Consiglio dell'Unione Europea: le raccomandazioni del 2011 sulle politiche di "riduzione dell'abbandono scolastico" sono state sostituite nel 2022 da raccomandazioni sui "percorsi per il successo scolastico".

In tale sede, nel determinare gli aspetti del dispositivo scolastico su cui articolare la riflessione, si è scelto di approfondire il tema della 'valutazione degli apprendimenti'. Si tratta infatti di un ambito che ha una certa rilevanza nel fenomeno della dispersione, perché sono proprio le valutazioni ad avere il potere di ufficializzare, spesso attraverso voti numerici, il successo o l'insuccesso formativo, bocciature e promozioni, orientando il futuro educativo delle persone. Si considerino, ad esempio, gli studi di Batini, Bartolucci, Bellucci, Toti (citati in Batini, 2016, p. 15) o di Glick e Sahn (citati in Batini, 2023, p. 25), i quali hanno dimostrato come gli studenti e le studentesse che ripetono una classe abbiano maggiori probabilità di abbandono scolastico successivo. A questo si collega anche un rapporto del 2014 della Commissione Europea (European Commission et al., 2014) che sottolinea come la ripetenza, conseguenza diretta di valutazioni negative, sebbene a volte venga vista come strumento di recupero, sia spesso associata a effetti negativi sulle prestazioni e il benessere di alunni e alunne, aumentando il rischio di dispersione scolastica soprattutto per i soggetti già in difficoltà. La valutazione, inoltre, come afferma Benvenuto (citato in Sabatano, 2023, p. 83), è uno degli aspetti della didattica più resistenti alla logica inclusiva e che può essere causa di processi di svalutazione e di etichettamento che generano un sistema educativo diseguale.

Al contempo, però, la valutazione può giocare un ruolo chiave per migliorare i percorsi formativi di studenti e studentesse, e non solo per decretare o certificare la loro adeguatezza rispetto a determinati standard. In quest'ottica occorrerebbe adottare un approccio valutativo che vada oltre ai voti e ai giudizi standardizzati, attraverso modalità narrative, ricche e amplificanti (Antonacci, Guerra, 2018). Si tratta di una visione in linea con la letteratura sulla "valutazione formativa" e "per l'apprendimento", dove la valutazione viene intesa come strategia didattica che regola insegnamento e apprendimento piuttosto che costituirne il fine (cfr. Hadji, 1995; Black, Wiliam, 1998; Greenstein, 2010; Stiggins, 2002). Una prospettiva, questa, che invita chi insegna a emettere giudizi sulla distanza rilevata tra una situazione auspicata e una effettivamente riscontrata, con lo scopo di assumere decisioni future volte alla riduzione di tale distanza (Corsini, 2015, 2018). Possono ad esempio essere formulati *feedback* che, tanto più sono precisi, chiari e focalizzati sull'obiettivo, tanto più contribuiscono a migliorare le prestazioni di alunni e alunne (cfr. Hattie, Timperley, 2007), promuovendone 'l'inclusione' (tema focale nelle raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 2022 sui percorsi per il successo scolastico).

Modalità descrittive possono altresì valorizzare i percorsi scolastici di studenti e studentesse. Le parole, rispetto ai numeri, oltre ad offrire più margine per collocare dentro un'adeguata e articolata cornice di senso le difficoltà o fragilità di coloro che sono a maggior rischio di abbandono scolastico, consentono anche di

rimarcare i loro punti di forza. A tal proposito, autori come Alivernini, Lucidi e Batini (citati in Batini, 2016, p. 14) hanno messo in luce il ruolo di quell'insieme di aspetti che formano il senso di auto-efficacia, riportando che chi ha una migliore percezione delle proprie capacità e una maggiore autostima, ha anche una più alta motivazione allo studio e inferiori probabilità di abbandono.

Sono diverse le aree di dialogo tra la cultura valutativa appena delineata e l'attività del maestro Manzi. Lui ha fortemente criticato il sistema di valutazione che gli veniva richiesto di adottare, poiché riteneva che voti o giudizi fossero asettici, stigmatizzanti, non in grado di considerare gli sforzi compiuti da allievi e allieve (Sabatano, 2023). Lungi dal voler giudicare generando arresa, demotivazione, paura di sbagliare, Manzi perseguiva uno stile di apertura verso l'altro e il "desiderio di incontrarlo nei suoi limiti per sfidarli insieme" (p. 82), in un percorso in cui il maestro ha l'obiettivo di promuovere fiducia, incoraggiamento, motivazione a migliorare (p. 83). È in questa prospettiva che ha deciso di adottare come formula di valutazione la frase: "Fa quel che può. Quel che non può non fa".

Con la valutazione descrittiva è possibile fare un passo ulteriore in questa direzione, ovvero quello di esplicitare e articolare cosa c'è dietro quel "può" o "non può", in ottica formativa e inclusiva.

2. Valutazione e prevenzione della dispersione scolastica: l'esperienza di una scuola primaria

Come ha sottolineato Colombo (citata in Pandolfi, 2017, p. 61) in riferimento alla dispersione scolastica, spesso le politiche e le strategie di intervento che sono state messe in campo sono risultate inefficaci in quanto prevalentemente sbilanciate sulle azioni di contrasto e di recupero, piuttosto che sulla prevenzione.

È in continuità con questa considerazione che si intende ora presentare nei suoi aspetti principali il sistema di valutazione che è stato sviluppato in una scuola primaria pubblica di Varese: esso può appunto rappresentare una buona pratica per approcciarsi al fenomeno della dispersione scolastica in termini preventivi.

Diversi anni prima dell'emanazione dall'Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020, la quale ha sancito il passaggio dal voto sintetico all'impiego di una valutazione di tipo descrittivo nella scuola primaria, in alcune sezioni della scuola "IV Novembre" di Varese hanno cominciato a produrre documenti di valutazione, ovvero pagelle, che consistono in restituzioni puramente descrittive dei percorsi di apprendimento di bambini e bambine. Le pagelle, oltre a presentare le corpose restituzioni formative del gruppo docente, prevedono uno spazio anche per le voci dei genitori e per i punti di vista di alunni e alunne, attraverso l'autovalutazione. Le varie prospettive e descrizioni sono in grado di restituire la complessità e la poliedricità dei percorsi formativi di bambini e bambine, che non subiscono passivamente giudizi ma imparano fin dal principio ad assumersi l'impegno di riflettere sul proprio apprendimento, a sentirsi soggetti attivi, partecipi e consapevoli dei propri punti di forza e aree di miglioramento.

In questa esperienza trovano traduzione pratica e si intersecano molti aspetti attenzionati dalle più recenti raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea per il successo scolastico (2022), come l'invito a:

- utilizzare metodi e strumenti di valutazione formativa nella didattica e nell'apprendimento;
- promuovere strumenti che consentono di monitorare e segnalare precocemente i bisogni e le difficoltà di apprendimento;
- promuovere l'impegno attivo dei genitori e delle famiglie nei processi decisionali della scuola, anche in materia di valutazione.

Bibliografia

- Antonacci F., Guerra M. (Eds.). (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F. (2016). Un panorama desolante. In F. Batini, M. Bartolucci (Eds.), *Dispersione scolastica, ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 9-19). Milano: FrancoAngeli.
- Batini F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *Ricercazione*, 15 (1), 19-31.
- Black P., Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2011, 28 giugno). Raccomandazione del Consiglio su politiche per la riduzione dell'abbandono scolastico precoce (2011/C 191/01). Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2022, 16 giugno). Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2022/C 243/02). Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea.
- Corsini C. (2015). *Valutare scuole e docenti*. Roma: Nuova Cultura.
- Corsini C. (2018). Sull'utilità e il danno di misurazione e valutazione in educazione. In C. Corsini (Ed.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 13-28). Roma: NuovaCultura.
- European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Giosi M. (2011). Un problema urgente: la dispersione scolastica. Note sul caso-Finlandia. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 14 (1), 141-158.
- Greenstein L. (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Hadji. C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Ministero dell'Istruzione.(2020, 4 dicembre),*Ordinanza concernente la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria*. (O.M. n. 172).
- Pandolfi L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning*, 13 (30), 52-64.

- Sabatano F. (2023). “Fa quel che può, quel che non può non fa”: Alberto Manzi, maestro di inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11 (1), 76-85.
- Stiggins R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758-765.

Panel Junior 4 – Sottogruppo 2
La ricerca pedagogica e le pratiche emancipative
per costruire nuove alleanze
e promuovere il contrasto alla dispersione scolastica

Relazioni introduttive

Cosimo Costa
Francesca Marone

Interventi

Arianna Beri
Eleonora Betti
Erica Biagini, Laura Landi
Roberta Bonelli
Flavia Capodanno, Alessio Di Paolo
Chiara Carletti
Giorgia Rita De Franches, Vanessa Pitrella
Elisabetta Fiorello
Amedeo Giani
Ilaria Paolicelli
Francesca Peresson
Pia Sacco
Roberta Scarano

Nel labirinto della dispersione. Verso una socializzazione che emancipa

Cosimo Costa

Professore Associato – LUMSA Università
costa@lumsa.it

1. Introduzione

La dispersione scolastica rappresenta uno dei nodi più complessi e intricati del sistema educativo italiano. Nonostante i progressi raggiunti negli ultimi anni, l'Italia continua a mantenere uno dei tassi di abbandono più alti in Europa, compromettendo il normale percorso formativo degli studenti.

Le definizioni che la riguardano sono abbastanza generiche. Si va da quella data dall'UNESCO nel 1972 che la descrive come un fenomeno in grado di interrompere o rallentare il naturale corso degli studi formali, a quella data nel 2022 dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza che la rappresenta come la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi di istruzione e formazione. Secondo il rapporto INVALSI 2022, oltre agli abbandoni espliciti, va considerata anche la "dispersione implicita". Essa, infatti, coinvolge quei giovani che, pur ottenendo un diploma di scuola secondaria di secondo grado, non raggiungono le competenze attese al termine del percorso scolastico¹.

Dietro queste definizioni si nasconde non solo una questione di fallimenti individuali ma anche un impedimento collettivo in grado di ridurre la produttività e alimentare la povertà e l'esclusione (European Commission, 2017). È quindi chiaro che il fenomeno non può essere analizzato attraverso una sola chiave di lettura, ma richiede un approccio sistemico e multifattoriale.

In tale direzione, le varie ricerche pongono l'attenzione su alcune aree di analisi: fisiologica e psicopatologica, socio-familiare, macro-sociale – legata al contesto economico, politico e culturale –, e socio-pedagogica riguardante le caratteristiche interne al sistema scolastico (McCann, 1999, pp. 12-16). Queste dimensioni si intrecciano in una rete complessa che avvolge un gran numero di giovani, spesso connessa a varie condizioni di insicurezza. Tra le caratteristiche psicologiche che aumentano il rischio di abbandono si trovano difficoltà di apprendimento, bisogni educativi speciali (Alivernini, Lucidi, 2011; Batini, Bartolucci, 2016), rifiuto della scuola, disimpegno e percezione di inadeguatezza (Dalton, Glennie, Ingels, 2009).

¹ Le rilevazioni INVALSI mostrano che la scuola italiana è meno equa nelle aree più disagiate del paese, con le regioni del Sud che presentano i tassi di abbandono più elevati.

Il basso livello di istruzione dei genitori e un ambiente culturalmente svantaggiato riducono le aspettative di successo scolastico (Nakajima, Kijima, Otsuka, 2018): ad esempio, i figli di immigrati, a causa della mobilità territoriale, dell'instabilità residenziale, di difficoltà linguistiche e degli atteggiamenti degli insegnanti, sono più esposti al rischio di abbandono (OECD, 2022). Le condizioni socioeconomiche delle famiglie, inoltre, incidono profondamente sulla durata degli studi: studenti provenienti da contesti economicamente fragili sono maggiormente vulnerabili per la necessità di contribuire al sostentamento familiare (Nakajima, Kijima, Otsuka, 2018; Bradley, Renzulli, 2011). L'organizzazione scolastica e la qualità delle relazioni interpersonali esercitano un ruolo determinante: scuole con classi sovraffollate e una limitata offerta di percorsi diversificati registrano tassi di dispersione spesso molto elevati (Nakajima, Kijima, Otsuka, 2018).

Si comprende che la complessità e variabilità delle cause rendono difficile l'elaborazione di strategie comuni ed efficaci (Pandolfi, 2017). La sfida consiste pertanto nel trovare un equilibrio tra una visione teorica ampia e una risposta specifica, locale, in grado di affrontare il labirinto della dispersione con determinazione e consapevolezza.

2. La scuola che emancipa

Soprattutto negli ultimi anni, il dibattito sulla dispersione scolastica si è sviluppato attorno a diverse interpretazioni. Alcune di esse, da quanto si è visto, attribuiscono l'abbandono a cause esterne come il contesto sociale, familiare e culturale degli studenti; altre, invece, lo considerano come una scelta autonoma e consapevole degli studenti stessi. Le opinioni divergono tra chi ritiene gli studenti responsabili delle proprie decisioni e chi invece li vede vittime di un sistema scolastico e sociale inadeguato.

Dalle tante interpretazioni e dai vari studi² emerge un punto di convergenza, un nucleo attorno a cui far ruotare il discorso: la relazione intersoggettiva. È nella corretta interpretazione e organizzazione di tale fenomeno che la scuola da semplice contenitore di nozioni potrebbe trasformarsi in terreno fertile dove non solo le menti ma anche i cuori e le anime possono trovare spazio per svilupparsi.

Nonostante ciò, quando si parla di scuola spesso ci si trova di fronte a un bivio. Da una parte, essa si limita a trasferire conoscenze e competenze, come una macchina che produce pezzi tutti uguali, pronti per l'uso. Dall'altra, mira più in alto, vede l'individuo nella sua interezza, lo educa non solo a fare ma anche a pensare e sentire, e intende la relazione come essenza stessa del processo formativo (Donati, 2002). La prima delle due visioni, quella più riduttiva, trasforma la scuola in una fabbrica di individui omologati, quelli che Nietzsche definisce "monete correnti",

2 Si ricordano Serreri, 1991; Dalton, Glennie, Ingels, 2009; Alberici, 2011; Benson, Flory, 2017; OECD, 2022.

funzionali ma privi di originalità e di libertà (Nietzsche, 2012, p. 31). Il giovane che cresce in un ambiente del genere può facilmente “cadere” nelle parole che il discepolo rivolge al vecchio filosofo: “troppo a lungo le sono rimasto vicino, per potermi ancora abbandonare con fiducia all’ordinamento vigente della cultura e dell’educazione” (Nietzsche, 2012, p. 37). La seconda visione immagina invece la scuola come luogo di emancipazione, dove la cultura diviene scoperta continua, frutto di un dialogo incessante tra insegnanti, studenti e territorio, e l’“errore” non è considerato “mancanza” ma passo inevitabile del cammino verso la conoscenza.

Se volgiamo lo sguardo al passato si nota che questa seconda visione di certo non può dirsi utopica. Si va dal carattere intimamente emancipatorio dell’approccio montessoriano al profondo lavoro di scavo e di confronto che definisce la pedagogia di don Milani; dalla forte impronta di socializzazione della Scuola-Città Pestalozzi di Firenze all’importante senso di inclusività del Centro di Educazione motoria Anna Torriggiani di Comparetti. Per non dire delle esperienze internazionali di grande spessore, da Makarenko a Katharina Rutschky. Le vie emancipative del Novecento (Mariuzzo, 2022) testimoniano che una scuola diversa è possibile. Una scuola che non forma solo lavoratori, ma anche cittadini, esseri umani consapevoli e liberi, che celebra la diversità di intelligenze e linguaggi, che considera l’apprendimento non come imposizione ma come avventura, opportunità unica.

Di fronte al fenomeno in questione, tuttavia, la sua realizzazione necessita di un profondo cambiamento di prospettiva in cui gli insegnanti da semplici trasmettitori di nozioni divengono guide, compagni di viaggio lungo tutto il percorso della formazione. Ecco, allora, che la dispersione non sarà più un “problema” da risolvere, ma una “sfida” da affrontare con creatività e impegno, che chiama in causa non solo insegnanti e studenti ma anche famiglie e ambiente al fine di costruire insieme un ambiente scolastico che non sia inteso solo come un passaggio obbligato ma anche come luogo in cui lo studente scopre e coltiva le proprie potenzialità, in cui le varie materie non sono semplici strumenti di misura per valutare il peso di un individuo ma ali che permettono al pensiero di elevarsi al di sopra della banalità e della superficialità di una cultura che rischia di essere senz’anima; uno spazio connettivo che unisce il sapere alla vita, in cui la conoscenza diviene saggezza e l’informazione consapevolezza.

3. L’educazione come socializzazione

Per aprire al cambiamento è evidente che bisogna andare oltre le “mura scolastiche”, e perseguire l’idea di una nuova “socializzazione” attraverso cui i giovani possano assorbire valori e comportamenti dal loro stesso ambiente. Un’idea da realizzare attraverso la pratica di un’educazione posta come “bene relazionale”, come ricchezza condivisa, in grado di alimentarsi, definirsi e crescere grazie alle molteplici connessioni della vita quotidiana dei giovani. Una socializzazione simile

a un mosaico, dove ogni tassello contribuisce a formare un quadro collettivo orientato alla cura e al benessere della persona. Basando la scuola su tale prospettiva, essa diverrà un ponte tra il mondo vitale dello studente e il sistema sociale in cui gradualmente deve inserirsi, senza meccanicismi e conformazioni; e il rapporto insegnante/studente potrà ri-definirsi attraverso una speciale relazione caratterizzata dall'apprendimento.

Ma chi deve apprendere? Solo gli studenti? L'istituzionalizzazione dell'educazione non deve esonerare famiglie e ambiti di appartenenza degli studenti dalle loro responsabilità? Nell'ottica di quanto si sta affermando è necessario riformulare queste domande da una prospettiva diversa rispetto a quella della società industriale. Da un secolo e mezzo a questa parte, quest'ultima ha infatti plasmato le nostre istituzioni scolastiche per rispondere alle esigenze del mercato e del *welfare*, trasformando il sistema educativo in una sorta di "carriera occupazionale" (Donati, 1991, p. 437- 438). Certo, sono cambiamenti che hanno radici storiche precise, ma l'educazione è un cammino che non può permettersi troppe soste prolungate. Oggi, di fronte al fenomeno della dispersione, è infatti essenziale riconoscere che il bisogno delle nuove generazioni non è quello di una scuola e di insegnanti che preparino a prestazioni specifiche o che svolgano un servizio assistenziale, ma di ambienti e persone che preparino a vivere. È fondamentale intendere la scuola e tutto ciò che la rende tale come istituzione sociale che mentre media la relazione al valore della vita umana configura l'educazione come "unione di sensibilità di apprensione (percezione) e capacità di elaborazione culturale (com-prensione)", come nuovo sistema di "apprendimento relazionale" in grado di cogliere nell'interazione interpersonale "il senso dei valori che essi implicano in termini di esigenze di responsabilità verso se stessi e verso gli altri" (Donati, 1991, p. 439).

Alla luce di quanto si sta affermando, penso che sia opportuno precisare il significato da attribuire, almeno in campo scolastico, alla parola "socializzazione". Non si tratta della presenza fisica degli studenti in classe, come se il solo fatto di stare insieme fosse sufficiente a generare condivisione, partecipazione autentica e competenze relazionali. Questa visione riduttiva considera la scuola come luogo dove l'apprendimento avviene automaticamente solo perché si è in gruppo, basandosi su una relazionalità spesso priva di reale contenuto educativo. Il limite di questa idea risiede nella sua incapacità di connettere in modo significativo l'ambiente scolastico con quello familiare e territoriale. È pertanto essenziale promuovere una idea di "socializzazione educativa" strettamente legata alla capacità di costruire relazioni sociali, rendendo più profondi i processi di apprendimento e formazione e orientandoli verso obiettivi concreti.

Ma integrare armoniosamente la dimensione scolastica con quella familiare e territoriale è un compito complesso. La scuola deve sfidare, piuttosto che accettare acriticamente, certi valori e credenze familiari e sociali degli studenti. Deve fungere da catalizzatore per creare uno "spazio dialogico" in cui ogni individuo possa diventare protagonista attivo del proprio percorso formativo. Questo implica coinvolgere i giovani in un processo di costruzione di legami e valori capaci di andare

oltre quelli “ereditati” dal contesto familiare e culturale di origine³. Indubbiamente essa deve connettersi con le esperienze educative informali degli studenti, ma non deve accoglierle passivamente, specialmente quando minano il suo ruolo emancipativo, come spesso accade nei casi di abbandono scolastico. Il compito della scuola è perciò stimolare gli studenti a sviluppare una “riflessione critica” sulle proprie radici valoriali, incoraggiandoli a rielaborarle e trasformarle attraverso un dialogo sinergico con modelli e idee che essa stessa promuove.

Può accadere che nei giovani si manifesti un senso di inadeguatezza e bassa autostima riguardo alla propria capacità di apprendimento e emancipazione, così come rispetto alla propria capacità di svolgere un ruolo attivo e riconosciuto all'interno della comunità scolastica. È questo un fenomeno che mette in luce quanto il tema della motivazione e dell’“interesse”, nei processi di apprendimento, sia cruciale. La motivazione è un concetto complesso (cfr. Moè, 2010), simile a un ingranaggio invisibile che si muove dentro lo studente, spingendolo a dare significato oltre che valore al proprio percorso educativo; paragonabile a un filo che si intreccia con il progetto di vita che ciascun giovane tesse per il proprio futuro (De Beni, Moè, 2000). Un filo che a volte può rinforzarsi, altre trovarsi in tensione con il tessuto culturale e sociale, generando così quel senso di inadeguatezza e mancanza di interesse che spesso rischia di compromettere la capacità di partecipare attivamente e con fiducia alla vita scolastica.

Ma la motivazione non si caratterizza soltanto come fattore individuale. Essa è anche influenzata dall'ambiente scolastico da cui può essere rafforzata o, come spesso accade, indebolita: l'azione educativa, soprattutto quella degli insegnanti, può svolgere un ruolo decisivo nel fortificarla e promuoverla nel tempo. È quindi essenziale che i docenti, adottando, fin dai primi anni di scuola, un approccio preventivo nei confronti della dispersione, siano in grado di proteggere e coltivare l'interesse degli studenti. Ciò richiede una lettura attenta dei segnali motivazionali, riconoscendo il bisogno dei giovani di trovare il proprio potenziale attraverso una didattica e un coinvolgimento che rispondano alle esigenze personali e alle problematiche del contesto in cui vivono.

4. Conclusione

Considerando le ultime riflessioni, e visto lo spazio a disposizione, penso che sia lecito concludere con alcuni pensieri di Nietzsche, qui inteso atipicamente come educatore quindi propenso a una visione profonda dell'azione educativa propria dell'insegnante, interpretato non come trasmettitore di conoscenze ma come liberatore, agente che facilita lo sviluppo delle potenzialità innate dell'allievo (Nietzsche, 1985, p. 7).

3 Prendendo spunto dal modello di apprendimento deweyano, dovrebbe riconsiderarsi il concetto di “esperienza educativa” (Dewey, 2014).

Sappiamo bene che l'educabilità è strettamente legata alla presenza di capacità latenti che l'educazione deve far emergere e in cui l'insegnante ha il compito di "accompagnare" lo studente, guidandolo nella scoperta e nella valorizzazione delle proprie inclinazioni e passioni. In tale processo, per il filosofo non si tratta di trasmettere contenuti ma indirizzare l'allievo verso una comprensione più profonda di se stesso e del mondo, evitando il rischio di una formazione superficiale o standardizzata (Ivi, p. 13). Un approccio educativo efficace, focalizzato sullo sviluppo naturale dell'individuo, che elimina gli ostacoli proprio come un giardiniere favorisce la fioritura di una pianta (cfr. Nietzsche, 1978, af. 113).

Per una comprensione più autentica di tale sviluppo, Nietzsche sottolinea l'importanza del "distacco" come principio che "smaschera", mirato a superare le banalità e le illusioni quotidiane. Una sincerità, essenziale nel ritratto di Schopenhauer, che contrasta con la superficialità delle opinioni pubbliche e delle convenzioni sociali. L'educatore nietzschiano non mira infatti a impressionare ma a guidare con onestà e integrità, favorendo un apprendimento motivato, autentico e profondo (Nietzsche, 1985, pp. 14-15).

Le poche riflessioni riportate invitano a considerare l'educatore, nel contesto della dispersione, come un facilitatore della scoperta e dello sviluppo dell'essenza più autentica dello studente; come un soggetto capace di promuovere una crescita integrata e armoniosa, che apre a nuovi orizzonti e favorisce un apprendimento significativo.

Siamo pertanto di fronte alla "ridefinizione radicale" del ruolo dell'educatore, alla potenza didattica della vita. Per Nietzsche il vigore della scuola nasce dagli educatori che "assumono su se stessi il dolore volontario della reciprocità, che si pongono domande sull'esistenza e si sottraggono al gioco del divenire, che dimenticano se stessi" (cfr. Nietzsche, 1985, pp.96-100). Le vere riforme, quelle che combattono la dispersione, si realizzano nel lavoro quotidiano dell'insegnante che con impegno e dedizione supera la "pigrizia" (Nietzsche, 1985, p. 59), arando nel terreno dell'umano, stimolando l'interesse degli studenti e opponendosi a una società passiva spesso modellata da una cultura superficiale e non autentica.

Bibliografia

- Alberici A. (2011). *Integrazione scolastica e dispersione*. Bologna: il Mulino.
- Alivernini F., Lucidi F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104 (4), 241-252.
- Batini F., Bartolucci M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Benson J.E., Flory J.L. (2017). Emotional and Behavioral Engagement as Mediators of the Relationship between Teacher-Student Relationships and Dropout Intentions. *Journal of School Psychology*, 62, 25-35.
- Bradley C.L., Renzulli L.A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90 (2), 521-545.

- Dalton B., Glennie E., Ingels, S.J. (2009). *Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes Across Cohorts (NCES 2009-307)*. Washington (DC): National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- De Beni R., Moè A., (2000), *Motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Donati P. (2002). La formazione come relazione sociale in una learning society. In G. Gili, M. Lupo, I. Zilli (Eds.), *Scuola e società. Le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro* (pp. 443-478). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Donati P. (1991). *Teoria relazionale della società*. Milano: Franco Angeli.
- European Commission (2017). *Education and Training Monitor 2017*. Publications Office of the European Union.
- Goleman D. (1976). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Mariuzzo A. (Ed.). (2022). *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento*. Bologna: il Mulino.
- McCann R. A. (1999). At-risk students: Defining the problem. In K. M. Kershner, J. A. Connolly (Eds.), *At-risk students and school restructuring* (pp. 12-16). Philadelphia: Research for Better School Editions.
- Moè A. (2010). *La motivazione*. Bologna: il Mulino.
- Nakajima M., Kijima Y., Otsuka K. (2018). Is the learning crisis responsible for school dropout? A longitudinal study of Andhra Pradesh, India. *International Journal of Educational Development*, 62, 245-253.
- Nietzsche F. (1978). *Aurora*. Milano: Adelphi.
- Nietzsche F. (1985). *Schopenhauer come educatore*. Milano: Adelphi.
- Nietzsche F. (2012). *Sull'avvenire delle nostre scuole*. Milano: Adelphi.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pandolfi L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong, Lifewide Learning*, 13 (30), 52-64.
- Serreri P. (Ed.). (1991). *La dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo*. Roma: Valore Scuola.

Alfabetizzazione mediatica e giornalismo: una sfida per la scuola

Francesca Marone

Professoressa Ordinaria – Università degli Studi di Napoli Federico II

fmarone@unina.it

Educare al senso critico e alla responsabilità: un bisogno necessario

Il panorama mediatico odierno è profondamente influenzato dalla rivoluzione digitale, che ha stravolto completamente i modi in cui produciamo, consumiamo e diffondiamo le informazioni. Il giornalismo, in particolare, ha subito una trasformazione radicale, passando dal tradizionale supporto cartaceo a un nuovo sistema informatico, caratterizzato da maggiore interattività, velocità e customizzazione. Nell'era della carta stampata, si seguivano cicli di pubblicazione rigidi: i quotidiani uscivano ogni mattina e i telegiornali erano trasmessi a orari prestabiliti. Oggi, grazie all'avvento di internet, tale schematica periodicità è stata superata, poiché le notizie possono essere diffuse in tempo reale, con aggiornamenti continui e immediati, attraverso blog, notifiche sul cellulare, siti web dedicati alle notizie e, soprattutto, i social media. Tale ampia gamma di fonti informative, in aggiunta alla televisione, ha generato un flusso mediale disomogeneo e un suo consumo multitasking con effetti sulle capacità di concentrazione, di selezione e comprensione approfondita delle informazioni (Carr, 2010).

Gli utenti sono sommersi da una mole incessante di notizie e opinioni provenienti da diverse fonti, che si fa fatica a gestire, generando un cortocircuito. Un blackout che si alimenta in un flusso continuo con conseguente dispersione dell'attenzione, distrazione, perdita di memoria. Ciò crea confusione e ansia, il che rende più difficile per le persone filtrare e valutare con attenzione ciò che leggono o vedono (Terranova, 2018). Da qui una certa sfiducia generalizzata e la tendenza a evitare, spesso o sempre, in modo mirato specifiche tipologie di notizie o fonti, per lo più considerate negative, deprimenti, irrilevanti o difficili da comprendere. Tale propensione denominata *News Selective Avoidance*, stando al Reuters Institute (2024), è causata da diversi fattori, prevalentemente emotivi e riguarda tutti i media. A differenza di quanto accaduto durante la pandemia, che aveva prodotto una crescita di attenzione per le news, né la guerra in Ucraina né il conflitto israelo-palestinese né la conseguente crisi economica hanno portato a un maggior consumo di notizie. Il fenomeno è il riflesso sia di una mancanza di fiducia, implicita nel desiderio di contenuti "più affidabili" che riemerge altre volte nell'indagine del Reuters Institute (2023), sia del desiderio di notizie raccontate in un modo meno aggressivo.

Tra i giovani la tendenza si manifesta in modo meno marcato rispetto ad altre fasce di popolazione (27% tra i 18-24enni contro percentuali pari o superiori al 35% nelle altre classi d'età)¹. In Italia, emerge una differenza rispetto ai dati internazionali: i giovani sono meno propensi a evitare le notizie, mentre lo sono di più le donne nella fascia 35-54 anni, con reddito basso. Inoltre, non vi è significatività nel livello di istruzione né per l'autocollocazione politica dei rispondenti al report.

L'essere sovraccarichi di una quantità di notizie incide sulla sfera emozionale e diventa una minaccia per il benessere mentale che si affianca al sentimento d'impotenza di fronte a problemi globali su cui non si può incidere, con conseguente stress e vissuto depressivo (Panova, Lleras, 2016).

Recenti studi sottolineano come l'aumento dell'informazione mediante le tecnologie digitali è un'opportunità di accesso al sapere, d'incremento della comunicazione e di mantenimento della socialità ovunque, ma può causare la perdita di qualità umane fondamentali come il pensiero critico, l'introspezione, l'immaginazione creativa e l'empatia, con diverse ripercussioni individuali, relazionali, sociali, impattando su vari aspetti della vita (Wolf, 2018; 2024). Il tema, pertanto, è d'interesse centrale per i sistemi educativi ma anche per il mondo del lavoro e per la partecipazione sociale.

L'*information overload* secondo esperti del settore aumenta l'analfabetismo funzionale ovvero l'incapacità di applicare le competenze di lettura e scrittura nella vita quotidiana, un'emergenza che riguarderebbe il 47% degli italiani, esponendoli alla vulnerabilità rispetto alla possibilità di decisioni errate o alla disinformazione, come segnalato dall'ultimo rapporto PIAAC-OCSE (OECD, 2024).

Un effetto della democratizzazione nella creazione di contenuti e del loro accesso distribuito e continuo è la frammentazione del panorama informativo: con la presenza di innumerevoli fonti disponibili, gli utenti tendono a selezionare solo quelle che rispecchiano le loro opinioni preesistenti. Ciò ha reso più complesso per il pubblico distinguere tra fonti affidabili e non, aumentando il rischio di disinformazione.

1 Il Digital News Report Italia è stato realizzato dal Master in Giornalismo "Giorgio Bocca" di Torino e rappresenta un approfondimento dei dati italiani raccolti dall'indagine globale Reuters Institute Digital news Report, coordinata dal Reuters Institute for the Study of Journalism dell'Università di Oxford https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2024-06/RISJ_DNR_2024_Digital_v10%20lr.pdf. I dati sono raccolti con un questionario on line somministrato in Italia nella seconda metà del gennaio 2024, su un campione stratificato statisticamente rappresentativo della popolazione che ha accesso a internet, costituito da 2015 intervistati.

Giovani, giovanissim e informazione*

Dal punto di vista del consumo delle notizie on line e delle relative abitudini, influenzate da un'ampia gamma di fattori sociodemografici oltre all'età, come genere, area geografica, educazione e reddito, non sono i giovani i principali destinatari dell'informazione digitale (Ordine dei giornalisti, 2024).

Pubblicistica e filiera delle informazioni sono cambiate. I giovani per informarsi utilizzano una sola fonte, di solito Internet. "In definitiva, l'elevata domanda di informazione tra i giovani si scontra, di fatto, con i molteplici limiti derivanti dall'attuale offerta, innescando una specie di ghettizzazione dei giovani nel mondo della rete, spesso unico medium in grado di dare voce alle loro esigenze informative" (AGCOM, 2020 p. VI). Nella fascia di età 14-29, si registra un consolidamento nell'impiego delle piattaforme online. I Social Network si usano sempre più spesso per accedere alle notizie. Secondo il Digital News Report 2023², per quanto riguarda il nostro Paese, il 70% degli utenti interpellati ricerca le notizie online. Il 69% degli utenti italiani ha come fonte la televisione, mentre il 42% degli utenti usa i Social media. La carta stampata, infine, è una fonte di informazione per il 16% degli utenti. In Italia, al primo posto tra i Social Network utilizzati per diffondere le notizie c'è Facebook (lo usa il 44% di chi condivide le notizie online); seguono WhatsApp (27%), Instagram (20%), YouTube (19%), Telegram (9%), TikTok (8%).

Ad un'attenta analisi è difficile delineare un quadro per quanto riguarda il rapporto tra i giovanissimi e l'informazione. Infatti, sono pochi gli studi attuali su campioni statisticamente rappresentativi relativamente alla fascia di età inferiore ai quattordici anni.

Il più recente tra quelli reperibili è la ricerca dell'AGCOM 2020 e si concentra sui ragazzi già adolescenti (ossia di età uguale o superiore a 14 anni) e individua tre classi, distinte per fase del ciclo di vita: "minori" (14-17 anni); "giovani in formazione" (18-24 anni); "giovani-adulti" (25-34 anni).

I dati AGCOM si riferiscono a persone con età superiore ai 14 anni e, quindi, l'analisi non considera il mondo pre-adolescenziale. La premessa teorica dello studio, in termini di psicologia evolutiva, parte considerando direttamente gli individui in quello che Piaget ha definito come lo stadio operativo-formale poiché prima di tale tappa evolutiva i ragazzi si trovano ancora in fasi in cui il pensiero logico e astratto è ancora da sviluppare.

Le/i ragazze/i italiani guardano più televisione rispetto ai propri omologhi europei; le coorti più giovani sono quelle che naturalmente trainano la società verso l'ecosistema digitale. In sostanza, emergono due effetti opposti: nel rapporto si parla di un *effetto Paese* che rallenta la migrazione italiana, anche delle coorti più giovani, verso la fruizione di contenuti online, e un *effetto generazionale* che, vice-

2 <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2023>

versa, mostra come i giovani italiani siano pionieri nell'utilizzo della rete rispetto alle altre generazioni.

Le nuove generazioni non sembrano soddisfatte dall'offerta informativa nella sua forma classica, determinandone così un allontanamento dall'informazione.

In Italia – e in modo analogo negli altri Paesi – gli stili comunicativi, i punti di vista, le tematiche trattate dai mezzi informativi tradizionali non incontrano le esigenze dei coorti più giovani: l'età media varia dai 50 anni dei giornalisti e delle giornaliste televisive ai 44 dei giornalisti di testate online. Il report pone in luce un dettaglio importante per l'analisi sul rapporto tra giovani e informazione e cioè che le età di chi scrive le notizie vada di pari passo con quelle di chi le legge. In tal senso, la penuria di punti di vista moderni e vicini all'universo di senso giovanile, sposta inevitabilmente i più giovani verso altri tipi di narrazione della realtà. L'informazione tradizionale rischia di comprimere, anziché stimolare, le nuove generazioni che non si sentono rappresentate, né per tipologia di contenuti (per esempio, nei media tradizionali c'è poca scienza e tecnologia di quanta non ne richiedano i giovani), né per vertice osservativo né per stili comunicativi. Il rapporto AGCOM sottolinea una certa immutabilità nel tempo per quanto riguarda l'offerta dei prodotti informativi tradizionali (quotidiani, periodici, telegiornali, radiogiornali). La quasi totale assenza di innovazione li rende spesso obsoleti e comunque scarsamente attraenti per le giovani generazioni. Gran parte dei servizi internet utilizzati dai giovanissimi e dai giovani sono stati ideati da imprenditori quasi coetanei (così come i lavoratori e gli sviluppatori che lavorano a tali piattaforme) e vanno così a soddisfare le loro esigenze e i loro gusti.

Vi è in un certo senso una frattura generazionale nell'accesso alle notizie. Non solo i giovani accedono meno all'informazione, ma consumano comunque un diverso tipo di notizie rispetto alle generazioni più mature. Lo fanno attraverso dispositivi differenti (quasi sempre i cellulari), da fonti diverse (alle volte testate online, influencer oppure blogger) e soprattutto attraverso nuovi media (perlopiù i social).

Il rapporto sottolinea come i minori, ancora in fase di costruzione dell'identità ma pure delle capacità cognitive e di conoscenza necessarie ad avere un approccio critico, siano i più esposti alla disinformazione, non sapendo riconoscere le notizie vere da quelle false. Il rapporto Reuters, pur sottolineando quanto la capacità di distinguere tra notizie affidabili e disinformazione rappresenti una sfida, sottolinea quanto la consapevolezza critica dei giovani si manifesti nella percezione di inaffidabilità delle piattaforme come TikTok e Instagram. Ragazze e ragazzi cliccano spesso sui primi risultati disponibili, ma poi prestano una certa attenzione alla qualità delle informazioni.

Tuttavia, se tra i giovani che scelgono di informarsi vige una certa diffidenza sulla fonte delle notizie, vi è un'alta percentuale tra loro che non si informa, specie tra i minorenni e i soggetti in formazione e che tende a decrescere con l'età: i più maturi hanno valori più bassi di non informazione sui mezzi tradizionali rispetto a quelli più giovani.

Contrariamente a quanto si potrebbe pensare in modo pregiudizievole, i gio-

vani sono più propensi a pagare per accedere a notizie online rispetto ad altre fasce d'età. Circa il 16% degli under 25 ha sottoscritto un abbonamento a un servizio di notizie digitali nell'ultimo anno. I ragazzi sono più interessati ai temi ambientali e legati al cambiamento climatico, a contenuti leggeri e di lifestyle che ai temi politici e di cronaca.

Il formato video è quello più apprezzato, in particolare nella forma breve, che ben si adatta allo scorrere dei contenuti sui social media: il 23% dei giovani dichiara di consumarli quotidianamente; il 41% ne fruisce almeno una volta a settimana. Un dato quello sull'importanza della diversificazione dei formati editoriali per coinvolgere le nuove generazioni digitali di cui la pubblicistica deve tenere conto (D'Urso, 2022). I podcast, per esempio, intercettano un pubblico giovane che apprezza lo storytelling e la possibilità di fruire di contenuti in modo flessibile (Reuters, 2024). Il 54% dei giovani tra i 18 e i 25 anni ne ha ascoltato un qualsiasi tipo nell'ultimo anno; il 14% dichiara di aver udito almeno un podcast su notizie di politica ed eventi internazionali.

Tra i formati “di vecchia generazione”, i dati sistema Audipress 2023/II sulle abitudini di lettura degli italiani mostrano che le riviste mensili hanno 8,1 milioni di lettori su carta e/o digitale e si distribuiscono con una composizione sociodemografica omogenea tra i differenti segmenti della popolazione, grazie alla peculiarità di gran parte di questo tipo di testate, dedicate a interessi e hobby specifici i cui contenuti riescono a raggiungere una copertura più diversificata. I lettori di mensili sono nel 56% dei casi donne e nel 44% uomini, nel 30,9% di età compresa tra i 14 e i 34 anni³.

Anche il Report 2024 dell'Osservatorio sul giornalismo digitale promosso dal Consiglio nazionale dell'Ordine riporta il cambiamento nelle modalità di fruizione delle notizie con un aumento dell'uso dei social media come canale primario di informazione, soprattutto tra i più giovani, con uno spostamento verso un consumo di notizie più visuale e audiovisivo.

Educare all'informazione con il giornalismo

In questo scenario, il giornalismo che fornisce contenuti verificati e contestualizzati svolge un ruolo chiave nel fornire ai cittadini le competenze necessarie per valutare criticamente le informazioni, riconoscere le fake news e promuovere un'informazione consapevole (AGCOM, 2020). Appare, dunque, evidente la funzione educativa dei professionisti dell'informazione e la necessità di una collaborazione tra questi ultimi e il comparto scuola sul versante della comprensione e dell'analisi complessa degli accadimenti che vengono raccontati mediante vecchi e nuovi lin-

3 <https://audipress.it/sistema-audipress-2023-ii-disponibili-nuovi-dati-sulla-lettura-dei-quotidiani-dei-periodici-italia/>

guaggi affinché ragazze e ragazzi si motivino ad approfondire le notizie e a formulare delle idee ponderate sull'attualità.

In quanto “strumento di discussione pubblica” (Bravi, 2021) i media hanno una forte responsabilità sociale nella restituzione giornalistica degli eventi e della loro rilevanza etica e, pertanto, “sono potenti educatori” e “possono alimentare empatia o ottusità, compassione appropriata o inappropriata” (Nussbaum, 2001, pp. 517-518). Il racconto dell'informazione costituisce una fonte pedagogica e “politica” insieme in quanto concorre allo sviluppo delle narrazioni in cui siamo immersi e, oltre a esprimere la qualità democratica del tessuto socio-politico-culturale di una nazione, influenza altresì la scelta delle parole che raccontano le nostre vite, orientando e formando. Le parole sono vive, scavano dentro di noi, mettono radici e s'impongono al di là della nostra volontà, sedimentando nel pensiero (Recalcati, 2014).

Il dibattito sul ruolo formativo dei media e sull'opportunità di un'alleanza tra pedagogia e giornalismo è in corso da decenni, particolarmente da quando internet e le piattaforme social hanno trasformato la comunicazione, permettendo anche a chi non è un professionista di informare un ampio pubblico e veicolare argomenti (Cappello, Rizzuto, 2024). La diffusione delle notizie non è più mediata esclusivamente da specialisti del settore, ma anche dagli utenti comuni, creando un contrasto tra il giornalismo strutturato e la grande massa di informatori non professionisti. Da qui la comparsa di due fenomeni chiave nel cambiamento del giornalismo: la contaminazione e la disintermediazione, quest'ultima potenziata dai social network, che permettono ai produttori di eventi e al pubblico di bypassare i tradizionali intermediari dell'informazione (Sorrentino, 2020).

Sul versante dell'utenza, il consumo accelerato richiede un approccio critico, una *literacy* adeguata favorita da un giornalismo che non abdichi al suo ruolo *educativo* come pure nondimeno al principio di responsabilità, consapevole di poter dettare modelli, gusti, linee d'indirizzo. Da qui la necessità di un'educazione giornalistica quale strumento di crescita per l'intera comunità, introducendo il mediattivismo in tutti i livelli d'istruzione, dalla scuola primaria all'Università, non sottovalutando anche i potenziali benefici determinati dal coinvolgimento dell'audience. Tradizionalmente, il giornalismo è stato considerato il “cane da guardia” della società (*watchdog*), con il compito di vigilare e tutelare i cittadini, disvelando le attività che potrebbero danneggiare la comunità (Corbo, 2022)⁴. Tuttavia, il panorama informativo odierno si è evoluto, portando alla nascita di diverse tipologie di giornalismo, tra cui quello di inchiesta, politico, positivo, delle soluzioni o costruttivo. Quest'ultimo, in particolare, rappresenta un importante sviluppo, poiché non si limita a evidenziare i problemi, ma propone anche possibili soluzioni, offrendo ai propri interlocutori una prospettiva più concreta e proattiva e

4 Cfr. Assunta Corbo (2022). *Il nuovo ruolo del giornalismo per la nostra società* https://www.ec-news.it/wp-content/uploads/pdf/2022-02-10_il-nuovo-ruolo-del-giornalismo-per-la-nostra-societa.pdf e Assunta Corbo, Mariagrazia Villa (2023). *Inversione a U. Come il giornalismo costruttivo può cambiare la società*. Milano: Do it human.

nello stesso tempo puntando a una comunicazione più etica e approfondita. Il giornalismo costruttivo punta a una rete di connessione con la comunità. La mission è quella di migliorare l'informazione e di promuovere l'agency del pubblico, mediante lo sviluppo del pensiero critico e una migliore comprensione. Tali obiettivi sono perseguibili attraverso la definizione di uno spazio comune tra giornalisti e loro interlocutori, uno spazio in-formativo mediante cui è possibile la maturazione degli individui, il confronto e l'attivazione del dialogo per trovare risposte a favore della collettività, a partire dalla scuola.

In tale ottica la professionalità del giornalista viene a essere riconosciuta insieme al suo ruolo istituzionale nel sistema sociale come parte del processo mediante cui far circolare una dimensione valoriale da comunicare, per costruire una comunità coesa in direzione di ideali condivisi. Questo potrebbe costituire per il mondo del giornalismo, in una società complessa e pluralistica, un antidoto a quella che il rapporto Censis del 2020 ha definito “la sfida dell'eccesso d'informazione”; oltre a quelle dell'immigrazione, della diversità culturale (Corte, 2014) e delle differenze che a vario titolo interpellano la responsabilità e l'etica dei giornalisti nella rappresentazione mediale della/o straniera/o, nel racconto della disabilità (Malafarina, Arrigoni, Sani, 2024) e dell'inclusione delle minoranze, nella ricostruzione sociale dei femminicidi e nei discorsi sulla violenza di genere, nella vittimizzazione secondaria (Marotta, 2012), nello scardinare discriminazioni, smascherare *fake news* e *hate speech* o piuttosto rafforzare le narrazioni preesistenti.

La comunicazione, soprattutto a partire dall'avvento dei mass media e delle tecnologie informatiche, è diventata il perno della vita sociale e pervade ogni suo ambito, dalla politica all'educazione, dalla cultura all'economia, dalla ricerca scientifica al contesto delle professioni, in tutte le dimensioni strategiche della vita pubblica (Giorgino, 2027). Inoltre, in quanto spazio del discorso pubblico i media non riportano solo accadimenti ma strutturano il simbolico, condizionano l'immaginario, donando senso agli eventi attraverso lo storytelling, oggi sempre più richiesto da un pubblico bisognoso di storie che aiutino a significare la realtà (Gottshall, 2014).

“Dare un senso implica una Responsabilità Sociale da parte del giornalista nella misura in cui la sua pratica professionale gli impone di tener conto degli effetti sociali dell'atto mediatico (accountability). Questo aspetto rende il giornalista un attore sociale di pieno diritto, non solo un testimone mediatore esterno al gioco sociale” (Ruggiero, Willie, 2016, p.7).

Il ruolo di giornalisti e comunicatori non è solo quello di mediare tra le fonti e il pubblico. Informare con autorevolezza e efficacia comporta l'assunzione di una postura civica che implica lo schierarsi di fronte a fatti cruciali, superando la presunta neutralità di comodo, soprattutto di fronte ad accadimenti che minacciano la democrazia o violano i diritti umani, richiedendo maniere specifiche di guardare le cose, di pensarle e di parlarne non appiattiti al mainstream economico e politico dominanti: strumento di resistenza e democrazia oltre che per orientare l'opinione pubblica in direzione degli ideali di libertà e di verità, contro la disinformazione e le manipolazioni del potere.

Una modalità per elaborare il male e produrre apprendimento trasformativo mediante exempla di etica professionale e impegno civile, consiste nel rendere visibile il lavoro in favore della tutela dei diritti dei minori e dei soggetti più vulnerabili. Un esempio è il Premio Luchetta che rappresenta un riconoscimento per quei giornalisti e operatori dell'informazione che con coraggio e dedizione raccontano le storie più delicate e difficili, quelle dei senza nome, dando voce a chi spesso non ne ha, talvolta mettendo a repentaglio la propria vita⁵. Il giornalismo non è soltanto uno strumento per informare, ma è anche una forma di educazione sociale che plasma il modo in cui le persone comprendono il mondo e i suoi problemi. Quando il giornalismo è praticato con coraggio e responsabilità, come dimostrato dai reporter commemorati dal Premio Luchetta, diventa uno dispositivo potente per promuovere la giustizia, i diritti umani e la pace. Pertanto, celebrare chi ha perso la vita per raccontare il dramma della guerra, rammenta l'importanza della libertà di stampa come bene essenziale per la democrazia e il progresso umano in quanto pilastro fondamentale per una società consapevole. In tale direzione il giornalismo mantiene un ruolo chiave nell'interpretazione e contestualizzazione delle notizie. Come strumento di connessione sociale e pratica della responsabilità esige di arricchire il proprio lavoro vivendo attivamente, e non occupando, i nuovi spazi di socialità della rete, costruendo una reputazione online e un rapporto di fiducia con i lettori, anziché limitarsi alla semplice pubblicazione degli articoli. Questo cambiamento richiede anche una revisione delle metriche di valutazione, che non possono più basarsi solo su accessi, pagine viste e numero di follower, spesso influenzati da fattori di mercato e non indicativi della qualità dell'informazione. Tuttavia, le piattaforme sociali tendono a enfatizzare questi dati quantitativi, condizionando la percezione del successo editoriale.

Altra sfida cruciale è quella dell'introduzione crescente di tecnologie e di strumenti di intelligenza artificiale generativa per la scrittura delle notizie: da un lato, l'AI promette efficienza, velocità e precisione, specialmente nelle attività più standardizzabili e tecniche del lavoro giornalistico ma, dall'altro, c'è il rischio che questa automatizzazione spinta comporti un appiattimento della qualità dei contenuti: generici, poco originali, o addirittura privi di valore sostanziale e di quelle sfumate

5 Il Premio Giornalistico Internazionale Marco Luchetta è stato istituito nel 2004 per celebrare il decimo anniversario della tragica scomparsa dei primi inviati RAI caduti durante la missione giornalistica. Nel gennaio del 1994, mentre stavano realizzando uno speciale per il TG1 volto a proporre i bambini vittime del conflitto nei Balcani come candidati al Premio Nobel per la Pace, il giornalista Marco Luchetta, il tecnico Alessandro Ota e l'operatore Dario D'Angelo vennero uccisi a Mostar Est. Solo due mesi più tardi, il triestino Miran Hrovatin trovò la morte a Mogadiscio insieme alla giornalista Ilaria Alpi, assassinati durante un'inchiesta in Somalia. A fondare il Premio è stata la Fondazione Luchetta Ota D'Angelo Hrovatin, nata a Trieste in risposta a quei drammatici eventi con l'obiettivo di accogliere e curare i bambini colpiti dalle atrocità delle guerre balcaniche. Nel tempo, la missione della Fondazione si è estesa a tutto il mondo per offrire assistenza e cure mediche a bambini affetti da gravi malattie che non possono essere trattate nei loro paesi di origine. <https://premioluchetta.com/#:-:text=Istituito%20dalla%20Fondazione%20Luchetta%2DOta,vittime%20più%20indifese%2C%20i%20bambini>.

ture emotive e analitiche che solo la sensibilità umana è in grado di cogliere. Senza tralasciare la questione dei bias, cognitivi, interculturali, linguistici e di genere, sempre più pervasiva. In questo scenario, non si può dimenticare che l'intelligenza artificiale non è in grado di sostituire la capacità critica, investigativa e contestualizzante che rimane essenziale sul versante sia della creazione sia della fruizione dei contenuti. Inoltre, l'AI apre la porta a potenziali problemi etici e legali, come il plagio e la manipolazione delle informazioni (Talia, 2024).

Per quanto riguarda l'evoluzione della tecnologia VR e AR, si prevede una crescente diffusione di formati innovativi per un'informazione più personalizzata e interattiva. Il giornalismo immersivo utilizza tali tecnologie per creare esperienze narrative, coinvolgendo il lettore direttamente negli scenari raccontati. Esso offre un'interazione unica, dove il fruitore può essere un semplice osservatore o un attore attivo nella storia. Pur mantenendo tecniche narrative tradizionali, il giornalismo immersivo sfrutta tecnologie come video a 360°, foto, rendering e ologrammi per ricreare l'ambiente in cui si svolge la notizia, stimolando empatia e comprensione. Tutto ciò offre nuove opportunità per un engagement profondo del pubblico, con esperienze che vanno oltre le parole e le immagini e che nell'ambito del contesto scolastico possono favorire gli apprendimenti, aumentare la motivazione allo studio e migliorare la comprensione, permettendo di esplorare eventi in prima persona, come conflitti o disastri naturali.

Pertanto, inserire il giornalismo nella didattica scolastica con la creazione di testate scolastiche o laboratori con professionisti del settore, dalla primaria alla secondaria, mediante progetti trasversali e interdisciplinari, costituisce un'opportunità da declinare tra il formale e l'informale, al fine di sviluppare nei più giovani capacità critico-ermeneutiche, abilità espressive e di scrittura, competenze tecnologiche, di cittadinanza attiva e digitale.

Le comunità online e il potenziale educativo del giornalismo partecipativo

L'avvento della rete ha fatto emergere una forma alternativa ai media tradizionali, delineando un nuovo modello di coinvolgimento e fiducia, il giornalismo partecipativo, che si manifesta in piattaforme come blog, wiki e giornali online basati sul contributo dei cittadini⁶. Questo paradigma innovativo s'ispira al software open source, dove una vasta collaborazione porta alla creazione di contenuti collettivi. Tuttavia, la sua affidabilità è messa in discussione a causa dell'assenza di un controllo centralizzato e di esperti, il che solleva dubbi sulla qualità e accuratezza delle informazioni (Galli, 2005).

Il giornalismo partecipativo dà luogo a vere e proprie comunità di pratica e di apprendimento in cui gruppi sociali producono conoscenza organizzata anche se non sempre di qualità, laddove non sia presente e vigile la mediazione dei profes-

6 Per un elenco degli esempi più rilevanti consultare il sito www.giornalismopartecipativo.it

sionisti. Un terreno di sperimentazione, dunque, che non rimpiazzerà i giornalisti con una schiera di cittadini-reporter, ma contribuirà a dar forma alle nuove funzioni del giornalismo nell'era digitale. L'interazione diretta tra chi scrive e chi legge può contribuire a ristabilire la fiducia tra giornalisti e lettori, favorendo una maggiore trasparenza. In questo contesto, il giornalismo partecipativo non sostituisce i professionisti, ma piuttosto riplasma il loro ruolo, creando un nuovo rapporto con il pubblico. Negli Stati Uniti, ad esempio, i blog hanno svolto un ruolo cruciale nel correggere informazioni errate diffuse dai media tradizionali.

Un aspetto importante è la creazione di una comunità intorno all'informazione, dove gli utenti non siano più solo consumatori passivi ma partecipino attivamente, migliorando la qualità e l'affidabilità delle notizie. Questo comporta anche l'introduzione di nuovi principi deontologici, come la trasparenza e l'affidabilità delle fonti. Le comunità online sono diventate una parte centrale della comunicazione e delle interazioni sociali moderne, evolvendosi rapidamente in risposta alle esigenze e alle dinamiche digitali. Oggi, queste compagini non sono più limitate a semplici spazi di discussione, ma si sono trasformate in reti complesse dove i pubblici possono connettersi, collaborare e condividere esperienze, conoscenze e risorse in modo continuo.

L'aspetto più significativo di questi gruppi è la loro capacità di creare legami sociali duraturi, pur mantenendo una dimensione virtuale. I componenti di tali comunità, infatti, possono interagire non solo in modalità asincrona ma anche in tempo reale, partecipando attivamente alla creazione di contenuti, alla discussione di temi rilevanti e alla costruzione di esperienze comuni. Ciò ha dato vita a nuove forme di partecipazione sociale, dove la collaborazione e il contributo di ciascun individuo sono fondamentali per il successo e la vitalità della comunità stessa.

Tale evoluzione pone però delle sfide nell'integrare questa dimensione partecipativa con le pratiche giornalistiche tradizionali, mantenendo al contempo standard di qualità, veridicità e integrità dell'informazione (Miani, 2005).

I professionisti della comunicazione devono adattarsi a un ambiente dove i lettori non sono più solo destinatari passivi, ma attori, fruitori attivi: la possibilità di interagire direttamente con loro e di considerarli come fonti di contenuto, feedback o suggerimenti, trasforma il rapporto tra chi informa e chi è informato, promuovendo un modello più interattivo e coinvolgente in grado di alimentare un dibattito costruttivo, a partire dai banchi di scuola.

Bibliografia

- AGCOM. (2020,). L'informazione alla prova dei giovani. L'informazione alla prova dei giovani. Servizio economico-statistico. Autorità per le Garanzie nelle comunicazioni.
- bell hooks (1994). *Teaching to transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge
- Bravi L. (2021). *La Public History of Education e il giornalismo. Una prospettiva storico-educativa per i processi formative del presente. Nodi di Storia dell'educazione*. Roma: Aracne.

- Cappello G., Rizzuto F. (2024). *Giornalismo, post verità e media education*. Milano-Udine: Mimesis.
- Carr N. (2010). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Corbo A. (2022). *Il nuovo ruolo del giornalismo per la nostra società* https://www.ecnews.it/wp-content/uploads/pdf/2022-02-10_il-nuovo-ruolo-del-giornalismo-per-la-nostra-societa.pdf
- Corbo A., Villa M. (2023). *Inversione a U. Come il giornalismo costruttivo può cambiare la società*. Milano: Do it human.
- Corte M. F. (2014). *Giornalismo interculturale e multimedialità*. Padova: Cedam.
- D'Urso, C. (2022). *Sociologia del Giornalismo. Strumenti di cross addiction tra pratiche giornaltiche e teorie della comunicazione*. Roma: Istituto Armando Curcio University Press.
- Galli D. (2005). *Che cos'è il giornalismo partecipativo? Dal giornalismo come lezione al giornalismo come conversazione*. 3. Bologna: Il Mulino.
- Giorgino F. (2017). *Giornalismi e società*. Milano: Mondadori.
- Malafarina A. G., Arrigoni B., Sani L. (eds.) (2024). *Comunicare la disabilità. Prima la persona. Consiglio Nazionale dell'Ordine dei Giornalisti* https://www.odg.it/comunicare_la_disabilita
- Marotta G. (2012). Tecnologie dell'informazione e nuovi processi di vittimizzazione. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*.
- Miani M. (2005). *Software sociale. Il giornalismo online e le sue nuove forme espressive*. 3. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023, OECD Skills Studies*, Paris: OECD Publishing.
- Ordine dei giornalisti (2024). *Il lettore perduto. Tendenze e nuovi scenari per il giornalismo. Report 2024*. Disponibile su <https://www.odg.it/osservatorio-report-2024>.
- Panova T., Lleras A. (2016). Avoidance or Boredom: Negative Mental Health Outcomes Associated with Use of Information and Communication Technologies Depend on Users' Motivations. *Computers in Human Behavior*, 58, 249-58
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Ruggiero C., Wille F. (2016). Journalisme et société: questions de responsabilité. *Comunicazionepuntodoc*, 15, 9-32.
- Ruggiero C., Wille F. (2016). Journalisme et société: questions de responsabilité. *Comunicazionepuntodoc*, 15, 9-32
- Sorrentino C. (2020). *Alle origini della carta stampata*. Milano: Bocconi.
- Talia D. (2024). *Giornalisti robot? L'IA generativa e il futuro dell'informazione*. Guerini e Associati.
- Terranova T. (2018). Cervello sociale, apprendimento ed economia dell'attenzione nella cultura digitale. In R. Serpieri, A.L. Tota, *Quali culture per altre educazioni possibili?* (pp. 81-100) Milano: FrancoAngeli.
- Wolf M. (2024). The Impact of Digital Mediums on the Development of Critical Analysis and Empathy in the Reading Brain. In M. Marassi, N. Scotti Muth, *Umanesimo e digitalizzazione* (pp. 76-92). Milano: Vita e Pensiero.
- Wolf M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper Collins.

Svelare la complessità della dispersione scolastica: un'analisi degli indicatori utilizzati a livello nazionale e internazionale

Arianna Beri

*Dottoranda – Università degli Studi di Bergamo
arianna.beri@unibg.it*

1. Introduzione

Il termine “dispersione” deriva dal latino e ha due principali accezioni. Da un lato, il verbo *dispergere* (*dis* e *spargere*) implica “lo spargere cose qua e là senza un ordine predefinito”. Dall’altro, *disperdere* (*dis* e *perdere*), richiama l’idea di dividere, dissipare, mandare in perdizione. Entrambe le interpretazioni, usate intransitivamente, suggeriscono il concetto di “sbandarsi, disperdersi, svanire” (Batini, Bartolucci, 2016, pp. 11–12).

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multifattoriale (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004), che richiede un’interpretazione dinamica e temporale (Muscarà, 2017), strettamente legata al contesto storico, culturale, sociale ed economico (AGIA, 2022).

Si possono individuare tre fasi storiche del fenomeno, a partire dagli anni ’60, ciascuna con una concettualizzazione diversa (Colombo, 2010; Batini, Bartolucci, 2016. Tab. 1):

Periodo	Visione	Causa	Tipologia di intervento
Anni ‘60/’70	strutturale	Interne alla famiglia	Recupero e potenziamento
Fine ‘70/’80	emergenziale	Interne allo studente e relazionali	Basati sulla motivazione e al miglioramento della relazione.
Metà ‘90/oggi	contestualizzata	Sinergia tra diversi fattori	Prevenzione

Tabella 1 – Interpretazione temporale della dispersione scolastica

2. Difficoltà di definizione

Non esiste una definizione univoca di “dispersione scolastica” (Selda, 2014; Natriello, 1987), né un criterio standard per misurarla (Lindhardt et al., 2022). Le diverse interpretazioni del fenomeno dipendono dalle definizioni adottate (Dek-

kers, Claassen, 2001). Alcuni autori preferiscono evitare di definirlo, alimentando confusione (Martínez-Otero, 2009).

Il dibattito, riguardo la definizione e in contesto italiano, oscilla tra chi considera la dispersione come un termine onnicomprensivo di irregolarità o deviazione rispetto alla linearità educativa (Besozzi, 2017) e chi lo limita al solo abbandono (o fuoriuscita) dal sistema d'istruzione e formazione (Morgagni, 1998).

Besozzi (2017) evidenzia due direzioni problematiche: il rischio di ridurre la dispersione a un “fenomeno complesso”, ostacolando l'analisi approfondita, o di confonderla con “abbandono scolastico”, riducendone la portata e la complessità. Secondo l'autore, la dispersione comprende una serie di fattori che portano alla mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi educativi, come basso rendimento, ripetenza, assenze e abbandono (Fig. 1), fenomeni che “rallentano il percorso formativo fino appunto a interromperlo” (Save the Children, 2001, p. 37).



Figura 1 - I fattori della dispersione scolastica. Adatt. da Besozzi 2017

Tra questi, l'abbandono rappresenterebbe la fase più critica e finale di un fenomeno, che si manifesta in diverse forme (Fig. 2)(Save the Children, 2011):



Figura 1 - I fattori della dispersione scolastica. Adatt. da Besozzi 2017

Tuttavia, le classificazioni spesso non riescono a cogliere la complessità individuale di ogni singolo studente (Batini, 2014).

Anche a livello internazionale, è cruciale distinguere tra dispersione e abbandono. In questo contesto, si pone l'accento sul "momento" in cui avviene l'abbandono dello studente, con implicazioni che possono includere un aumento della spesa pubblica nel caso della dispersione (Melo et al., 2022; Dyson, Squires, 2016).

3. Il progetto di dottorato

Questo studio costituisce la prima fase del progetto di dottorato avviato nell'a.a. 2023-2024 presso l'Università degli Studi di Bergamo, nel corso di dottorato in "Scienze della Persona e Nuovo Welfare", dal titolo "La dispersione scolastica: la dispersione dei dati della dispersione scolastica".

Il progetto è finanziato nell'ambito del PNRR (DM 118/2023) e si inserisce in una collaborazione con il Comune di Bergamo, riguardante temi di ricerca relativi alla Pubblica Amministrazione.

Gli obiettivi principali del progetto si articolano nelle diverse fasi del dottorato:

- Approfondimento dei costrutti teorici e delle modalità di raccolta dei dati relativi alla dispersione scolastica, analizzando la letteratura nazionale e internazionale, con particolare riferimento ai contesti italiano, europeo e globale (primo anno);
- Indagine empirica su alcune realtà locali (dati del Comune e della Provincia di Bergamo), in collaborazione con l'Università di Salamanca (secondo anno);
- Elaborazione di possibili modelli di sintesi (terzo anno).

Sebbene la dispersione scolastica sia stata oggetto di interesse da parte della comunità scientifica per molti anni, la maggior parte degli studi si è concentrata principalmente sulle cause e sugli effetti del fenomeno, trascurando un aspetto fondamentale: la definizione precisa del concetto, dalla quale dipendono la misurazione e la quantificazione del fenomeno. Questa lacuna porta le diverse istituzioni educative a basare le proprie decisioni su dati limitati, il che può condurre a previsioni imprecise e a interventi poco efficaci (Krüger et al., 2023).

L'identificazione precoce degli studenti a rischio di abbandono è cruciale per lo sviluppo di strategie mirate a mitigare il problema (Pereira et al., 2024), così come l'utilizzo di dati aggregati e integrati provenienti da fonti diverse, che forniscono ai decisori politici basi più solide rispetto a studi frammentati condotti in aree specifiche (Sileshi, Jemal, Feyisa, 2024).

3.1 Analisi qualitativa comparativa

Nell'ambito del predetto progetto e in riferimento agli obiettivi del primo anno è stata realizzata un'analisi qualitativa comparativa definizioni utilizzate, a livello nazionale e internazionale, per lo studio della dispersione scolastica.

L'analisi qualitativa è stata condotta attraverso la codifica testuale delle definizioni secondo la teoria della grounded theory (Cfr. Tarozzi, 2020. Glaser, Strauss, Strutzel, 1968) permettendo di esaminare le definizioni del fenomeno secondo un codice principale: il termine utilizzato per descriverlo (Tab. 3).

Le definizioni oggetto di analisi sono state tratte dalle seguenti fonti (Tab. 2):

- Agenzie educative internazionali ed enti europei come Eurostat e 19 tra i Paesi membri dell'Unione Europea.
- Agenzie educative italiane, quali il Ministero dell'Istruzione e l'INVALSI.
- Letteratura scientifica più recente (sono stati presi in considerazione gli studi pubblicati tra il 2023 e il 2024 che presentavano una definizione del fenomeno esplicita).

Livello	Agenzie educative	Numero di definizioni (Tot. 42)	Indicatori individuati
Internazionale	Unicef	5	Adjusted net attendance rate
	Unesco		Completion rate
			Out-of-school rate
Europeo	Eurostat	21	ELET
	Paesi Europei		Tasso di abbandono scolastico
			Interruzione anticipata degli studi
			Early school leaving

Nazionale	Ministero dell'Istruzione	4	Dispersione scolastica
			Abbandono scolastico precoce
	Invalsi		Dispersione scolastica totale
			Abbandono (5 tasselli)
Letteratura	-	12	Dropout
			Early school dropout
			Completion rate
			School attendance
			Truncated schooling

Tabella 2 – sintesi dei documenti analizzati

3.2 Analisi dei dati e primi risultati

L’analisi qualitativa di codifica testuale è stata condotta su 42 definizioni tratte da 39 documenti. Il numero di termini utilizzati risulta superiore al numero di definizioni effettivamente formulate, a supporto dell’osservazione che, anche all’interno dello stesso studio o della medesima agenzia educativa, si impiegano termini diversi, talvolta erroneamente considerati sinonimi, sebbene portatori di significati distinti (Besozzi, 2017).

Categoria principale	Codifica assiale	Codifica aperta
Termine utilizzato (n. 47)	Termini relativi all’abbandono (n. 28)	Abbandono scolastico (n. 12)
		Abbandono scolastico precoce (n. 6)
		Altre misure riconducibili all’abbandono (n. 10)
	Dispersione scolastica / dropout (n. 14)	Dispersione scolastica (n. 12)
		Early school dropout (n. 1)
		Dispersione scolastica totale (n. 1)
	Tasso di iscrizione / presenza (n. 5)	Completion rate (n. 3)
		Attendance rate (n. 2)

Tabella 3 – Categorie e codici emergenti dall’analisi delle definizioni e n. occorrenze

Per quanto riguarda il primo codice assiale, sono emersi tre codici aperti: termini relativi all’abbandono scolastico (59,5%), dispersione scolastica (29,8%) e analisi dei tassi di presenza o iscrizione (10,6%).

Le misure relative all’abbandono includono abbandono scolastico “semplice”⁷ (25%), precoce (12,8%) e altre misure collegate, come la quantificazione dell’abbandono, l’interruzione anticipata e l’out-of-school rate (21,3%).

La dispersione scolastica ha incluso una doppia codifica per evidenziare la particolarità dell’“early school dropout” (2%). I tassi di iscrizione / presenza, invece, comprendono “completion rate” (6,4%) e “attendance rate” (4,3%), cioè il fenomeno non viene descritto sulla base degli studenti che escono dal sistema di istruzione/formazione, ma su quanti rimangono.

È interessante analizzare anche la distribuzione dei termini utilizzati, attraverso uno studio incrociato (Tab. 4):

	Livello internazionale (n. 5)	Livello Europeo (n. 20)	Livello italiano (n. 3)	Letteratura (n. 19)
Abbandono scolastico (early school leaving)	1	19	2	6
Dispersione scolastica (dropout)	1	1	1	11
Tassi di iscrizione / presenza	3	0	0	2

Tabella 4 – Categorie e codici emergenti dall’analisi delle definizioni e n. occorrenze

A livello europeo, Il termine “abbandono scolastico” è prevalente (67,9%), mentre a livello internazionale si preferiscono utilizzare i tassi di iscrizione o presenza (60%). Nella letteratura, il termine “dropout” prevale (78,6%) rispetto a “abbandono scolastico” (21,4%).

4. Discussione

L’analisi condotta supporta quanto evidenziato in letteratura (Selda, 2014; Lindhardt *et al.*, 2022): spesso non vi è concordanza neppure all’interno della stessa agenzia o paese.

Nonostante i termini più comuni si riferiscano all’abbandono scolastico, spesso sovrapponendosi al concetto di dispersione, il termine prevalente, soprattutto nella letteratura scientifica, rimane “dispersione scolastica”, tradotto in inglese come “dropout”.

Il termine “abbandono scolastico” è maggiormente utilizzato a livello europeo, in cui predominano espressioni come “early school leaver” o “school leaving”. Questo è probabilmente dovuto all’adozione dell’indicatore ELET, che si riferisce agli studenti che lasciano “before completing the upper secondary level and obtaining a corresponding school leaving certificate [...]” (EACEA, 2020, p. 36).

7 Viene utilizzato il termine “semplice” per indicare quando il termine “abbandono scolastico” viene utilizzato senza l’aggettivo “precoce”.

Le agenzie internazionali come Unesco e Unicef preferiscono concentrandosi sugli studenti iscritti e frequentanti, piuttosto che sui “dispersi”: “[...] children of a given age that are attending an education level compatible with their age or attending a higher education level”², “[...] children or young people three to five years older than the intended age for the last grade of each level of education [...] who have completed that level of education”³.

5. Conclusione

Dall'analisi effettuata emerge come le definizioni di dispersione scolastica varino significativamente a livello nazionale e internazionale, anche all'interno delle stesse agenzie. La mancanza di una definizione universale rende difficile una misurazione accurata del fenomeno e ostacola l'elaborazione di politiche educative mirate (Vaughn et al., 2014).

L'analisi condotta ha evidenziato l'assenza di una definizione universalmente accettata di "dispersione scolastica", con rischi significativi di confusione tra i concetti di abbandono e dispersione. Le agenzie internazionali tendono a focalizzandosi sugli studenti iscritti piuttosto che su quelli dispersi, mentre le definizioni a livello europeo e locale continuano a mostrare una forte variabilità, maggiormente tendente al concetto di abbandono.

Una delle motivazioni per l'adozione di una definizione uniforme è quella di incoraggiare le agenzie statali e locali a utilizzare procedure di raccolta dei dati più coerenti, permettendo ai decisori politici di prendere decisioni informate basate su dati accurati e affidabili (Williams, 1987; Batini, 2023). La gravità del problema della dispersione rischia di essere sottovalutata quando i tassi di dispersione si basano su statistiche discutibili. Per organizzare al meglio le risorse necessarie ai programmi di prevenzione, dovrebbero essere disponibili statistiche credibili che giustificano tali interventi e permettano di monitorarne i risultati.

Bibliografia

- AGIA (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma: Tipografia Eurosia.
- Batini F. (2014). *Dropout*. Arezzo: Fuorionda.
- Batini F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica, *RicercaAzione*, XV(1), 19–31.
- Batini F., Bartolucci M. (eds.) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano: Franco Angeli.
- Besozzi E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.

² <https://data.unicef.org/topic/education/overview/>

³ Ibidem.

- Biagioli R., Baldini M., Proli M.G. (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico: Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa. *Formazione e Insegnamento*, XX(3), 91-102.
- Colombo M. (2014). La prevenzione della dispersione scolastica in Italia: quali strategie per spezzare i circoli viziosi?, paper presentato al convegno *Andare a scuola oggi*, Cagliari: Università di Cagliari.
- Dekkers H., Claassen A. (2001). Dropouts- disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 341–354.
- Dyson A., Squires G. (eds.) (2016). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs: A Review of the Research Evidence Focusing on Europe*, Odense, Denmark.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2020). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training System in Europe. Overview of major reforms since 2015*. Lussemburgo: Eurydice Background Report.
- Eurostat (2022). Sustainable development in the European Union. *Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fredricks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Glaser B.G., Strauss A.L., Strutzel E. (1968). The Discovery of Grounded Theory; Strategies for Qualitative Research. *Nursing Research*, 17(4), 361.
- Krüger J.G.C., de Souza Britto Jr. A., Barddal J.P. (2023). An explainable machine learning approach for student dropout prediction. *Expert Systems with Applications*, 233.
- Lindhardt L., Lindholdt L., Lund T., Mortensen O.S. (2022). Self-reported mental health in adolescents attending school and its association with later school dropout: A prospective 2.5-year follow-up study. *Scand J Public Health*. 50(8), 1164–1171.
- Martínez García J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO [Academic failure, PISA and the difficult ESO]. *Revista de Sociología de la Educación*, 2(1), 56–85.
- Melo E., Silva I., Costa D.G., Viegas C.M.D., Barros T.M. (2022). On the Use of Explainable Artificial Intelligence to Evaluate School Dropout. *Educ. Sci*, 12(12), 845.
- Morgagni E. (ed.) (1998). *Adolescenti e dispersione scolastica*. Roma: Carocci.
- Muscarà M. (2017). Il QRDS. Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(2), 147–17.
- Natriello G. (1987). *School dropouts: Patterns and politics*. New York: Teachers College Press.
- Pastore V. (ed) (2019). Giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione in Liguria. Anni 2008–2018, *Osservatorio Mercato del Lavoro*.
- Pereira G.A. de A., Demura K. De D., Nunes I. de C., Paula K.C. (2024). An early warning system for school dropout in the state of Espírito Santo: a machine learning approach with variable selection methods. *Pesquisa Operacional*, 44(4).
- Save the Children (2022). *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*. Save the Children Italia: Roma.
- Selda P. (2014). Reasons for school dropout in vocational high school. *Academic Journals*, 9(18), 711–718.
- Sileshi M., Jemal K., Feyisa B.W. (2024). Determinants of school dropouts and the impact on youth unemployment: *Evidence from Ethiopia. Economic Systems*, 101228.

- Tarozzi M. (2020). *What is grounded theory?* London: Bloomsbury Academic.
- Vaughn M.G., Maynard B.R., Salas-Wright C.P., Perron B.E., Abdon A. (2014). Prevalence and correlates of truancy in the US: results from a national sample. *J Adolesc* 36(4), 767–776.
- Williams P.A. (1987). *Standardizing School Dropout Measures*, Washington: CPRE Research Report Series.

Sitografia

<https://data.unicef.org/topic/education/overview/>

Pratiche emancipative: un approccio musicale olistico per l'accoglienza, l'apprendimento dell'italiano L2 e l'inclusione

Betti Eleonora

*Dottoranda – Università degli Studi di Roma Tor Vergata
bettieleonora07@gmail.com*

1. Oggetto dell'intervento, contesto di ricerca, domande di ricerca

Il contributo presenta un'analisi critica di attività di formative rivolte a insegnanti di scuole d'infanzia e primaria di Firenze. Sono state proposte pratiche emancipative con approccio musicale olistico per l'accoglienza, l'apprendimento dell'italiano L2 e l'inclusione di studenti di origine migratoria, specialmente neoarrivati in Italia (NAI). L'analisi dei dati raccolti ha restituito primi positivi riscontri.

Le attività sono nate nella ricerca dottorale dell'autrice. I primi risultati della ricerca sono stati presentati al 38th European Seminar in Ethnomusicology (ESEM, Palermo, 2023), alla European Association for Music in Schools (EAS, Dublino, 2024) e alla XXIX Conference della Comparative Education Society in Europe (CESE, Salonicco, 2024).

Gli alunni con cittadinanza non italiana, nell'A.S. 2022/23, hanno costituito il 11,2% della popolazione studentesca nelle scuole nazionali, numero in crescita per il secondo anno consecutivo (MIM, 2024) dopo la registrazione di un calo, per la prima volta, nell'A.S. 2020/21 (MIM, 2023). Nelle scuole d'infanzia e primarie, la percentuale ha raggiunto rispettivamente il 12,5% il 13,3%. Sul totale degli alunni di origine migratoria, gli studenti di seconda generazione rappresentano il 65,4%. Tuttavia, mentre fino all'anno scolastico precedente questa percentuale aveva sempre continuato a crescere, l'ultimo report segnala, per la prima volta, una sua diminuzione; al contrario, gli studenti con cittadinanza non italiana di prima generazione hanno visto un aumento di circa 33.000 unità. Si registra un aumento anche degli studenti neoiscritti a una scuola italiana, che salgono di 10.000 unità, +51,9% sull'anno precedente, in equa distribuzione tra Primaria, Secondaria di I grado e di II grado (MIM, 2024). Considerando questi dati e gli obiettivi di inclusione e di successo scolastico indicati anche a livello europeo – si veda la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 28 novembre 2022 (2022/C469/01), nonché il report Eurydice del 2023 sulla promozione della diversità e dell'inclusione nelle scuole europee – programmi e pratiche innovative per la formazione iniziale e continua degli insegnanti per la gestione della classe multiculturale e plurilingue sono di particolare importanza (Zoletto, Fusco, 2021; Salvaggio, 2022). I processi per favorire il raggiungimento di scopi così ambiziosi

non possono fare a meno di guardare a una ragionata complessità e a una visione ampia delle finalità didattiche, che devono comporre un apprendimento significativo (Novak, 2010) e incentivare la costruzione di ambienti che stimolino il benessere personale (Balduzzi, 2019; Graham et al., 2016; Roffey, 2015) – non soltanto in risposta alle indicazioni europee ma anche per una consapevole azione negli attuali contesti scolastici (Buraschi, Idanez, 2023; Fiorucci, 2020; Reggio, Dodi, 2017). Senza avere coscienza di tale quadro e senza competenze idonee, non sarà possibile costruire percorsi che possano promuovere l’emancipazione delle persone di origine migratoria (Santagati, 2023), né pensare concretamente a un rapporto tra scuola e formazione *della e per la* cittadinanza (Biesta, Säfström, 2023).

I casi qui riportati hanno coinvolto due gruppi di insegnanti, uno di scuola d’infanzia e l’altro di primaria. Le attività proposte ai docenti, in forma laboratoriale, sono state pensate per classi plurilingui e multiculturali. Per entrambe le tipologie di studenti, il potenziamento della lingua italiana – pur valorizzando la lingua d’origine familiare – è consigliato sin dalla scuola dell’infanzia, portando benefici all’integrazione e al percorso di scolarizzazione (Tonioli, 2022).

È stata presentata una proposta didattica di carattere interdisciplinare, secondo un approccio olistico che integra voce-parola, musica, corpo e movimento con aspetti semantici e fonetici del lessico. Sono stati promossi inoltre: un’interazione comunicativa paraverbale e non verbale; attività creative e forme di apprendimento cooperativo; il coinvolgimento emotivo, in quanto visto come fattore determinante per la motivazione nei processi di apprendimento (Balboni, 2013; Balduzzi, 2019). Nell’elaborazione dei materiali didattici si è altresì considerata la potenziale trasferibilità anche a insegnanti non formati in ambito musicale.

La ricerca, di tipo qualitativo, ha caratteristiche di *design-based research* e di ricerca-azione partecipativa, con casi di studio multipli e alcuni elementi di taglio etnografico. Nei casi riportati, la raccolta dati ha compreso registrazioni audio e video degli interventi, materiale fotografico, focus group finale e, nel secondo intervento, un questionario finale a risposta aperta ai partecipanti.

2. La formazione proposta

Il primo incontro formativo, tenutosi a febbraio 2023, ha riguardato un gruppo di 10 docenti di scuole primarie statali di Firenze; il secondo ha coinvolto 10 docenti di una scuola dell’infanzia di Firenze, nel mese di marzo 2024. Entrambi gli incontri sono stati organizzati con la collaborazione del Centro di Alfabetizzazione Linguistica Ulysse che opera, con laboratori rivolti a studenti di origine migratoria, nelle scuole pubbliche fiorentine, grazie a un progetto che il Comune ha introdotto nel 2000.

Le attività proposte sono sempre state guidate dall’autrice, simulando con le docenti il contesto di rapporto docente-alunni di un gruppo classe. Nella costruzione dell’unità didattica, il Centro di alfabetizzazione linguistica ha proposto di

lavorare sul breve racconto per l'infanzia *Riccioli d'Oro*, poiché il testo presenta un lessico di ridotta complessità e di uso quotidiano, con reiterazioni che facilitano i momenti di rinforzo dell'apprendimento. Tali caratteristiche sono state ritenute adeguate a un livello linguistico A1 (QCER) degli apprendenti la lingua italiana come lingua seconda (CoE, 2020). La storia ha per protagonisti tre orsi e una bambina dai riccioli biondi.

In un quadro interdisciplinare, è stato combinato un approccio musicale olistico con strategie di glottodidattica che danno rilevanza anche al linguaggio paraverbale e non verbale, all'utilizzo di immagini e di giochi didattici, tentando di abbattere le difficoltà date da un livello di comprensione della lingua italiana di livello pre-base o base.

Tutte le attività musicali, nell'unità didattica, hanno seguito l'approccio Orff-Schulwerk per la propedeutica musicale, incentrata sul rapporto tra voce-parola, musica e movimento e sul coinvolgimento globale della persona (Sangiorgio, 2010). Esse hanno incluso momenti di lavoro su ascolto e movimento, vocalità d'insieme ed esperienze di gioco di conduzione d'orchestra. I brani musicali utilizzati, sia in forma canzone sia strumentali, sono composizioni originali dell'autrice, disegnate in ogni loro elemento per specifici obiettivi di apprendimento. Ogni attività si è strettamente legata al testo narrativo, al fine di lavorare sul coinvolgimento emotivo e sul rinforzo linguistico. Ad esempio, se "grosso", "medio", "piccolo", come precedentemente accennato, sono stati aggettivi ben proponibili anche con un'integrazione di espressione verbale, paraverbale e non verbale, le canzoni sono state composte al fine di coadiuvare il loro apprendimento e la memorizzazione (Caon, 2023): in entrambi i brani proposti, difatti, le sezioni lirico-melodiche non sono state più di due (A e B), reiterate, e hanno presentato gli aggettivi al singolare e al plurale, coadiuvando l'esecuzione con il supporto di immagini (costituenti quindi uno spartito grafico). Si riporta di seguito una porzione di testo del brano e le indicazioni di lavoro, come da scheda didattica fornita anche ai docenti a fine incontro, insieme alla registrazione audio di riferimento e di accompagnamento.

Ci SON COSE (testo e musica di Eleonora Bettii) – Scheda Didattica

A*: Ci son co - se GROSSE GROSSE       Tan - so co - se picco - le       Ci son co - se GROSSE GROSSE       Tan - so co - se picco - le      	Si lavora su questa sezione, eseguendo prima il testo solo con la scansione ritmica propria della canzone (senza intonazione melodica), e aumentando/diminuendo l'intensità della voce in corrispondenza di "grosso" e "piccolo". Si aggiungono le mani, da battere a tempo insieme alla voce, secondo il seguente pattern:  L'intensità del battito delle mani deve seguire l'intensità della voce. Si aggiunge poi la melodia. Tutte le fasi devono prevedere l'esposizione del docente-conduttore e la risposta in imitazione degli apprendenti. Il progresso delle fasi e delle richieste (lento, velocità, pattern ritmico con le mani, intonazione) deve essere graduale.
B**: C'era un orso → GROSSO GROSSO    La scodella → GROSSA GROSSA    La sua sedia → GROSSA GROSSA    Il suo letto → GROSSO GROSSO   	Il docente-conduttore canta la prima parte di ogni frase, lasciando all'insieme vocale dei bambini l'associazione della seconda parte ("Grosso Grosso", "Grossa Grossa"). Si crea così un'alternanza voce solista-coro. Il disegno dei microfoni indica al coro di cantare la parte corrispondente.

* testo uguale per tutte le sezioni A.

** testo da variare a ogni ripetizione di B. Gli aggettivi si susseguono nello stesso ordine proposto nella storia: "grosso", poi "medio", infine "piccolo".

Fig. 1: Scheda Didattica: "Ci son cose"

Tutte le attività suggeriscono un modello basato sull'invito e non sull'imposizione, volendo appunto proporre una didattica inclusiva e per l'accoglienza, in un contesto multiculturale. Il gruppo di apprendenti, anche grazie alla presenza di attività da svolgere insieme o a piccoli gruppi, sperimenta il percorso didattico con forme di apprendimento stratificate (Bortolon Guidolin, Schiattone, Tonioli, 2022) e principalmente cooperative, che più facilmente realizzano l'idea di un obiettivo comune da raggiungere in un'esperienza condivisa, in cui ognuno può diventare riferimento e sostegno per l'altro, vicendevolmente (Balduzzi, 2019). Le immagini e i momenti di drammatizzazione del testo incentivano ulteriormente il coinvolgimento emotivo e sono di supporto ai processi inclusivi degli apprendenti, facilitando la comprensione e la partecipazione. Ogni elemento dell'unità didattica è pensato e inserito con specifica motivazione e conseguentemente strutturato. Al termine dell'incontro di formazione a questi aspetti è stato dedicato uno spazio di confronto critico-analitico con i docenti.

3. Analisi e conclusioni

Lo studio si pone nell'ambito di strategie didattiche che promuovono l'interazione comunicativa tra parlanti di lingue e culture diverse. Il riconoscimento delle differenze individuali e dei diversi bisogni educativi diviene presupposto per la valorizzazione della complessità e della ricchezza dei gruppi di apprendenti e per l'attuarsi di processi inclusivi. L'analisi dei dati raccolti – con osservazione partecipante, materiale audio e fotografico, focus group finale e questionario finale – ha evidenziato il pieno interesse dei docenti per l'approccio didattico proposto. Per quanto, con un solo incontro, l'obiettivo formativo non poteva essere altro che quello di consentire un contatto esplorativo con queste strategie didattiche, oltre a raccogliere dati utili alla ricerca, è apparsa evidente la necessità di un percorso di formazione composto da un ciclo di appuntamenti, soprattutto per trasferire competenze e formare abilità complesse per la conduzione di tutte le attività musicali presentate – che hanno previsto ascolto, canto, movimento, drammatizzazione e conduzione. Per tale ragione, una delle domande rivolte ai partecipanti ha riguardato la possibilità di indicare attività, tra quelle proposte, che il docente considerasse utili e da parte sua immediatamente riproponibili in classe. A tale proposito, le risposte hanno evidenziato un interesse tanto per la drammatizzazione del testo quanto per elementi musicali, quali ritmo, dinamica, fonemi intonati, rapporto ascolto-movimento, vocalità.

Il grafico che segue indica alcuni dei rapporti emersi dall'analisi dei dati, riportando le principali parole chiave dello studio – relative ai processi di inclusione – in rapporto alle espressioni con cui i partecipanti del primo e del secondo caso di studio hanno condiviso concetti o emozioni associati all'esperienza di formazione, sia nell'ambito del focus group finale (caso di studio 1) sia all'interno del questionario a risposta aperta di fine incontro (caso di studio 2). Il secondo caso ha confermato quanto aveva iniziato a emergere con il primo, ossia la presenza di relazione tra le parole chiave della tesi dello studio e le espressioni dei docenti su quanto sperimentato.



Graf. 1: Relazioni tra parole chiave della ricerca ed espressioni dei partecipanti

Tali relazioni, i positivi riscontri dei partecipanti riguardo all'approccio e alle attività didattiche sperimentali proposte, oltre all'osservazione di buoni processi di socialità e cooperazione instauratisi tra i docenti, sono elementi che, per quanto iniziali e parziali e da collocare nell'ambito di una ricerca maggiormente concentrata su casi coinvolgenti studenti rispetto a quelli con docenti, sembrano essere incoraggianti rispetto al percorso intrapreso, invitando a ulteriori ricerche e a sperimentazioni in questa direzione.

Bibliografia

- Balboni P. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 2(1), 7-30.
- Balduzzi L. (2019). Apprendimento cooperativo a scuola: un alleato al successo scolastico. In R. Dainese (Ed.), *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione* (pp. 19-33). Milano: FrancoAngeli.
- Benadusi L. (2022). La giustizia come equità: il dibattito teorico. In L. Benadusi, O. Giancola (Eds.), *Equità e merito nella scuola* (pp. 15-64). Milano: FrancoAngeli.
- Biesta G., Säfström C.A. (2023). Introduction: The publicness of education. In G. Biesta, C.A. Säfström (Eds.), *The New Publicness of Education. Democratic Possibilities After the Critique of Neo-Liberalism* (pp.1-7). London: Routledge.
- Bortolon Guidolin G., Schiattone L., Tonioli V. (2022). Gestire l'eterogeneità in classe: quali strategie? In F. Caon, A. Brichese (Eds.), *Porte aperte. Didattica inclusiva per i neoarrivati in Italia*. (pp. 93-111). Milano: Sanoma.

- Buraschi D., Idanez M.J.A. (2023). *Competenze culturali emancipatrici: una proposta d'intervento socio-educativo. Guida ISMU*. (pp. 1-23). Milano: Fondazione ISMU ETS.
- Caon F. (2023). *La canzone nell'educazione linguistica. Lingua, (inter)cultura e letteratura*. Milano: UTET Università.
- Cappa C., Sellari G. (Eds.) (2018). *Musica è emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado*. Pisa: ETS.
- Consiglio d'Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. (trad. it. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, Università degli Studi di Milano "Italiano LinguaDue", Milano, 2020).
- Consiglio dell'Unione Europea (2022). *Raccomandazione Del Consiglio (2022/C469/01)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- European Commission/European Education and Culture Executive Agency/Eurydice (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Tomarchio G., Pillera C., Stillo L. (Eds.), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI* (pp. 127-138). Roma: Roma Tre-Press.
- Graham A., Powell M. A., Truscott J. (2016). Facilitating student well-being: relationships do matter. *Educational Research*, 58(4), 366-383.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito - Ufficio di Statistica (2024), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2022/2023*, C. Borrini (Ed.). Agosto.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito – Ufficio di Statistica (2023), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022*. C. Borrini (Ed.). Agosto.
- Novak J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative*
- Pacheco-Costa A. (2016). Shall we sing? Orff-Schulwerk tools for rhythmic development in L2 students. In C. Fonseca-Mora e M. Gant (Eds.), *Melodie, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning* (pp. 108-118). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Reggio P., Dodi E. (2017). Le competenze interculturali di insegnanti ed educatori. *Informazioni*, 123, 17-28.
- Roffey S. (2015). Becoming an agent of change for school and student well-being. *Educational & Child Psychology*, 32(1), 21-30.
- Salvaggio F. (2022). La formazione degli insegnanti. In G. Baldo (Ed.), *Scuola ed educazione plurilingue. Esperienze linguistiche e glottodidattiche* (pp. 55-66). Udine: Forum.
- Sangiorgio A. (2010). Orff-Schulwerk come antropologia della musica. In G. Piazza (Ed.), *L'Orff-Schulwerk in Italia. Storia, esperienze e riflessioni* (pp. 142-157). Torino: EDT.
- Santagati M. (2024). La scuola. In V. Cesareo (Ed.), *Ventinovesimo rapporto sulle migrazioni 2023 Fondazione ISMU ETS* (pp. 85-101). Milano: FrancoAngeli.
- Tonioli V. (2022). Italiano L2 nella scuola dell'infanzia. In F. Caon, A. Brichese (Eds.), *Porte aperte. Didattica inclusiva per i neoarrivati in Italia*. (pp. 147-154). Milano: Sonoma.
- tools in schools and corporations* (pp. 23-25). London: Routledge.
- Zoletto D., Fusco F. (2021). Verso una formazione interculturale e plurilingue degli insegnanti. Note a partire dall'esperienza del Master "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" presso l'Università degli Studi di Udine. In M.

Uno strumento per sostenere la creazione di un sistema socio-educativo tra piccole scuole e territorio

Erica Biagini

*Dottoranda di ricerca – Università di Modena e Reggio Emilia
erica.biagini@unimore.it*

Laura Landi

*Assegnista di ricerca – Università di Modena e Reggio Emilia
laura.landi@unimore.it*

1. Introduzione: le piccole scuole e l'ecosistema socio-educativo¹

Le Scuole Piccole e Rurali (SRS), situate in territori geograficamente isolati, con una popolazione scolastica ridotta e spesso pluriclassi, rappresentano il 33,1% di tutte le scuole del territorio italiano, dall'infanzia alla secondaria di primo grado (Bartolini, Zanoccoli, Mangione, 2023). Sono realtà diffuse, collocate in territori poco densamente popolati, che spesso costruiscono legami più stretti con la loro comunità e contribuiscono alla coesione sociale.

Le loro caratteristiche implicano una vicinanza tra interno ed esterno, che porta più facilmente al ricorso a compiti autentici, a confrontarsi con situazioni di vita reale e a connessioni socio-emotive tra gli studenti, esplorando anche le potenzialità di *Education Outside the Classroom* (Bentsen, Mygind, Randrup, 2008). Il setting può favorire un apprendimento profondo e duraturo, e lo sviluppo di un curriculum locale ricco e variegato, in arricchimento di quello standard. Questo tipo di apprendimento proprio dei contesti familiari e riconoscibili, è facilitato dal coinvolgimento della comunità, attraverso relazioni e connessioni che possono portare alla costruzione di un ecosistema formativo allargato dove la scuola assume una posizione di leadership (Mangione, Cannella, De Santis, 2021). Per tutti gli aspetti fin qui presentati, le SRS sono un contesto privilegiato per indagare le relazioni tra scuola e territorio: da una parte, hanno bisogno di sostegno esterno per fornire un servizio di qualità; dall'altra, grazie alle loro ridotte dimensioni contano su numerose occasioni di incontro con gli agenti locali (Chipa, Mangione, Greco, Orlandini, Rosa, 2022).

1 Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Erica Biagini ha scritto i §1 e 2, Laura Landi ha scritto i §3 e 4.

2. Contesto e metodologia

La ricerca si è svolta nell'Istituto Comprensivo (IC) Carpineti-Casina situato in un'area rurale e montana della provincia di Reggio Emilia, nella primavera del 2024. L'IC ha un'ampia estensione territoriale (circa 150 kmq) ed è organizzato sul territorio dei comuni di Carpineti e Casina, entrambi con meno di 5000 abitanti, è composto da diversi plessi scolastici, alcuni dei quali situati nelle frazioni, con sezioni uniche o pluriclassi. Per il comune di Carpineti sono presenti, nel capoluogo, una scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, mentre nella frazione di Valestra è attiva una scuola primaria con due pluriclassi. Nel comune di Casina, in modo speculare, si trovano nel capoluogo la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado e una scuola primaria con pluriclassi nella frazione di Paullo. Questi 6 plessi hanno costituito l'oggetto della ricerca. Nell'IC sono presenti anche 4 scuole dell'infanzia (due in ciascun Comune), non coinvolte nella presente ricerca.

Per indagare le relazioni tra le 6 scuole coinvolte ed il territorio si è scelto uno strumento di indagine qualitativa: il mesogramma socio-educativo (Colli Salvador, Esteban Guitart, Iglesias Vidal, 2020). Le seguenti domande di ricerca hanno orientato lo studio:

- Quali relazioni si costruiscono con gli altri agenti del luogo attorno ad un IC che insiste su un territorio non densamente popolato e con insediamenti dispersi?
- Uno strumento riflessivo come il mesogramma può riuscire a orientare le scelte future e sostenere la costruzione di nuove relazioni?

In questo contributo ci concentreremo sulle caratteristiche del mesogramma, la sua costruzione insieme ai docenti dell'IC Carpineti-Casina e le possibili applicazioni.

Il mesogramma socio-educativo è uno strumento che permette di esplorare e creare connessioni tra la scuola e il territorio: prende in considerazione le relazioni con gli *agenti sociali e comunitari*, basandosi sulla prospettiva ecologico-sistematica di Bronfenbrenner (1979). Grazie ad un approccio interattivo e partecipativo (Mortari, Ghirotto, 2019), ciascuna realtà scolastica può delineare il proprio mesogramma. Lo strumento è inteso come una “fotografia” delle connessioni presenti, che aiuta chi lo costruisce a riflettere sulle relazioni intraprese nel passato e ad orientare le scelte possibili nel futuro.

Di supporto alla costruzione del mesogramma educativo, i ricercatori catalani propongono una riflessione teorica a partire da tre dimensioni: connessione con l'ambiente; connessione con gli alunni; promozione dell'equità e della coesione sociale (Esteban-Guitart, Iglesias Vidal, 2022). Alcune domande guidano la riflessione che viene sviluppata in modo collettivo e collaborativo dai docenti (*Tab.1*).

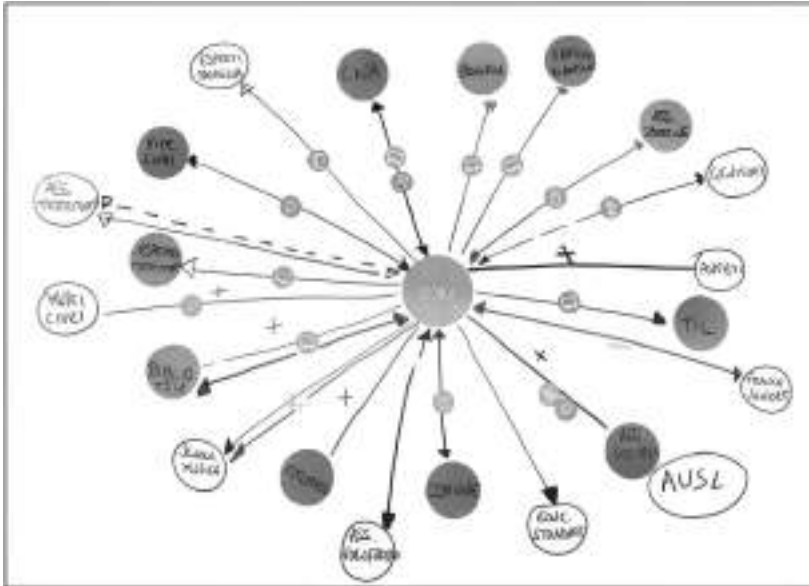


Fig. 1: Mesogramma costruito coi docenti

La struttura del mesogramma è di facile lettura, qualifica le relazioni con colori e simboli e può essere arricchita ed allargata in base ai suggerimenti dei partecipanti. Al centro si colloca la scuola presa in esame (*Fig. 1*), che si connette attraverso frecce di diversa natura (*Fig. 2*) agli agenti del territorio, nominati ed identificati dai docenti.

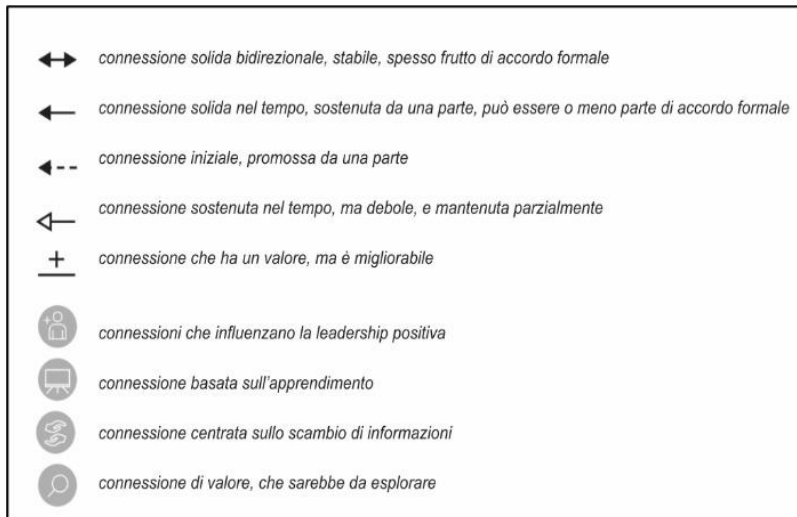


Fig. 2: Legenda di frecce e simboli

Ogni freccia/relazione (bidirezionale o unidirezionale) può essere abbinata ad un simbolo (Fig. 2) che qualifica ulteriormente la connessione. Il mesogramma è uno strumento vivo di costruzione di significati insieme ai docenti, che possono proporre nuove frecce e/o simboli in base alle proprie esperienze.

Dopo una prima analisi dell'IC e il confronto con la Dirigente, si sono svolti tre laboratori per la costruzione dei mesogrammi con i docenti (Fig. 1) nei mesi di aprile e maggio 2024. Si è deciso di accorpare le scuole primarie in base al Comune di appartenenza, mentre si sono unite le due scuole secondarie di primo grado, appartenenti ai due diversi Comuni, ma simili per progettualità e condivisione di obiettivi. Il primo laboratorio ha coinvolto le scuole primarie di Casina e Paullo (Fig.1), il secondo le scuole primarie di Carpineti e Valestra, il terzo le scuole secondarie di primo grado di Carpineti e Casina. Gli incontri sono stati registrati con il consenso dei partecipanti. Quando le relazioni con il territorio avevano caratteristiche diverse tra plessi si sono distinte visivamente usando un colore diverso.

Il continuo confronto tra i docenti e ricercatrici ha sostenuto una costruzione collaborativa del mesogramma come elaborazione comune. Facendo sintesi dei risultati dei tre laboratori le ricercatrici hanno costruito il mesogramma dell'IC Carpineti-Casina (Fig. 3).

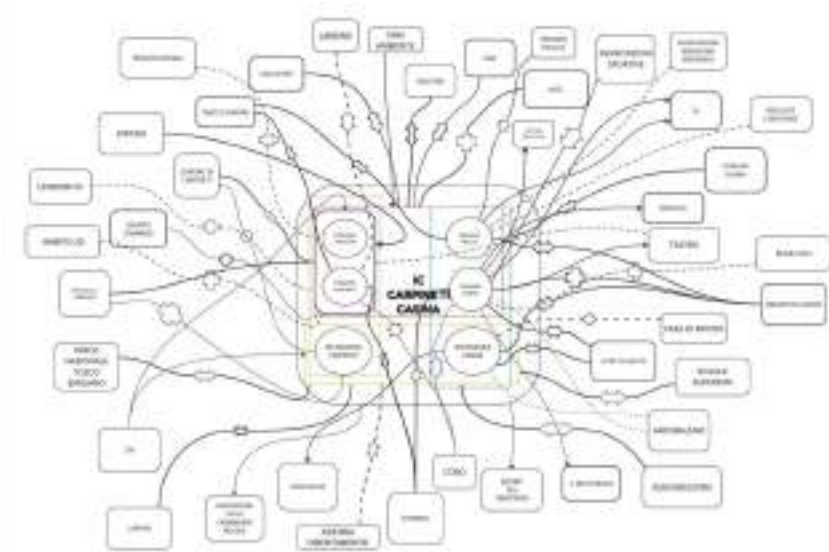


Fig. 3: Mesogramma dell'IC Carpineti-Casina

3. La costruzione dei mesogrammi

L'applicazione del mesogramma nella forma individuata (idem) non è documentata nella letteratura italiana. I materiali, in particolare le domande guida, e le parti

del mesogramma, in catalano, sono stati tradotti dalle ricercatrici separatamente. Le traduzioni sono state quindi confrontate tra loro e si è verificato con i ricercatori catalani se si fosse colto il senso profondo dei materiali (*Tab. 1 e Fig. 2*).

Per connetterci con l'ambiente circostante Cosa facciamo? / Cosa potremmo fare?	a) Conosciamo le opportunità di apprendimento offerte dall'ambiente circostante? b) Le integriamo nel nostro progetto educativo di scuola? (ad esempio, attraverso attività curriculari svolte con il supporto di altre agenzie ecc.). c) Stabiliamo connessioni con altri enti o spazi della comunità? Come si sviluppano queste connessioni? A cosa servono? Questa vostra idea è stata concordata e condivisa con gli altri agenti e spazi educativi? Con quale frequenza si verificano questi collegamenti? d) Prevediamo una figura di raccordo all'interno della scuola con le opportunità educative dell'ambiente circostante? Chi è? Come si configura il suo ruolo?
Cosa facciamo per creare connessioni con gli studenti? Cosa facciamo? / Cosa potremmo fare?	a) Teniamo conto delle singolarità, degli interessi, delle necessità, degli obiettivi e delle esperienze degli studenti al fine di arricchire le attività curriculari? (ad esempio, conoscere gli ecosistemi di apprendimento particolari identificando le attività, le risorse o gli agenti rilevanti per gli studenti). b) Diamo spazio agli studenti per proporre e co-progettare attività curriculari? Prevediamo degli spazi e modi di auto-valutazione per gli studenti? Disponiamo di piani personalizzati di apprendimento?
Cosa facciamo per migliorare l'equità e la coesione sociale? Cosa facciamo? / Cosa potremmo fare?	a) Conosciamo i motivi per cui gli studenti partecipano o non partecipano alle opportunità di apprendimento dell'ambiente circostante? Conosciamo quale valore educativo le famiglie attribuiscono alle opportunità di apprendimento dell'ambiente comunitario? b) Prevediamo misure per garantire la partecipazione degli studenti con maggiori difficoltà di accesso? c) Orientiamo e promuoviamo, attraverso l'interazione con le docenti o una figura specifica, la partecipazione degli studenti alle opportunità di apprendimento dell'ambiente comunitario?

Tab. 1: Domande per guidare i docenti nella costruzione del mesogramma

A questo punto si è aperta la riflessione su come organizzare il primo workshop, scegliendo le seguenti modalità:

- Presentazione del mesogramma e dei vari elementi
- Introduzione delle domande guida
- Divisione delle docenti in gruppi di plesso, in modo da riflettere insieme sulle domande e creare il proprio mesogramma
- Confronto a grande gruppo per arrivare ad un mesogramma comune.

La struttura è stata pensata per favorire il confronto tra docenti rispetto alla loro realtà immediata, consentendo una riflessione profonda sulle relazioni, da riportare al grande gruppo. La costruzione di un mesogramma comune tra plessi consente l'esplicitazione delle relazioni riconosciute a livello di plesso e del loro contenuto e qualità, e la socializzazione di queste relazioni tra plessi diversi con possibili aperture di nuove prospettive. Il confronto a grande gruppo offre la possibilità di collezionare dati qualitativi rispetto alle possibili differenze tra plessi in termini di costruzione di relazioni verso l'esterno e del significato attribuito ad esse.

Dopo il primo workshop risultano però evidenti alcuni problemi nel protocollo. Il doppio confronto a piccolo e grande gruppo è dispendioso in termini di tempo. La fase 3 si svolge senza l'ingaggio attivo delle ricercatrici che non hanno modo di facilitare, porre domande di esplicitazione, chiarire i materiali qualora necessario. Le docenti hanno bisogno di molto tempo per entrare nell'ottica e far emergere le relazioni. Alcuni di questi passaggi devono essere richiamati durante il confronto a grande gruppo quando le ricercatrici assumono il loro ruolo di facilitatrici. Inoltre le relazioni, anche con gli stessi enti, sono percepite in modo differente tra plessi e raccontare, qualificare e trovare un eventuale rappresentazione che medi tra le parti, richiede molto tempo. Le docenti, poi, dopo essersi confrontate a piccolo gruppo, non si lasciano coinvolgere allo stesso modo nel grande gruppo, facendo sì che solo alcune voci emergano. La sproporzione tra i due gruppi (15 docenti di Casina e 3 di Paullo) è chiaramente un ulteriore elemento di squilibrio.

L'osservazione partecipante svolta dalle ricercatrici durante il lavoro nei piccoli gruppi restituisce che le docenti non si confrontano insieme sulle domande guida. O riflettono immediatamente su quali siano gli enti e le persone con cui hanno rapporti nel proprio quotidiano e su come qualificare quelle relazioni (Paullo), oppure si suddividono in sottogruppi ognuno imputato a trovare risposte a una delle domande senza costruire collegamenti tra le riflessioni fatte e le relazioni con gli altri agenti del territorio e ritornare a concentrarsi su progetti, uscite, etc (Casina). Si perde l'occasione di spingersi al di là delle relazioni riconosciute, per andare verso possibili connessioni ancora inesplorate, che tengano ad esempio conto del vissuto extrascolastico degli alunni.

A fronte di queste considerazioni si decide di applicare alcune modifiche al protocollo. Con le 15 docenti di Carpineti e le 3 di Valestra dopo la presentazione di sociogramma e domande, si decide di procedere immediatamente a costruire il mesogramma a grande gruppo, distinguendo le relazioni dei plessi dove necessario. Questo cambiamento velocizza i tempi ed aiuta la discussione collettiva, ma, nonostante gli interventi di facilitazione delle ricercatrici tesi a far emergere relazioni non ovvie, proporre prospettive di sviluppo, analizzare i vissuti degli studenti, questi temi faticano ad emergere.

Per il terzo workshop con 10 docenti di italiano e matematica delle scuole secondarie, si decide quindi di partire con una discussione a grande gruppo sulle domande guida, per poi costruire insieme il mesogramma delle secondarie. Questo modo di procedere si dimostra efficace sia rispetto ai tempi che rispetto all'emersione di elementi nuovi. Le docenti si interrogano su aspetti, come le attività ex-

trascolastiche degli studenti, a cui non avevano pensato prima. Emergono anche chiaramente le relazioni che esistono, ma che per le docenti non sono importanti perché non hanno un impatto quotidiano diretto.

4. Conclusioni

L'IC Carpineti-Casina si presenta come un luogo ricco di relazioni con istituzioni, associazioni e referenti informali del territorio. Globalmente si contano relazioni con 43 soggetti. Questa ricchezza non è casuale e disorganizzata, ma legata a scelte precise che mettono al centro la crescita degli allievi, tanto da essere rispecchiata sia nei documenti di istituto che nelle parole della dirigente che ha rivisto con le ricercatrici i risultati. I mesogrammi confermano il coesistere di relazioni comuni a tutto l'IC insieme ad altre specifiche dei singoli plessi. Le differenze sono da riscontrarsi anche nella percezione delle relazioni che plessi diversi qualificano in modo diverso. I docenti sembrano meno consapevoli del ruolo di leadership della scuola nella costruzione di relazioni sul territorio, rispetto alla dirigente. Quanto osservato conferma che il mesogramma è uno strumento utile per l'emersione delle relazioni e l'individuazione di piste di sviluppo. La prospettiva di questa ricerca è avviare una riflessione a partire dai dati col collegio docenti su come potenziare le relazioni.

Bibliografia

- Bartolini R., Zanolli C., Mangione G.R.J. (2023). *Atlante delle piccole scuole in Italia. Mappatura e analisi dei territori con dati aggiornati all'anno scolastico 2020/21*. Firenze: INDIRE.
- Bentsen P., Mygind E., Randrup B. T. (2008). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education*, 37(1), 29–44.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chipa S., Mangione G.R.J., Greco S., Orlandini L., Rosa A. (Eds.). (2022). *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*. Brescia: Scholé.
- Coll i Salvador C., Esteban Guitart M., Iglesias Vidal E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Barcellona: Graó Educació.
- Esteban-Guitart M., Iglesias Vidal E. (2022). *Centres educatius en clau Educació a temps complet: Aprofundint en l'equitat i les connexions. 3 preguntes clau i 2 recursos d'autovaloració*. Barcellona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. <https://www.mrp.cat/admin/magatzem/inicides/recursos-mesogramaepa.pdf>
- Mangione G.R.J., Cannella G., De Santis F. (Eds.). (2021). *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, Strumenti e Percorsi emergenti, I Quaderni della Ricerca*, n. 59. Torino: Loescher.
- Mortari L., Ghirello L. (Eds.). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.

L'impatto dell'accompagnamento all'esperienza universitaria. Uno studio pre-post insieme ai partecipanti al Tutorato Formativo dell'Università di Padova

Roberta Bonelli

*Assegnista di ricerca – Università di Padova
roberta.bonelli@unipd.it*

1. L'accompagnamento al percorso formativo nell'*higher education*

L'esperienza universitaria si configura come processo complesso da molteplici punti di vista, sia in fase iniziale, come momento di transizione, che durante tutto il percorso formativo.

Per quanto l'educazione superiore possa essere, nell'immaginario comune, immediatamente associata a processi quali lo studio, la formazione, la preparazione professionale, questi aspetti – sicuramente presenti in un percorso nell'*higher education* – sono coadiuvati da dinamiche altrettanto impattanti, che richiedono il giusto spazio di attenzione. Il successo accademico e la qualità dell'esperienza formativa degli studenti¹ sono influenzati, infatti, anche da dinamiche legate ad aspetti sociali, motivazionali, psicologici, organizzativi, personali, che rendono ogni percorso unico e che possono influire in modo positivo o negativo sugli esiti formativi. E' riconosciuto, ad esempio, il fortissimo impatto degli elementi relazionali e di *engagement*, nonché l'importanza della partecipazione attiva e dello sviluppo di un senso di appartenenza all'istituzione (Thomas, 2002; Tinto, 2006; Tight, 2020; Da Re, Bonelli, 2024).

Gli studenti universitari, inseriti in tale ambiente complesso, possono manifestare diverse esigenze di accompagnamento e supporto, sia all'inizio che durante il proprio percorso, esprimendo bisogni informativi, formativi, di orientamento, relazionali, sociali e motivazionali, diversi in base alle specificità della persona (Martini, 2009; Escolano-Pérez *et al.*, 2019; Martínez Clares *et al.*, 2019).

E' in questo complesso quadro che entrano in gioco le opportunità di accompagnamento al percorso formativo dedicate agli studenti, tra cui è possibile riconoscere, tra le altre, le iniziative di tutorato universitario. Si tratta di azioni volte a favorire la *student retention* e l'adattamento positivo al contesto, ponendosi come risorse formative e informative utili a supportare, mediare, facilitare l'esperienza di apprendimento, promuovendo un percorso di successo (Guerra-Martín *et al.*, 2017; Da Re, 2017).

1 Al solo fine di garantire maggiore scorrevolezza al testo sarà utilizzato il maschile, ma si intende includere tutti i generi.

2. Il contesto della ricerca – il Tutorato Formativo dell'Università di Padova

La presente ricerca si sviluppa all'interno del Tutorato Formativo (TF) dell'Università di Padova (Da Re, 2017), un programma di *tutoring* dedicato a studenti del primo anno di alcuni CdS triennali o a ciclo unico². Il TF propone una serie di incontri annuali (circa 10-12 per ogni area), finalizzati a esplorare temi utili per l'inclusione positiva e la conoscenza del contesto, favorendo lo sviluppo di *soft skills* essenziali per il successo accademico (come pianificazione, *problem solving*, metodo di studio, *teamworking*, ecc.). Il programma coinvolge diverse figure tutoriali (studenti, docenti e servizi), e valorizza le loro competenze per dare supporto agli iscritti al primo anno in un momento di transizione e adattamento molto complesso. Il TF dispone inoltre di un articolato sistema di azioni valutative (Clerici *et al.*, 2019), alcune riproposte ad ogni edizione e altre sviluppate nel corso degli anni.

3. Lo sviluppo delle competenze trasversali nei partecipanti al Tutorato Formativo: aspetti metodologici e di ricerca

Lo studio qui presentato, condotto nel 2020/21 all'interno del programma Tutorato Formativo (TF), ha coinvolto gli iscritti al primo anno dei CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione e Ingegneria Elettronica (UNIPD).

E' stato proposto un questionario strutturato al fine di valutare lo sviluppo, in chi partecipa al programma, di alcune competenze trasversali di interesse (nel nostro caso, *teamworking*, metodo di studio, adattamento al contesto e *problem solving*) attraverso una comparazione tra livello in ingresso (ottobre 2020), prima di accedere al TF, e in uscita, dopo aver frequentato le attività formative proposte (aprile 2021).

Lo sviluppo dello strumento ha seguito il seguente processo:

- revisione della letteratura rispetto alle competenze trasversali;
- approfondimento sulla valutazione delle competenze da un punto di vista metodologico;
- esplorazione di eventuali strumenti per la valutazione delle competenze trasversali già utilizzati e descritti in letteratura;
- creazione della struttura ritenuta più adeguata per le finalità e il contesto di riferimento.

In particolare, la letteratura riconosce la valutazione delle competenze trasversali come un processo particolarmente complesso, per la natura stessa di tale tipo di costrutti. Le competenze combinano infatti un insieme di conoscenze, attitu-

2 <https://www.unipd.it/tutorato-formativo>. Resp. scientifica prof.ssa Lorenza Da Re.

dini, esperienze, abilità, processi – sia interni che esterni – che le rende difficili da definire e di conseguenza ancor più difficili da valutare in modo efficace (Pellerey, 2006; Ananiadou, Claro, 2009; Margottini, Rossi, 2019). Pur sembrando utopistica una completa valutazione delle competenze, vi sono alcune strategie che possono aiutare a sviluppare processi più efficaci, tra cui dotarsi di valutatori competenti, triangolare diversi punti di vista, valorizzare una valutazione autentica e processuale e coinvolgere diversi metodi, strumenti, attori e punti di vista (Sadler, 1989; Black, Harrison, Lee, 2003; Pellerey, 2006; Pepper, 2011; Castoldi, 2016; Janssen *et al.*, 2015; Marconato, 2017; Bezzi, 2021; Bonelli, Da Re, 2025).

Accogliendo gli spunti tratti dalla letteratura, si è scelto, in questo studio, di proporre uno strumento quantitativo per la valutazione dello sviluppo delle competenze trasversali in chi partecipa al Tutorato Formativo. La struttura preliminare dello strumento si componeva delle tre principali macroaree descritte di seguito.

Per valutare la competenza di studio (A) è stato utilizzato parte del “Questionario sull’approccio allo Studio (QAS)” (De Beni *et al.*, 2014), proponendo 30 item relativi ad aspetti di organizzazione, elaborazione e autovalutazione, in quanto rilevanti per il TF e di maggiore interesse per la ricerca.

Si è deciso poi di esplorare la capacità di *problem solving* e *teamworking* (B) attraverso caso/problema relativo a un lavoro di gruppo, creato dai ricercatori, con risposte chiuse. Le domande permettono di evidenziare l’approccio della persona e le sue modalità di risoluzione del problema.

Per valutare l’adattamento al contesto (C) si è deciso di strutturare la sezione con domande su servizi e procedure UNIPD, oltre a proporre domande sia oggettive che di autovalutazione riguardanti il ruolo dello studente, l’autonomia nella gestione delle fonti informative e la partecipazione nell’Ateneo.

La struttura finale del questionario è sintetizzata in Tab. 1.

Competenza	Tipo di strumento	Tipo di misurazione	Da creare?
Metodo di studio	Parte del "Questionario sull'approccio allo studio"	Scala 1-5, 50 item (18 organizzazione; 18 elaborazione; 10 autovalutazione).	No. Utilizzo parte di strumento esistente (De Beni et al., 2014).
Problem solving e reasoning	Presentazione di un caso con domande a risposta chiusa.	Risposta chiusa, 4 domande collegate al caso. Non ci sono risposte oggettive, ma la risposta indica alcune propensioni al lavoro in gruppo.	Creato ad hoc per la ricerca.
Adattamento al contesto universitario	Domande a risposta chiusa e oggettiva sui sentiti e procedimenti d'ateneo.	Risposta chiusa e verificata, con un'unica opzione corretta.	Creato ad hoc per la ricerca.
	Domande su scala rispetto ad alcuni comportamenti adeguati al ruolo di studente/procedura universitaria.	Risposta su scala a risposta chiusa, con un'unica opzione corretta.	
	Domande di autovalutazione rispetto alla propria conoscenza del contesto e autonomia nel ripetersi di tutti.	Risposta chiusa, autovalutazione.	

Tab. 1: Struttura del questionario

I questionari sono stati somministrati online tramite Moduli Google; 81 studenti hanno compilato sia il pre che il post, e 78 di questi hanno partecipato al TF (Tab. 2).

	Scienze dell'Educazione e della Formazione	Ingegneria Elettronica
Rispondenti	36 studenti SEF su 81 (44,4%)	45 studenti IE su 81 (55,6%)
Tasso partecipazione TF	Di questi 81 studenti che hanno compilato sia l'indagine pre che post, 3 studenti non hanno mai partecipato al TF (3,7%). Si è scelto di analizzare solo i 78 rispondenti che hanno effettuato almeno un accesso al TF.	

Tab. 2: Dettaglio dei rispondenti a questionario

Le analisi delle domande strutturate si sono svolte tramite statistica descrittiva (n. assoluti, percentuali, tasso di errore). Nella sezione “metodo di studio” è stato possibile anche calcolare le medie e l'Alfa di Cronbach dei punteggi ottenuti.

4. Alcuni risultati significativi

In questo contributo era di interesse riflettere soprattutto sulla struttura del questionario e sui principi che ne hanno guidato l'elaborazione; tuttavia, pur non riportando in questa sede l'insieme dei risultati completi, può essere utile estrarne alcuni esempi per comprendere poi come sono state effettuate le analisi e che utilizzo può essere fatto dello strumento.

Alcune domande presentavano delle risposte oggettive; ne sono un esempio i quesiti relativi alla conoscenza del contesto, in cui esisteva una sola risposta corretta tra quelle proposte. In domande di questo genere è stato possibile anche rilevare il calo di errore tra le due somministrazioni (pre-post), come esemplificato in Tab. 3.

	% Errore complessivo 78 rispondenti	% Errore SEF 33 rispondenti	% Errore IE 45 rispondenti
Pre	9,0% (7)	0% (0)	15,6% (7)
Post	1,3% (1)	0% (0)	2,2% (1)

Tab. 3: Tasso di errore riferito all'affermazione: “Tutti gli studenti di uno stesso corso di studio pagano sempre lo stesso ammontare di tasse”

Altre domande non avevano invece una risposta giusta o sbagliata, ma miravano a un'autovalutazione rispetto all'attuale capacità di reperire autonomamente informazioni utili, come esemplificato in Tab. 5.

	% di studenti che non sarebbero in grado di reperire l'informazione con canali istituzionali – 78 rispondenti	% SEF 33 rispondenti	% IE 45 rispondenti
Pre	5,1% (4)	5,1% (2)	4,4% (2)
Post	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Tab. 5: Autonomia nel reperire informazioni su “Date e orari degli esami”

Per quanto riguarda invece la sezione relativa al metodo di studio, come anticipato, è stata utilizzata parte di uno strumento validato (De Beni *et al.*, 2015) ed è stato possibile quindi confrontare i risultati della somministrazione con quelli riportati nel volume di riferimento, come descritto in modo esemplificativo in Tab. 6.

	Media	Dev. Standard	Alfa di Cronbach
Strumento originale (QAS)	3,84	0,43	0,48
Pre	3,74	0,48	0,74
Post	3,93	0,51	0,74

Tab. 6. Risultati rispetto alla dimensione “Autovalutazione” (78 rispondenti)

La sezione dedicata al *problem solving* e *team working*, infine, è stata affrontata tramite un caso studio. Il caso proponeva una «situazione» comune in ambito universitario: allo scadere di un lavoro di gruppo di scrittura di un report, due studenti del *team* non hanno ancora consegnato la propria parte e uno l’ha consegnata, ma con errori nel contenuto.

Sono state poi proposte alcune domande, chiedendo di indicare l’opzione verso cui il rispondente era più d’accordo (esempio in Tab. 7).

	1) Non fare nessuna azione, lasciare il suo contributo invariato	2) Chiedere al capogruppo di intervenire per farlo riflettere sulle parti da rivedere	3) Intervenire io stesso per far riflettere. Nessuno sulle parti da rivedere	4) Cercare di far intervenire più membri del gruppo per far riflettere massimo sulle parti da rivedere
Pre SEF 33 risp.	0	10 (30,3%)	12 (36,4%)	11 (33,3%)
Pre IE 43 risp.	0	6 (14%)	21 (48,8%)	16 (37,2%)
Post SEF 33 risp.	0	4 (12,1%)	9 (27,3%)	20 (60,6%)
Post IE 44 risp.	0	8 (18,2%)	23 (52,2%)	13 (29,5%)

Tab. 7. Risposte alla domanda: “Rispetto al collega che si impegna, ma i suoi contributi sono errati, come ti comporteresti ora che la scadenza è alle porte?”

Anche in questo caso non vi erano risposte giuste o sbagliate, ma è possibile rilevare un’eventuale cambio di approccio nella gestione di alcune dinamiche legate al *problem solving* durante l’anno.

5. Discussione dei risultati e conclusioni

Il presente studio ha proposto un’esperienza di indagine quantitativa rispetto allo sviluppo delle competenze trasversali nei partecipanti a un programma di tutorato. L’approccio ha cercato di promuovere una valutazione attenta, studiando esperienze già sviluppate dalla comunità accademica su questo tema ed elaborando uno strumento adatto al contesto del Tutorato Formativo dell’Università di Padova (Da Re, 2017). L’esperienza presenta aspetti positivi e margini di miglioramento, come discusso nella Tab. 8 sottostante.

Aspetti positivi	Aspetti critici
La revisione della letteratura ha accompagnato tutti i processi di ricerca, e permesso di orientare le scelte operative sulla base degli elementi provenienti dalla comunità scientifica. La struttura pre-post permette di verificare le abilità ed esperienze del rispondente a distanza di tempo dagli stessi requisiti. Le domande oggettive permettono di rilevare le risposte corrette, e descrivere un eventuale calo dell'emozione. Il caso permette di personalizzare la situazione proposta. L'utilizzo di uno strumento validato (QvNS) permette il confronto con dei specifici anche su domande di autovalutazione.	Il basso numero di rispondenti ha impedito analisi più approfondite, ad esempio per fasce di partecipazione al TF. Le competenze sono un costrutto complesso, e sarebbero necessari più strumenti, più riflessioni e più tempo per un quadro più completo e approfondito. Non è stato possibile differenziare le analisi per C&S e in base al tasso di partecipazione al TF.
Opportunità	Minacce
Possibilità di ricominciare gli stessi strumenti nel TF, anche con campioni diversi e più ampi. Possibilità di effettuare analisi più approfondite in caso di raccolta di maggiori risposte (es. approfondire i risultati per tasso di partecipazione al TF). Possibilità di sviluppo delle riflessioni più generali derivanti dalla letteratura sul tutoring e dalla valutazione delle competenze, vittoria generale delle istituzioni per l'applicazione anche in altri contesti. Possibilità, per il TF, di utilizzare i risultati al fine di apportare modifiche o miglioramenti al programma. Possibilità di integrare i risultati con quelli di altri strumenti.	Ricerca sviluppata in periodo pandemico, con tutte le difficoltà ad esso correlate. La compilazione volontaria ha ridotto la possibilità di ottenere numeri elevati di risposte. La sperimentazione quantitativa non permette di andare in profondità nelle competenze; necessario quindi concludere questi risultati anche con altre rilevazioni.

Tab. 8: Swot Analisi della ricerca

A partire dall’interazione di questi elementi, si cercherà di valorizzare quanto rilevato al fine di sviluppare ulteriormente l’esperienza di valutazione qui proposta.

A livello di disseminazione, infine, pur trattandosi di uno strumento creato *ad hoc* per il Tutorato Formativo (UNIPD), la struttura e l’approccio alla valutazione possono essere personalizzati anche in altri contesti, utilizzando ad esempio delle domande riferite a opportunità e servizi di altri atenei, oppure scegliendo un caso di riflessione diverso. Inoltre, l’analisi della letteratura a livello metodologico, esplorata per comprendere come valutare le competenze trasversali, offre spunti generali utili per chiunque voglia affrontare esperienze di valutazione all’interno di programmi di tutorato o di altri interventi educativi.

Bibliografia

Ananiadou K., Claro M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *EDU Working paper*. OECD Publishing, Paris, 41.

Bezzi C. (2021). *Manuale di ricerca valutativa* (1° edizione). Milano: Franco Angeli.

Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., William D. (2003). *Assessment for Learning- putting it into practice*. Open university Press.

Bonelli R., Da Re L. (2025). The assessment of transversal competences: Principles and methodological tools. In M. Torrado Fonseca (Eds.), *Investigación educativa e innovación ante los retos de la sostenibilidad. Libro de actas del XXI Congreso Internacional de*

- Investigación Educativa y IV Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE* (pp. 646–651). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/218438>
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Clerici R., Da Re L., Giraldo A., Meggiolaro S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari*. Milano: Franco Angeli.
- Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Da Re L., Bonelli R. (2024). Disaffezione alla partecipazione e all'engagement universitario. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28 supplemento), 112–126. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2971>
- De Beni R., Moè A., Cornoldi C., Meneghetti C., Fabris M., Zamperlin C., De Min Tona G. (2014). *AMOS Nuova Edizione. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e università*. Trento: Erickson.
- Escolano-Pérez E., Gil M. L., Pastor R. M. S., López Ó. C. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 545–567.
- Guerra-Martín M. D., Lima-Serrano M., Lima-Rodríguez J. S. (2017). Effectiveness of Tutoring to Improve Academic Performance in Nursing Students at the University of Seville. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 93–102.
- Janssen G., Meier V., Trace J. (2015). Building a better rubric: Mixed methods rubric revision. *Assessing Writing*, 26, 51–66.
- Marconato G. (2017). La competenza tra desideri e realtà. *RicercaAzione*, 9(2), 87–107.
- Margottini M., Rossi F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 223–240.
- Martínez Clares P., Pérez Cusó J., González Morga N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria?: Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 22(1), 189–213.
- Martini M. C. (2009). Evoluzione dei bisogni durante gli studi universitari. Un'analisi mediante reticoli di preferenze. In L. Fabbris (ed.), *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp. 53–77). Cleup.
- Pellerey M. (2006). *Competenze di base, competenze chiave e standard formativi* (CNOS-FAP. Osservatorio sulle riforme, pp. 67–89).
- Pepper D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum—And Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335–353.
- Sadler D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Thomas L. (2002). Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus. *J. Education policy*, 17(4), 423–442.
- Tight M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689–704.
- Tinto V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of college student retention*, 8(1), 1–19.

Melodie di opportunità: un'indagine esplorativa sulla possibile interconnessione tra *Appreciative Inquiry*, musica e Intelligenza Artificiale per una progettazione inclusiva

Flavia Capodanno

Dottoranda – Università degli Studi di Salerno
fcapodanno@unisa.it

Alessio Di Paolo

Dottorando – Università degli Studi di Salerno
adipaolo@unisa.it

1. Introduzione¹

Appare lecito affermare che la società contemporanea è caratterizzata da impermanenza e complessità, situazioni che si amplificano ulteriormente in contesti di svantaggio socioculturale ed economico. Queste condizioni generano manifestazioni di povertà educativa, con il rischio di abbandono e dispersione scolastica. Alla luce di ciò, sembra opportuno riflettere sulle varie sfaccettature implicanti la formazione dei docenti, focalizzando la giusta attenzione e ponendo un forte accento sullo sviluppo delle abilità emotive, essendo queste cruciali per una formazione globale e in grado di favorire un apprendimento interdisciplinare (OMS, 1993). Infatti, al fine di rispondere in modo adeguato alle emergenti complessità e alle proteiformi esigenze educative e formative di tutte le alunne e di tutti gli alunni, gli insegnanti, che dovrebbero divenire esperti nella lettura e gestione delle emozioni, dovrebbero altresì adottare una postura professionale che integri competenze disciplinari e socio-emotive. Tale considerazione muove dalla consapevolezza, corroborata anche a livello scientifico, che le emozioni hanno assunto un ruolo fondamentale nei processi di insegnamento e apprendimento, influenzando significativamente il benessere socio-emotivo degli studenti, e portando a risultati più produttivi in termini di apprendimento, in particolare quando mediate dalla musica (Brearley, 2001). È importante sottolineare che le emozioni e la loro gestione non sono abilità innate, ma competenze che dovrebbero essere insegnate (Fedeli, 2006). Le recenti normative educative evidenziano, infatti, l'importanza delle competenze emotive sin dalla prima infanzia (MIUR, 2018, 2021). In tale

1 Il presente contributo è frutto della collaborazione scientifica e del simultaneo lavoro di entrambi gli autori su tutti i paragrafi e sottoparagrafi dello stesso. Si specifica, altresì, che il lavoro si pone in continuità con una prima parte di risultati già presentati e rintracciabili in A. Di Paolo, F. Capodanno, M. Sibilio (2024). Emotional Harmonies: the Reflective and Inclusive Potential of Music between Artificial Intelligence and Appreciative Inquiry. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 8(2).

contesto si situa un ulteriore elemento da tenere in considerazione, ovvero l'avvento dell'Intelligenza Artificiale (IA), che rappresenta sia una sfida che un'opportunità. Infatti, un uso consapevole degli strumenti di IA può migliorare la pianificazione educativa, rendendo necessario un investimento nella formazione degli insegnanti. Questi dovrebbero essere preparati a utilizzare efficacemente l'Intelligenza Artificiale per garantire un'istruzione di qualità, promuovendo processi emancipativi e affrontando le povertà educative. Infatti, l'Intelligenza Artificiale potrebbe migliorare la motivazione e la curiosità degli studenti (Mori, Newint, 2019), favorendo al contempo una crescita emotiva positiva e promuovendo connessioni sociali significative.

A partire da tali premesse, il presente contributo, scegliendo di assumere una prospettiva di indagine in chiave positiva, secondo l'approccio dell'*Appreciative inquiry*, e focalizzando l'attenzione sulle potenzialità inclusive e formative della musica, illustra i risultati di una ricerca esplorativa tesa a indagare l'impatto della musica generata dall'IA sulla didattica e sulla motivazione degli studenti; il tutto volto a comprendere, in aggiunta, anche le motivazioni e le conoscenze che influenzano le decisioni degli insegnanti in merito all'uso dell'IA nell'istruzione.

2. Appreciative inquiry e musica: una possibile *contaminatio*

Il quadro teorico che incornicia questo disegno di ricerca, come appena anticipato, si articola lungo tre direttrici fondamentali, ovvero l'*Appreciative Inquiry*, la musica e l'Intelligenza Artificiale.

L'*Appreciative inquiry* è un approccio metodologico sviluppatosi nell'ambito della ricerca-azione, particolarmente in contesti organizzativi. Promuovendo la narrazione delle esperienze vissute, esso si concentra sui punti di forza, favorendo, come sottolineato dalla letteratura (Cooperrider, Whitney, 2001), il coinvolgimento, la partecipazione e la motivazione. Quanto esplicitato rende tale approccio vettore di azioni migliorative e generative utili anche nei processi educativi e inclusivi (Cooperrider, Srivastva, 1987; Cooperrider, et al., 2008; Aiello et al., 2023). Infatti, in tali ambiti, l'impostazione ermeneutica dell'*Appreciative inquiry* contrasta fenomeni come l'effetto Pigmalione o la profezia che si autoavvera (Rosenthal, Jacobson, 1968). I principi teorici alla base di tale approccio sono: Il principio costruzionista, il principio di simultaneità, il principio poetico, il principio anticipatorio, il principio positivo, il principio di unità (o integrazione), il principio di rappresentazione. Il *fil rouge* tra i suddetti assunti teorici è rilevabile nell'utilizzo dello strumento narrativo. In tale prospettiva, la stretta relazione tra pensiero e narrazione (Vygotskij, 1990, 1992; Bruner, 1988) suggerisce che il pensare e narrare le proprie esperienze permette di elaborare un processo di riflessione critica, offrendo l'opportunità di costruire modelli interpretativi della realtà (Demetrio, 2012). In contesti di deprivazione e marginalità sociale, l'approccio narrativo rappresenta pedagogicamente una risorsa significativa, poiché consente di accedere ai significati profondi della propria esistenza (Bruner, 1992). In tale pa-

norama epistemologico si iscrive coerentemente la musica, la quale si configura come un mezzo capace di facilitare processi di trasposizione (Bourg, 2014) e di favorire l'interazione didattica (Cuervo, 2018; Sibilio, 2020). Essa è utile nel contrastare le povertà educativo-culturali (McAnally, 2013) e nel promuovere una narrazione comunicativa vicariante (Berthoz, 2015; Sibilio, 2017), favorendo la scoperta e l'apprezzamento del Sé e dell'altro attraverso la percezione individuale e interindividuale. Alla luce di quanto esplicitato, il potenziale della musica, anche quella generata dall'Intelligenza Artificiale, risiederebbe nella capacità di evocare risposte emotive autentiche (Shank et al., 2019). Inoltre, la musica prodotta dall'Intelligenza Artificiale si allineerebbe con le forme moderne di espressione, avvicinandosi in modo spontaneo e naturale ai gusti delle nuove generazioni. Ancora, da un punto di vista inclusivo, pur riflettendo l'input e la creatività umana (Lopez-Rincon et al., 2018), l'Intelligenza Artificiale potrebbe supportare percorsi educativi personalizzati basati sugli stili di apprendimento individuali (Porayska-Pomsta, Rajendran, 2019).

3. Metodologia

3.1 Obiettivo e domanda di ricerca

L'obiettivo del presente lavoro è quello di esplorare l'impatto della musica generata dall'IA sulla didattica e sulla motivazione degli studenti, comprendendo anche le motivazioni e le conoscenze che influenzano le decisioni degli insegnanti in merito all'uso dell'IA nell'istruzione. Per tentare di soddisfare tale obiettivo si è individuata la seguente domanda di ricerca: 'in che modo l'integrazione della musica generata dall'Intelligenza Artificiale nei contesti educativi influenza l'intelligenza emotiva e la motivazione degli studenti e quali sono le ragioni e le basi di conoscenza sottostanti che guidano le scelte e le percezioni degli insegnanti in questo contesto?'

3.2 Raccolta e analisi dei dati

Lo studio, che ha adottato un approccio metodologico quanti-qualitativo, è stato condotto nei mesi di gennaio-aprile 2024 nell'ambito delle attività laboratoriali del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico a studenti con disabilità (VIII ciclo) dell'Università degli Studi di Salerno. Sono stati coinvolti 532 partecipanti. Per la raccolta dei dati è stato predisposto un Google Moduli. In dettaglio, per la parte quantitativa sono state analizzate le percentuali di risposta per feedback positivo/negativo e le preferenze sono state esaminate utilizzando le scale Likert integrate nello stesso mezzo Google. Per l'analisi qualitativa tematica (Boyatzis, 1998), invece, si è optato per un approccio bottom-up utilizzando il software MAXQDA. Si è dato avvio all'analisi con la lettura di tutte le risposte e la creazione dei codici di sintesi iniziali (codifica 'in vivo'). Successivamente, sono

stati identificati i codici frequenti e uniti in macro-codici superiori per poi estrapolare i temi chiave ed effettuare le opportune indagini, nonché sintetizzare i dati raccolti.

3.3 Discussione dei risultati

Per quanto concerne l’analisi degli items qualitativi, si riportano i seguenti risultati. IA primo quesito: “Credi che la musica generata dall’Intelligenza Artificiale possa avere un impatto emotivo simile a quello creato dai compositori umani?” e “Preferiresti ascoltare musica generata dall’Intelligenza Artificiale o composta da artisti umani quando si tratta di riflettere sulle tue esperienze di vita?”. I partecipanti si sono divisi percentualmente: il 69,7%, infatti, ha ribadito che la musica generata mediante Intelligenza Artificiale non sia in grado di generare lo stesso impatto emotivo caratterizzante una composizione mediata dall’intervento umano. Similmente, il 53,5% ritiene che la musica generata da programmi di IA non sia sufficiente per riflettere sulle proprie esperienze di vita.

La tendenza è confermata dagli esiti relativi ai quesiti “Secondo te, l’uso dell’Intelligenza Artificiale nella creazione musicale potrebbe ampliare la tua comprensione e interpretazione delle tue esperienze di vita?” e “Credi che l’Intelligenza Artificiale possa creare musica in grado di trasmettere emozioni complesse e profonde?” Per i partecipanti, in primis, musica generata dall’IA non può ampliare la comprensione delle proprie esperienze di vita e nemmeno consentire una maggiore riflessione sulle stesse (97,3%). Sono apparsi scettici, di conseguenza, affermando che la musica generata dall’IA non sia in grado di trasmettere emozioni ritenute complesse e profonde (62,9%).

Il dato qualitativo, tuttavia, smentisce in parte questa tendenza negativa generale. IA quesito: “Quanto ritiene utile il supporto dell’AI al fine di creare musiche che suscitino emozioni positive legate alle esperienze di vita?”, come evidenziato nel prospetto seguente, si evince ancora quanto i futuri docenti di sostegno siano stati titubanti circa la capacità dell’IA di motivare e coinvolgere (Fig. 1).

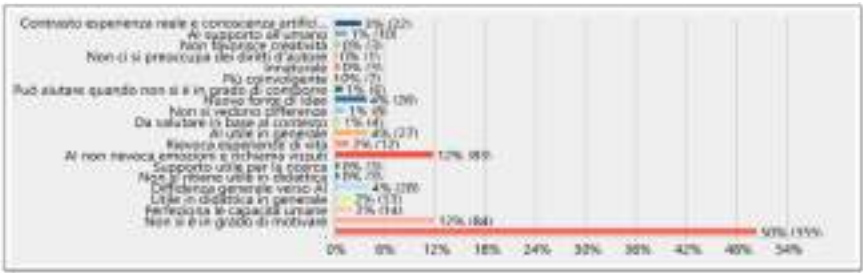


Figura 1.: Sintesi del dato qualitativo al quesito “Quanto ritiene utile il supporto dell’AI al fine di creare musiche che suscitino emozioni positive legate alle esperienze di vita?”

Di contro, al quesito: “*Ha mai utilizzato l’AI a scopo didattico?*” i partecipanti alla ricerca riportano di utilizzare l’Intelligenza artificiale in vario modo, magari non essendo completamente consapevoli delle potenzialità della stessa (Fig. 2).



Figura 2.: Sintesi del dato qualitativo al quesito “Ha mai utilizzato l’AI a scopo didattico?”

Tale risultato, nuovamente, andrebbe a contrastare con l’opinione espressa dai partecipanti sulla valenza dell’IA nel suscitare coinvolgimento ed emozioni. Infatti, al quesito, “Quanto ritiene utile l’utilizzo dell’AI al fine di creare musiche che abbiano un impatto positivo sulle riflessioni legate alla progettazione di attività didattiche inclusive?” emerge nuovamente come risposta prevalente sia la non motivazione (Fig. 3).

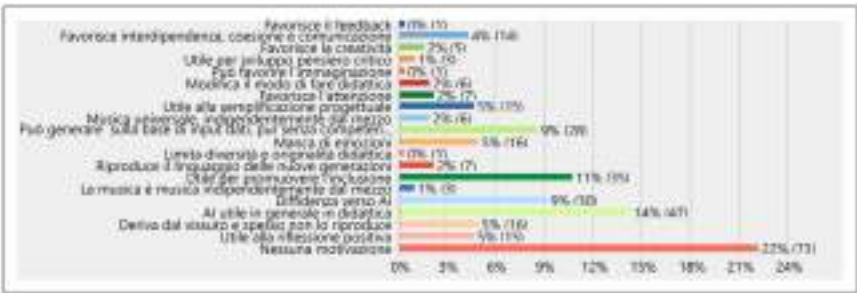


Figura 3.: Sintesi del dato qualitativo al quesito “Quanto ritiene utile l’utilizzo dell’AI al fine di creare musiche che abbiano un impatto positivo sulle riflessioni legate alla progettazione di attività didattiche inclusive?”

4. Conclusioni e prospettive future

Lo studio ha evidenziato una significativa mancanza di comprensione riguardo all’uso dell’Intelligenza Artificiale (IA) e della musica nella progettazione educativa inclusiva. Le percezioni negative su queste tecnologie non sono supportate da una reale conoscenza approfondita delle loro potenzialità, coerentemente con un uso consapevole delle stesse da parte dei docenti in formazione. Si riscontra una lacuna

nella consapevolezza su come l'Intelligenza Artificiale, connessa alla musica, possa promuovere una riflessione positiva e un'educazione inclusiva. È evidente che sia necessario fornire ulteriori informazioni e formazione sulle capacità dell'IA e della musica, affinché tutti gli studenti, compresi quelli con Bisogni Educativi Speciali, possano trarne pieno beneficio. Infatti, approcci pedagogici mirati potrebbero incentivare un uso positivo e proattivo di queste tecnologie, promuovendo una cultura inclusiva e orientata al successo. A conferma di ciò, la letteratura dimostra che l'integrazione dell'Intelligenza Artificiale e della musica nella progettazione didattica migliora significativamente l'inclusione degli studenti con disabilità (Gioti, 2020; Miranda, 2021; Civit et al., 2022). Pertanto, investire nel potenziale positivo dell'IA garantirebbe che ogni studente abbia accesso a un'istruzione di qualità e possa esprimere il proprio potenziale e la propria libertà emotiva attraverso un'integrazione armoniosa di suono e Intelligenza Artificiale. Da quanto detto, deriva che la ricerca futura dovrebbe concentrarsi su come queste tecnologie possano supportare l'espressione emotiva degli studenti, sottolineando l'importanza di una formazione adeguata agli insegnanti.

Bibliografia

- Aiello P., Pace E. M., Sharma U., Rangarajan R., Sokal L., May F., Schwab S. (2023). Identifying teachers' strengths to face COVID-19: narratives from across the globe. *Cambridge Journal of Education*, 53(3), 357-374.
- Berthoz A. (2015). *La vicarianza. Il cervello emulatore di mondi*. Torino: Codice.
- Boyatzis R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. NY: Sage.
- Brearley M. (2001). *Emotional Intelligence in the Classroom*. Norwalk: Crown House Publishing.
- Bourg A. (2014). De l'utilisation de la transposition didactique dans les travaux concernant les sciences de l'éducation musicale. *Recherches en didactiques*, 18 (2), 25-43.
- Bruner J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner J. S. (1992). *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*. Roma: Armando Editore.
- Cuervo L. (2018). Study of an interdisciplinary didactic model in a secondary education music class. *Music Education Research*, 20 (4), 463-479.
- Civit M., Civit-Masot J., Cuadrado F., Escalona M. J. (2022). A systematic review of artificial intelligence-based music generation: Scope, applications, and future trends. *Expert Systems with Applications*, 209, 118190.
- Cooperrider D. L., Srivastva S. (1987). Appreciative Inquiry in organizational life. In Pasmore W. A., Woodman W. (Eds.). *Research in organizational change and development* (Vol. 1). Stamford: JAI Press.
- Cooperrider D.L., Whitney D., Stavros M. (2008). *The Appreciative Inquiry Handbook: For Leaders of Change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis Edizioni.
- Fedeli D. (2006). *Emozioni e successo scolastico*. Roma: Carocci.

- Gioti A.M. (2020), From artificial to extended intelligence in music composition. *Organised Sound*, 25 (1), 25-32.
- Lopez-Rincon O., Starostenko O., Ayala-San Martín G. (2018). *Algorithmic music composition based on artificial intelligence: A survey*. In 2018 International Conference on Electronics, Communications and Computers. Spagna: IEEE.
- McAnally E. A. (2013). General music and children living in poverty. *General Music Today*, 26(3), 25-31.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Miranda E. R. (Ed.) (2021). *Handbook of artificial intelligence for music*. Berlino: Springer.
- Mori S., Newint J. (2019). Processi cognitivi e stampante 3D alla scuola dell'infanzia: stimolare lo sviluppo cognitivo per potenziare l'apprendimento. *QWERTY-Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 14 (1), pp.16-33.
- OMS (1993), *Life Skills education in schools*. <https://www.dors.it/documentazione/testo/201703/1993%20OMS%20lifeskill%20SCHEMA.pdf>.
- Porayska-Pomsta K., Rajendran G. (2019). Accountability in human and artificial intelligence decision-making as the basis for diversity and educational inclusion. *Artificial Intelligence and Inclusive Education: Speculative Futures and Emerging Practices*, pp. 39-59
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teachers' expectations and pupils' intellectual development*. Holt: Rinehart and Winston.
- Shank D. B., Graves C., Gott A., Gamez P., Rodriguez S. (2019). Feeling our way to machine minds: People's emotions when perceiving mind in artificial intelligence. *Computers in Human Behavior*, 98, pp. 256-266.
- Sibilio M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio M. (2020), *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana.
- Vygotskij L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- Vygotskij L. S. (1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen (Vol. 5)*. LIT Verlag Münster.

La lettura ad alta voce come pratica emancipativa in età adolescenziale: la formazione di un pensiero complesso per il contrasto alla dispersione scolastica

Chiara Carletti

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Siena

chiara.carletti@unisi.it

1. *Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza: una politica educativa per il contrasto alla dispersione scolastica*

La dispersione scolastica e le povertà educative rappresentano sfide cruciali del nostro tempo, che comportano costi sociali e individuali elevati. Per poter pianificare misure in grado di contrastare questi fenomeni, occorre innanzitutto comprenderne le cause e i fattori che li alimentano. Oltre ai cosiddetti fattori ascritti, ovvero le condizioni socio-economiche della famiglia di origine, il genere e il background migratorio, l'educazione e la formazione possono incidere in particolare sulle cause di contesto e sui fattori individuali (Citarella, 2023). Le prime sono legate alle caratteristiche della scuola, alla preparazione dei docenti e alla relazione che questi sono in grado di stabilire con gli studenti, mentre i fattori individuali influenzano principalmente la predisposizione allo studio dei ragazzi e delle ragazze. La loro motivazione è, infatti, legata alle aspettative di successo o fallimento, all'autostima, all'autoefficacia e alla capacità di autodeterminazione. In che modo attività come la lettura – intesa come pratica di cura di sé – può incidere su questi aspetti? Che leggere sia uno strumento di emancipazione e di sviluppo cognitivo, è ampiamente riconosciuto (Cambi, 2010), tuttavia le disparità socioeconomiche e culturali spesso ostacolano l'accesso equo all'istruzione e alle risorse educative. È, dunque, fondamentale implementare nelle scuole politiche e programmi di formazione mirati a colmare tali divari, favorendo l'acquisizione di competenze di lettura e comprensione testuale fin dalla tenera età, in modo da fornire poi ai giovani adolescenti gli strumenti più efficaci per arrivare a una comprensione profonda sia di sé stessi sia di quanto accade nel mondo (Batini, 2023).

Da qui l'importanza di 'Leggere: forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza', una politica educativa promossa dalla Regione Toscana con il contributo scientifico dell'Università degli Studi di Siena, l'Università di Pisa, l'Università degli Studi di Firenze e INDIRE, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana e il Cepell (Centro per il libro e la lettura del Ministero dei Beni Culturali dedicato alla promozione della lettura), che mira a far diventare la lettura ad alta voce una pratica quotidiana, intensiva e sistematica, con l'obiettivo di ridurre nel corso degli anni la dispersione scolastica e promuovere il successo formativo degli

alunni e delle alunne, degli studenti e delle studentesse (Batini, 2021). Questa azione di sistema coinvolge tutte le fasce d'età, dal nido fino alla scuola Secondaria di II grado. Nonostante sia proprio nell'età dell'adolescenza che si registrano le difficoltà di coinvolgimento maggiori, la lettura si rivela in questi anni in tutta la sua importanza, come strumento fondamentale per la crescita personale, cognitiva e sociale dell'adolescente.

2. Leggere in età adolescenziale: tra sfida e necessità

L'adolescenza rappresenta una fase di transizione complessa, definita "terra di mezzo" (Barone, Mantegazza, 1999) ed "età della catastrofe" (Mancaniello, 2002), perché caratterizzata da profondi cambiamenti biologici, psicologici e sociali. In questo periodo della vita, coinvolgere gli studenti nella pratica della lettura ad alta voce può diventare particolarmente difficile per diverse ragioni, che riguardano non solo gli aspetti cognitivi e motivazionali, ma anche le dinamiche sociali e culturali. Durante l'adolescenza, i ragazzi iniziano a costruire la propria identità personale, cercando di differenziarsi dagli adulti e di affermare la propria autonomia. Questo bisogno di indipendenza può portare a un rifiuto di pratiche educative che vengono percepite come imposte o che non sono allineate ai loro interessi e bisogni. La lettura ad alta voce – spesso associata ai primi anni dell'educazione scolastica e vista come una pratica infantile – può essere, quindi, interpretata come una forma di controllo o di regressione a pratiche che non considerano più utili o appropriate per la loro età (Harter, 1999). Questo atteggiamento di rifiuto è legato anche al desiderio di mostrarsi competenti e maturi di fronte ai coetanei.

Un'altra ragione di questa difficoltà risiede nell'importanza del confronto sociale e, nel medesimo tempo, nella paura del giudizio: l'adolescenza è, infatti, un periodo in cui il confronto con i pari diventa centrale. I ragazzi a questa età sono estremamente sensibili al giudizio dei loro coetanei e questo può influenzare negativamente la loro disponibilità a partecipare ad attività che li espongono al pubblico, come la lettura ad alta voce. Il timore di essere giudicati per il proprio modo di leggere, per eventuali errori o incertezze, può indurre una forte ansia di prestazione, che potrebbe ostacolare la partecipazione attiva (Ryan & Deci, 2000). Questo è particolarmente vero nei contesti scolastici, dove la pressione sociale può essere intensa e dove il rischio di esposizione può far emergere una maggiore vulnerabilità emotiva.

Un altro fattore chiave è la diminuzione della motivazione intrinseca alla lettura che si osserva spesso durante l'adolescenza. Mentre i bambini più piccoli sono spesso attratti dalla lettura per il puro piacere della scoperta e della narrazione, gli adolescenti possono sviluppare una disaffezione nei confronti di questa pratica, a causa di molteplici fattori: la percezione che leggere sia un'attività legata esclusivamente al mondo scolastico e alle richieste accademiche, la concorrenza di altre forme di intrattenimento come i *social media*, i videogiochi e le serie televisive, e l'idea che la lettura sia un'attività poco rilevante o interessante per il loro contesto

sociale (Guthrie, Wigfield, 2000). Quando la lettura viene vista solo come un obbligo scolastico, senza un reale legame con gli interessi personali degli adolescenti, la motivazione a partecipare attivamente ad attività di lettura ad alta voce si riduce notevolmente. Da qui la proposta del gruppo di ricerca dell'Università di Siena di coinvolgere i giovani in attività di lettura silenziosa in ambienti di apprendimento virtuali, attraverso l'uso del metaverso e della realtà estesa (Lavanga, Mancaniello, 2022) a cui segue un confronto e una condivisione in classe dell'esperienza vissuta. Questo consentirebbe di vedere la lettura come una forma di apprendimento collaborativo che facilita il dialogo tra pari, promuovendo una maggiore partecipazione degli studenti all'interno del contesto scolastico e comunitario (Atwell, 2007; Batini, 2023).

Un altro aspetto cruciale che potrebbe comportare diffidenza o reticenze nei confronti della lettura, risiede nel fatto che questa rappresenta una vera e propria sfida cognitiva. Nell'adolescenza, infatti, i giovani si trovano ad affrontare testi scolastici sempre più complessi e astratti. Questa crescente difficoltà nella comprensione testuale può creare frustrazione e demotivazione, specialmente tra gli studenti che hanno accumulato lacune nelle competenze di lettura negli anni precedenti (OECD, 2021). La lettura ad alta voce, che richiede una buona fluidità e una comprensione simultanea del testo, può essere vista come un'attività troppo impegnativa per chi ha difficoltà con la lettura (Snow, 2002). Questo può scoraggiare ulteriormente gli adolescenti, che si sentono meno sicuri delle proprie abilità rispetto ai loro pari, rafforzando così un ciclo di evitamento e disimpegno.

Infine, uno dei maggiori ostacoli per coinvolgere gli adolescenti nella lettura ad alta voce, è la percezione della mancanza di rilevanza del materiale di lettura rispetto alla loro vita quotidiana. I giovani tendono a essere maggiormente coinvolti in attività che considerano utili o direttamente collegate ai loro interessi personali e ai loro bisogni immediati (Eccles et al., 1998). Se i testi proposti per la lettura non risuonano con le esperienze, i problemi o le aspirazioni dei ragazzi, sarà molto difficile motivarli a partecipare attivamente. Gli studenti potrebbero, infatti, percepire la lettura ad alta voce come un'attività lontana dalla loro realtà, e quindi poco significativa.

Per superare tutte queste difficoltà, insegnanti ed educatori devono pertanto adottare strategie che rendano la lettura ad alta voce un'attività rilevante e coinvolgente per gli adolescenti. Ciò può includere la scelta di testi che riflettono i loro interessi e le loro esperienze, l'uso di approcci didattici che promuovano la partecipazione attiva e collaborativa e la creazione di un ambiente di apprendimento sicuro e non giudicante, dove gli studenti si sentano liberi di esprimersi senza timore di essere valutati negativamente.

3. Non solo lettori, ma anche cittadini critici, attivi e responsabili

Nonostante le difficoltà nel coinvolgere gli adolescenti nella pratica della lettura ad alta voce, l'adozione di approcci didattici basati sulla promozione della lettura

e lo sviluppo di programmi di formazione che incorporano queste tecniche nel curriculum scolastico, sono fondamentali per favorire un apprendimento profondo e impegnato, in grado di contribuire a una maggiore partecipazione degli studenti all'interno dei contesti comunitari e scolastici. In questa prospettiva, la lettura ad alta voce si configura come una pratica pedagogica fondamentale per lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo, offrendo agli studenti la possibilità di 'abitare la complessità' (Morin, 2017), ovvero di essere in grado di affrontare le sfide del presente e del futuro con un pensiero capace di interconnettere diversi saperi e competenze. Questo processo porta i giovani a scoprire e a interpretare nuovi punti di vista, aiutandoli a mettere in discussione le loro preconoscenze e a confrontarsi con altre prospettive. Leggere consente, infatti, di entrare in contatto con emozioni, vissuti e prospettive diverse dalle proprie, sviluppando così una prospettiva più ampia del mondo e una maggiore consapevolezza di sé, fondamentale per comprendere e interpretare in maniera critica la realtà circostante, in un'ottica di cittadinanza attiva e di responsabilità civica. Riprendendo il pensiero di Alberto Manzi (1924,1997), la scuola dovrebbe, infatti, dare a ogni alunno e alunna, il "gusto di scoprire il mondo attraverso il fare, il pensare, l'immaginare, il creare e il disfare" (Farné, 2024), permettendo agli studenti di costruire attivamente il proprio sapere attraverso il confronto con la realtà e con gli altri. In questo contesto, la lettura non è solo un mezzo per acquisire informazioni, ma soprattutto una forma di apprendimento esperienziale e uno strumento per 'imparare a pensare'. La lettura diviene così un vero e proprio laboratorio di pensiero, dove gli studenti imparano a elaborare strategie cognitive e a confrontare opinioni, costruendo gradualmente una rete di conoscenze coerenti e integrate. Questo processo si basa su un approccio pedagogico che incoraggia i ragazzi a problematizzare le proprie esperienze e conoscenze, contribuendo allo sviluppo di una capacità critica indispensabile per affrontare la complessità del mondo contemporaneo. Tutto ciò incoraggia una riflessione che non solo amplia la loro comprensione del mondo, ma li rende protagonisti del loro percorso formativo. Inoltre, la lettura sostiene anche la crescita emotiva e relazionale, aiutando gli studenti a sviluppare una maggiore resilienza nei confronti delle difficoltà scolastiche, che sono una delle cause della dispersione.

È pertanto fondamentale promuovere politiche educative, che integrano la lettura critica e, conseguentemente, la comprensione di sé stessi e del mondo, a partire dallo sviluppo di una maggiore capacità di riflessione, fondamentali per contrastare le povertà educative e prevenire i fenomeni di *drop-out*, fornendo agli studenti e alle studentesse non solo conoscenze didattiche, ma anche tutte quelle competenze di vita necessarie alla formazione di cittadini attivi, critici e consapevoli (Atwell, 2007).

4. Riflessioni conclusive

La lettura ad alta voce rappresenta uno strumento pedagogico efficace per contrastare le povertà educative e la dispersione scolastica, in quanto contribuisce alla formazione di individui capaci di abitare la complessità del mondo contemporaneo. Come sottolineato da Morin (2017), questa è una delle competenze fondamentali per il cittadino del XXI secolo e la lettura può fungere da canale privilegiato per sviluppare tale competenza. Attraverso questa pratica, infatti, gli studenti non solo acquisiscono informazioni, ma sono incoraggiati a riflettere criticamente e a sviluppare una visione globale e interconnessa della realtà. Questo approccio olistico all'apprendimento promuove una comprensione profonda e riflessiva del mondo, aiutando i giovani a sviluppare competenze cognitive, emotive e sociali che sono fondamentali per la costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile.

Seguendo la lezione di Alberto Manzi, il compito della scuola non è semplicemente trasmettere conoscenze, ma fornire gli strumenti per 'imparare a pensare'. La lettura, in particolare quella ad alta voce, può essere vista come un processo che mette in relazione esperienza e linguaggio, stimolando negli studenti non solo la capacità di comprendere testi complessi, ma anche quella di rielaborare in modo critico e riflessivo le proprie esperienze e conoscenze. Leggere diventa allora un'esperienza di emancipazione, che permette ai ragazzi di diventare protagonisti attivi del proprio percorso formativo. Questo processo è essenziale per contrastare la dispersione scolastica, poiché coinvolge gli studenti in un'esperienza formativa significativa e partecipata, che li motiva a proseguire il loro percorso di apprendimento. La scuola si afferma così come un laboratorio di cittadinanza, dove attraverso la lettura e il confronto, si impara a sviluppare una coscienza critica e metacognitiva, necessaria per affrontare le sfide del presente e quelle del futuro.

Bibliografia

- Atwell N. (2007). *The Reading Zone. How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.
- Batini F. (2021). (ed.). *Un anno di Leggere: Forte! In Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione*. Milano: Franco Angeli.
- Barone P., Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Batini F. (2023). *La lettura ad alta voce condivisa*. Bologna: il Mulino.
- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze: Giunti.
- Calvani A., Damiani P., Ventriglia L. (2021). Evidenze, miti e prassi didattiche: il caso dell'insegnamento della lettura nella scuola italiana. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 0 (24), 27-43. Doi: <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-calv>

- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Castellana G., Lucisano P. (2021). Studio pilota del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» per il triennio della scuola secondaria di secondo grado e studenti universitari. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 0(23), 113-135. doi: <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-023-cal>
- Citarella E. (2023). *Alla ricerca dell'alunno perduto. Prevenzione e cura della dispersione scolastica*. Trento: Erickson.
- Eccles J. S., Wigfield A., Schiefele U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon, N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017–1095).
- Farné R. (2024). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bologna University Press.
- Guthrie J. T., Wigfield A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, 3, 403–422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Harter S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Johnson M., Williams T., Roberts L. (2013). Imagination and aspiration: The impact of read-aloud programs on adolescents' life projects. *Journal of Educational Research*, 107(4), 298-310.
- Lavanga F., Mancaniello M.R. (2022). *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa: la pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso*. Limena (PD): Libreria Universitaria.
- Mancaniello M.R. (2002). *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*. Pisa: ETS.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- OECD (2021), “The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic”, Paris, <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Snow C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Affrontare la Dispersione Scolastica: Gamification nella Didattica secondo i Futuri Insegnanti¹

Giorgia Rita De Franches

Dottoranda – Università degli Studi di Palermo
giorgiarita.defranches@unipa.it

Vanessa Pitrella

Dottoranda – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Associata di ricerca - Istituto per le Tecnologie Didattiche Consiglio Nazionale delle Ricerche
vanessa.pitrella@studenti.unimore.it

1. Introduzione

La dispersione scolastica continua a essere un problema critico nel contesto educativo contemporaneo, richiedendo soluzioni innovative e mirate.

L'abbandono scolastico precoce è, difatti, un fenomeno che riguarda, con diversi gradi di incidenza, tutto il panorama europeo e che, pertanto, costituisce una questione centrale delle discussioni emergenti in ambito di politica educativa. Difatti, la dispersione scolastica, divenendo un criterio di valutazione e di giudizio della qualità della scuola, si definisce come uno dei fenomeni cruciali tramite cui analizzare e comprendere il grado di efficacia dei sistemi educativi stessi. Certamente, allo sfondo di tale criticità risiedono molteplici cause e ragioni, le quali chiamano in causa aspetti sociali, culturali ed economici (Lo Presti, Tafuri, 2020).

Il presente contributo si concentra sulla necessità di adottare metodologie innovative per ridurre l'abbandono scolastico e migliorare il benessere degli studenti a rischio. A tal fine, vengono analizzate le percezioni dei futuri insegnanti riguardo all'uso della gamification come strumento per contrastare la dispersione scolastica. La gamification emerge, quindi, come una strategia innovativa e promettente per il successo scolastico degli studenti, infatti, attraverso l'integrazione di elementi ludici e motivazionali, offre un approccio dinamico e coinvolgente per migliorare l'apprendimento.

2. Gamification nella Didattica: benefici e impatti positivi

Nel contesto educativo, la gamification utilizza meccaniche di gioco, pensiero ed estetica per promuovere l'apprendimento e la partecipazione attiva, attrarre l'interesse degli studenti e motivarli a migliorare le loro prestazioni.

¹ Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, G.R. De Franches ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3; V. Pitrella i paragrafi 4, 5 e 6.

La gamification si concentra sull'uso intelligente di elementi di gioco in contesti non ludici. Gli obiettivi primari includono l'aumento della motivazione, dell'esperienza e del coinvolgimento dell'utente (Rivera, Garden, 2021), sfruttando l'istinto competitivo e incoraggiando comportamenti produttivi.

Per implementare un'attività di gamification è importante tenere in considerazione alcune caratteristiche principali di questa metodologia (Díaz, Troyano, 2013; Kapp, 2012; Zichermann, Cunningham, 2011):

- predisporre una sfida motivante, con regole base e il feedback continuo;
- prevedere livelli e ricompense che possano incoraggiare la motivazione all'apprendimento;
- usare immagini che risultino gradevoli e attrattivi;
- strutturare l'attività di gamification in base alle esigenze degli studenti che si intende coinvolgere;
- utilizzare punti e feedback per promuovere l'apprendimento;
- stabilire un obiettivo finale da perseguire durante l'intera esperienza di gioco.

La gamification offre una serie di vantaggi significativi nel contesto dell'apprendimento, consentendo la creazione di ambienti di apprendimento personalizzati, modellati su parametri predefiniti e promuovendo al contempo la collaborazione tra studenti, stimolando la cooperazione e favorendo il lavoro di squadra, rendendo l'esperienza didattica più adattabile e sociale.

3. Contrastare la dispersione scolastica con la gamification

La dispersione scolastica, in particolare tra i NEET, è correlata a disoccupazione, povertà educativa e fragilità sociali (Batini, Bartolucci, 2016). Per affrontare questo problema, la letteratura suggerisce interventi concreti che incoraggino l'apprendimento cooperativo e autonomo (Lockwood et al., 1989). L'uso della gamification in ambito educativo emerge come una strategia efficace per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. I giochi didattici motivano gli studenti, trasformando l'apprendimento in un'esperienza coinvolgente e riducendo la monotonia delle materie scolastiche. Questo approccio favorisce un'interazione attiva e migliora la memorizzazione, associando l'apprendimento a esperienze positive (Álvaro-Tordesillas et al., 2020). Studi recenti evidenziano come la gamification aumenti sia la motivazione intrinseca che estrinseca, con effetti positivi immediati sulle attività proposte (Álvaro-Tordesillas et al., 2020; Al-Hafdi, Alhalafawy, 2024). Questo metodo trasforma l'insegnante in un facilitatore e promuove un clima positivo in classe, favorendo la cooperazione e un apprendimento più significativo (Guerrero-Puerta, Guerrero, 2021). Tuttavia, è importante considerare i potenziali svantaggi, come l'aumento della competitività e della frustrazione, oltre a un impatto limitato sui voti rispetto ai metodi tradizionali (Van der Kooij et al., 2019). Nonostante ciò, la familiarità degli adolescenti con gli ambienti di gioco

può trasformare la gamification in un elemento divertente e motivante, contribuendo al raggiungimento degli obiettivi didattici senza generare stress (Manzano-León et al., 2020).

4. La ricerca

L'obiettivo principale di questa ricerca è quello di indagare le percezioni e le opinioni dei futuri insegnanti sull'uso della gamification nella didattica.

La domanda di ricerca si concentra su due aspetti fondamentali: come la gamification possa contribuire a ridurre la dispersione scolastica e, allo stesso tempo, migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti.

4.1 Disegno e partecipanti

Per rispondere alla domanda di ricerca è stata condotta un'indagine esplorativa nel corso della quale è stato somministrato un questionario a un gruppo di partecipanti composto da futuri insegnanti, studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, presso l'Università degli Studi di Palermo (a.a. 2023-2024).

Lo studio ha raccolto questionari da un totale di 242 futuri insegnanti (n = 218 donne, 90,08% e n = 24 uomini, 9,92%).

4.2 Misure

Per le finalità della ricerca è stato somministrato un questionario ai futuri insegnanti partecipanti. Di seguito, sono elencate le sezioni e descritti i contenuti in termini di domande e modalità di risposta.

Sezione sociodemografica. Due domande richiedevano ai partecipanti di riportare genere ed età.

Gamification e didattica. Sette domande su scala Likert a cinque punti, da 1 (Totalmente in disaccordo) a 5 (Totalmente d'accordo), chiedevano ai partecipanti di valutare relativamente le seguenti dimensioni:

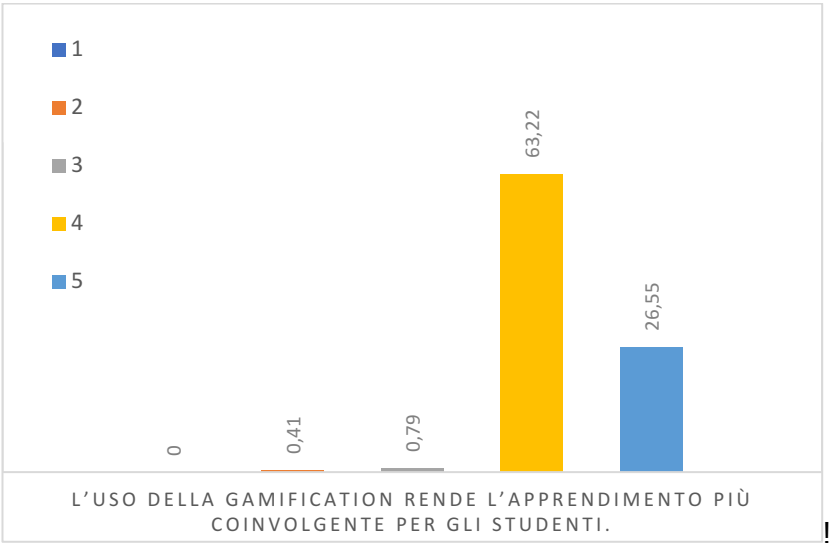
Dimensione	Item
Coinvolgimento	L'uso della Gamification rende l'apprendimento più coinvolgente per gli studenti.
Comprensione	La Gamification aiuta gli studenti a comprendere meglio i concetti complessi.
Motivazione	La Gamification contribuisce a migliorare la motivazione degli studenti a imparare.

Facilità integrazione	L'integrazione della Gamification in classe è facile e immediata.
Collaborazione	La Gamification favorisce la collaborazione tra gli studenti.
Adattabilità	La Gamification è in grado di adattarsi ai diversi stili di apprendimento degli studenti.
Competenze	L'utilizzo della Gamification facilita l'acquisizione di competenze pratiche.

Tab. 1. Dimensioni indagate

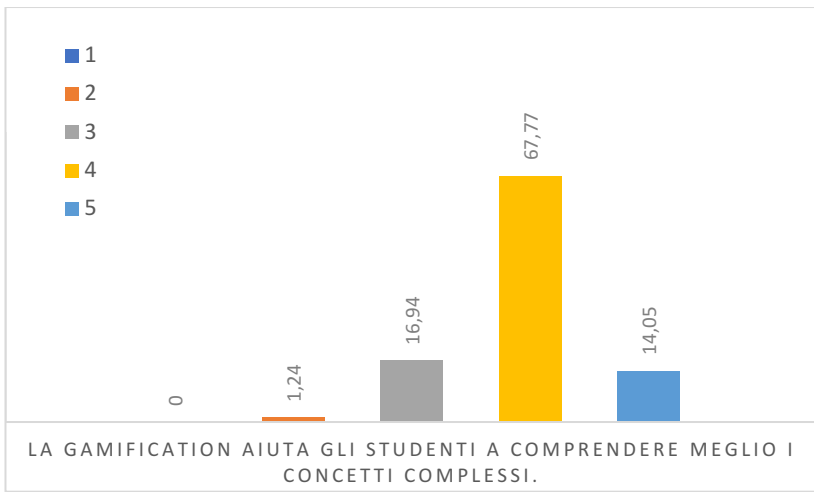
5. I risultati

I risultati del questionario, strutturato su sette dimensioni relative all’uso della gamification nella didattica, offrono spunti interessanti su come questo approccio possa contribuire a ridurre la dispersione scolastica e migliorare l’esperienza di apprendimento degli studenti. Per quanto riguarda l’aspetto del coinvolgimento (Tab. 2), i dati mostrano una risposta decisamente positiva: il 63.22% degli studenti afferma di essere d’accordo e il 26.45% si dice completamente d’accordo nel ritenere che la gamification renda l’apprendimento più coinvolgente. Solo una piccola minoranza (0.41%) ha manifestato disaccordo, suggerendo che la gamification possa contribuire efficacemente a mantenere alto l’interesse degli studenti, un fattore cruciale per ridurre la dispersione scolastica.



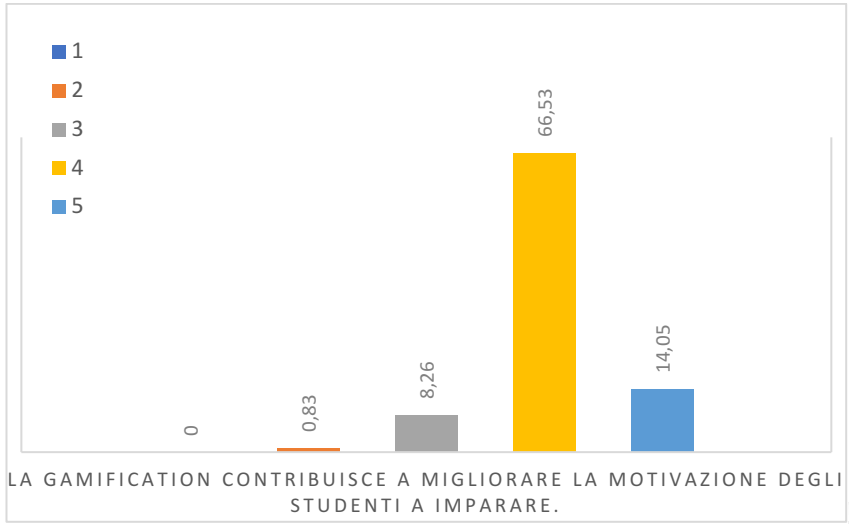
Tab. 2: Coinvolgimento

L'analisi della dimensione relativa alla comprensione dei concetti complessi (Tab. 3) rivela che il 67.77% degli studenti sostiene che la gamification migliori significativamente la comprensione, con un ulteriore 14.05% che si dichiara pienamente d'accordo. Anche se il 16.94% si è espresso in maniera neutrale, conferma comunque un impatto positivo della gamification. Questi risultati evidenziano come l'approccio ludico possa aiutare a superare le barriere cognitive legate a concetti difficili.



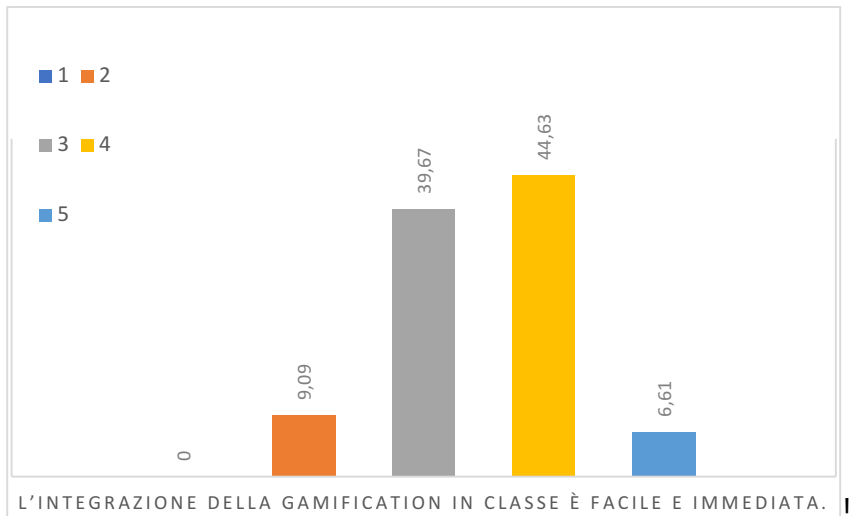
Tab. 3: Comprensione

Per quanto riguarda la motivazione (Tab. 4), la maggioranza degli studenti (66.53%) ritiene che la gamification incrementi la motivazione, mentre il 14.05% si esprime in modo assolutamente favorevole. Solo l'8.26% ha manifestato un'opinione neutrale, mentre le risposte negative sono trascurabili. Questo suggerisce che la gamification non solo motiva in modo significativo, ma favorisce anche un impegno attivo, influenzando positivamente la partecipazione degli studenti.



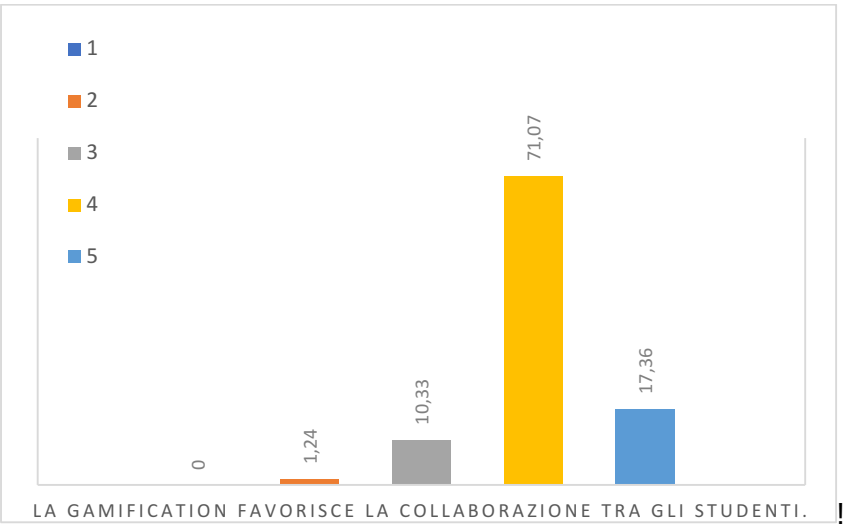
Tab. 4: Motivazione

Un dato meno positivo emerge dalla facilità di integrazione della gamification (Tab.5), dove le risposte sono più distribuite. Meno della metà degli studenti (44.63%) ritiene che l'integrazione sia agevole, mentre solo il 6.61% si è espresso in modo favorevole. Un'ampia percentuale (39.67%) ha espresso un'opinione neutrale, mentre il 9.09% ha evidenziato difficoltà. Ciò indica che, sebbene l'uso della gamification sia apprezzato, la sua implementazione pratica potrebbe incontrare ostacoli.



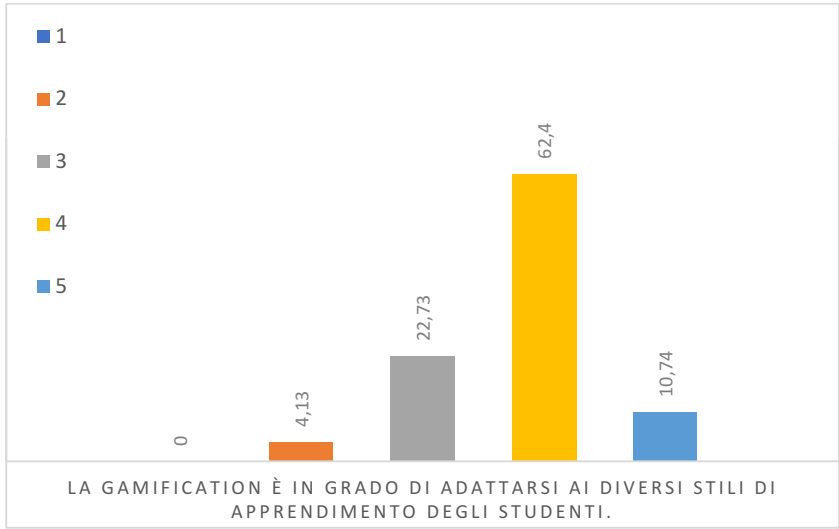
Tab. 5: Facilità di integrazione

Riguardo alla promozione della collaborazione tra studenti (Tab.6), i dati sono particolarmente incoraggianti: il 71.07% degli studenti sostiene che la gamification favorisce una maggiore interazione e cooperazione in classe e il 17.36% si dichiara fortemente favorevole. Questo aspetto è cruciale, poiché il lavoro collaborativo può ulteriormente migliorare l'esperienza di apprendimento e rafforzare il senso di comunità, contribuendo a ridurre la dispersione scolastica.



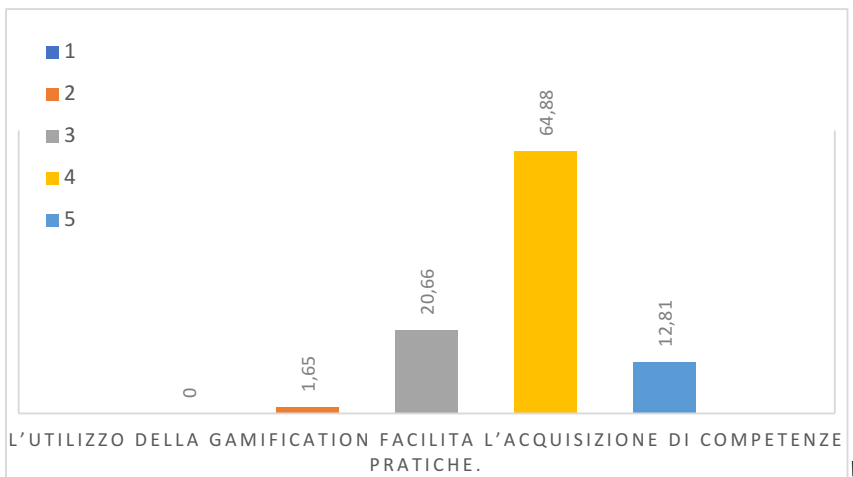
Tab. 6: Collaborazione

Anche l'adattabilità della gamification ai diversi stili di apprendimento (Tab.7) è valutata positivamente, con il 62.40% degli studenti che afferma di trovarla adeguata, e un ulteriore 10.74% che si dice decisamente favorevole. Tuttavia, il 22.73% ha espresso una valutazione neutrale, suggerendo che ci siano margini di miglioramento nel rispondere a tutte le esigenze di apprendimento. Questo è un aspetto chiave per una didattica inclusiva, necessaria per affrontare i diversi bisogni degli studenti a rischio di abbandono scolastico.



Tab. 7: Adattabilità

Infine, la dimensione relativa alle competenze pratiche (Tab.8) mostra che la gamification è considerata un valido strumento per facilitare l'acquisizione di competenze: il 64.88% degli studenti si dichiara favorevole e il 12.81% pienamente favorevole. Tuttavia, il 20.66% ha manifestato un'opinione neutrale, indicando che la gamification è più efficace per alcune competenze rispetto ad altre. Questo suggerisce che alcuni studenti potrebbero beneficiare di approcci integrativi per massimizzare l'efficacia della gamification nell'acquisizione di competenze pratiche.



Tab. 8: Competenze

6. Conclusione

Le evidenze raccolte in questo studio suggeriscono che la gamification può rappresentare un valido strumento per migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti e contribuire alla riduzione della dispersione scolastica. Gli aspetti più positivi riguardano il coinvolgimento, la motivazione e la promozione della collaborazione in classe, elementi cruciali per mantenere attivo l'interesse degli studenti e ridurre il rischio di abbandono. Tuttavia, rimangono delle sfide in merito all'integrazione pratica di questa metodologia nella didattica quotidiana, specialmente per quanto riguarda l'adattabilità ai diversi stili di apprendimento. I limiti dello studio, come la dimensione del campione e la difficoltà di generalizzare i risultati, indicano la necessità di ulteriori ricerche. Sarà essenziale esaminare come la gamification possa essere utilizzata su scala più ampia e in contesti educativi diversi, esplorando ulteriormente il suo impatto sui voti degli studenti e sulle competenze pratiche. È inoltre auspicabile un supporto formativo per gli insegnanti, affinché possano integrare la gamification in modo più efficace e adattabile alle necessità degli studenti.

In conclusione, sebbene la gamification mostri un potenziale significativo, è fondamentale continuare a sviluppare strategie di implementazione flessibili e inclusive che possano rispondere alle esigenze di tutti gli studenti, contribuendo a ridurre il fenomeno della dispersione scolastica in modo sostenibile.

Bibliografia

- Al-Hafdi F. S., Alhalafawy W. S. (2024). Ten Years of Gamification-Based Learning: A Bibliometric Analysis and Systematic Review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 18 (7).
- Alsadoon H., (2023). The Impact of Gamification on Student Motivation and Engagement: An Empirical Study. *Dirasat: Educational Sciences*, 50 (2).
- Álvaro-Tordesillas A., Alonso Rodríguez M., Poza Casado I., Galván Desvaux N. (2020). Gamification experience in the subject of descriptive geometry for architecture. *Educación XX1*, 23 (23), 373-408.
- Batini F., Bartolucci M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Díaz J., Troyano Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. In *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: Respuesta en tiempos de incertidumbre*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Guerrero-Puerta, L. Guerrero M.A. (2021). Could gamification be a protective factor regarding early school leaving? A life story. *Sustainability*, 13 (5), 2569.
- Kalogiannakis M., Papadakis S., Zourmpakis A. I. (2021). Gamification in science education. A systematic review of the literature. *Education sciences*, 11 (1), 22.
- Kapp K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Lockwood A.T., Smith G., Wehlage G. (1989). Reducing the risk: Schools as communities of support. *NASSP Bulletin*, 73 (513), 50-57.

- Manzano-León A., Camacho-Lazarraga P., Guerrero-Puerta M.A., Guerrero-Puerta L., Alias A., Trigueros R., Aguilar-Parra J.M. (2020). Adaptation and validation of the scale of types of users in gamification with the Spanish adolescent population. *International journal of environmental research and public health*, 17 (11), 4157.
- Presti F. L., Tafuri D. (2020). Interpretare la diversità. La formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 4 (1_Sup).
- Rivera E.S., Garden C.L.P. (2021). Gamification for student engagement: a framework. *Journal of further and higher education*, 45 (7), 999-1012.
- Van der Kooij K., van Dijsseldonk R., van Veen M., Steenbrink F., de Weerd C., Overvliet K.E. (2019). Gamification as a sustainable source of enjoyment during balance and gait exercises. *Frontiers in Psychology*, 10, 294.
- Zichermann G., Cunningham C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.

Una *scoping review* sulla didattica orientativa e le scuole professionali

Elisabetta Fiorello

*Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Palermo
elisabetta.fiorello@unipa.it*

1. La didattica orientativa nel contesto dell'Istruzione e della Formazione Professionale. Modelli e prospettive di ricerca

Le transizioni dei giovani tra i vari livelli di istruzione e il loro ingresso nel mondo professionale, se adeguatamente gestite e guidate, possono promuovere percorsi formativi di successo e favorire benessere psicologico, generando un impatto positivo anche sull'intero tessuto sociale ed economico.

Al contrario, scelte poco adeguate possono portare a fenomeni di abbandono o rallentamento degli studi, causando una perdita significativa di valore sia per gli studenti che per l'intero sistema nazionale (Benvenuto, Giacomantonio, 2004).

Il momento alla fine della scuola secondaria di primo grado e, più in generale, la tappa della scelta di un percorso professionale rappresenta un'importante fase di transizione (Segaschini, 2011) nella quale si osserva spesso un diffuso senso di smarrimento tra gli studenti dovuto, in certa misura, alla sovrabbondanza delle informazioni con cui vengono investiti i destinatari delle iniziative di orientamento, complicando i processi decisionali.

Il momento della scelta cioè, già caratterizzato da sfide eterogenee, diventa ancor più difficoltoso se i processi di trasmissione delle informazioni non vengono accompagnati da altrettante fasi esplicative indirizzate ad analizzare nel dettaglio le diverse possibilità prospettate. Nel contesto dell'Istruzione e Formazione Professionale (IFP), vocata alla costruzione di competenze lavorative e pratiche, gli interventi di *career guidance* e di didattica orientativa assumono pari, se non persino maggiore importanza, rispetto all'istruzione generale.

La convinzione diffusa, secondo cui il momento della scelta nell'orientamento professionale sia meno critico poiché limitato esclusivamente alla tipologia di carriera da scegliere, è particolarmente nociva se si considera che gli operatori dell'orientamento nelle scuole dedicano molto tempo a preparare gli studenti alla scelta e alla competizione per l'istruzione superiore (OECD, 2004), trascurando i percorsi di istruzione e formazione professionale.

Ancora più deteriorante appare la tendenza a considerare la scelta di un percorso di formazione professionale come una non-decisione poiché si presume che

gli studenti scelgano le IFP principalmente a causa di un basso rendimento scolastico o di scarse ambizioni professionali (Zelloth, 2009).

In questo senso, l'orientamento verso i percorsi di formazione professionale dovrebbe essere guidato dalla necessità di decostruire i pregiudizi legati a questo genere di scelta, superando l'equivalenza comune tra le IFP e un'offerta formativa culturalmente inadeguata, generata dal fatto che le IFP spesso attraggono studenti provenienti da contesti di basso livello socioeconomico (Zelloth, 2014).

Muovendo da queste premesse, valutare sistematicamente l'organizzazione, le modalità e le prassi orientative che caratterizzano i sistemi di istruzione e formazione professionale rappresenta il primo passo per stimolare la comunità scientifica a migliorare la qualità della ricerca sul tema – individuando criticità metodologiche o tematiche trascurate nella letteratura – e può, al contempo, permettere a tutti i portatori di interesse di operare svolte migliorative.

Ancora, come messo in luce da Calvani e colleghi (2022), in Italia, rispetto al contesto internazionale, solo raramente vengono condotte analisi esclusivamente volte a tracciare caratteristiche e *trend* della ricerca didattica in un'area tematica definita attraverso il ricorso a strumenti di indagine sistematica come la *scoping review* (Calvani, 2022). Tuttavia, in linea con la crescente esigenza espressa dalle politiche educative di disporre di dati ed evidenze utili per l'orientamento decisionale, il presente contributo riporta i risultati di una revisione di scopo condotta sia a livello nazionale che internazionale.

La scelta di questa metodologia di ricerca, le cui caratteristiche consentono di mappare la letteratura esistente per sintetizzare le evidenze disponibili, identificare lacune nella conoscenza e chiarire concetti complessi, è giustificata nel presente studio dalla necessità di individuare modelli e le pratiche di didattica orientativa attualmente applicati nel contesto della IFP, valutandone l'efficacia e il grado di diffusione.

Parallelamente, è stato possibile analizzare le caratteristiche della produzione scientifica sul tema con particolare attenzione alle finalità e ai disegni di ricerca impiegati. Adottare la metodologia della *scoping review* si è inoltre rivelata strategica per identificare i fattori che influenzano l'abbandono scolastico nell'ambito dell'IFP e per selezionare le migliori pratiche orientative finalizzate a contrastare tale fenomeno.

2. Metodologia e risultati della *Scoping Review*

Attraverso una metodologia rigorosa, il lavoro di conduzione della revisione di scopo è stato articolato in quattro fasi operative ricavate dal modello di Calvani e colleghi (2022), quali:

- 1. la formulazione delle domande di ricerca;
- 2. la definizione dei criteri di inclusione/esclusione;

- 3. la ricerca e la selezione delle fonti;
- 4. la classificazione e la valutazione dei lavori;
- 5. l'analisi e la sintesi dei risultati.

Nella prima fase, ovvero quella relativa alla definizione delle domande di ricerca e all'individuazione degli obiettivi principali, i quesiti di ricerca delineati riguardavano le modalità con cui la didattica orientativa può influenzare le aspirazioni formative e professionali degli studenti nell'IFP e quali, tra le pratiche didattiche orientative più diffuse, possa incidere in modo più significativo nel guidare adeguatamente le scelte degli studenti. Inoltre, sulla scorta della significativa correlazione emersa tra il fenomeno dell'abbandono scolastico e la categoria del settore dell'istruzione e formazione professionale nel contesto italiano (ISTAT, 2010), ci si è chiesti quali componenti dei processi decisionali incidono maggiormente sulla scelta degli studenti di interrompere gli studi.

Successivamente, nella tappa di strutturazione del protocollo di sviluppo sono state stabilite le procedure l'inclusione, la selezione e la sintesi dei dati. Per ciò che attiene a quelli che possono essere considerati a pieno titolo criteri di inclusione, si è incluso nell'indagine solo materiale pubblicato dal 2014 in poi, costituendo ciò una prima condizione di ammissibilità basata sul *range* temporale di pubblicazione. Inoltre, per garantire una copertura completa del materiale scientifico disponibile, pur assicurando la pertinenza e l'affidabilità delle fonti, si è deciso di ricomprendere tra i criteri di inclusione i motori di ricerca utilizzati per la ricerca del materiale, ovvero Google Scholar e il *database* ERIC.

Questi strumenti di ricerca sono stati selezionati per la loro ampia disponibilità di articoli accademici e risorse informative in campo educativo e hanno permesso di raccogliere una vasta gamma di studi e documenti pertinenti al tema in esame, pur delimitando l'area di indagine.

Riguardo, invece, alla strutturazione di quelli che possono essere a ragione classificati come criteri di selezione, si è fatto riferimento non solo alla rilevanza tematica delle ricerche prese in esame, ma anche alla loro finalità (teorica o metodologica) e alla tipologia di disegno di ricerca adottato. Seguendo il modello di Calvani (2022) (Fig. 1), nel corso di una prima fase di ricerca approfondita all'interno della letteratura al fine di raccogliere studi pertinenti in linea con le domande precedentemente definite sono state estratte inizialmente 142 pubblicazioni, comprendenti articoli scientifici e rapporti ministeriali e governativi.

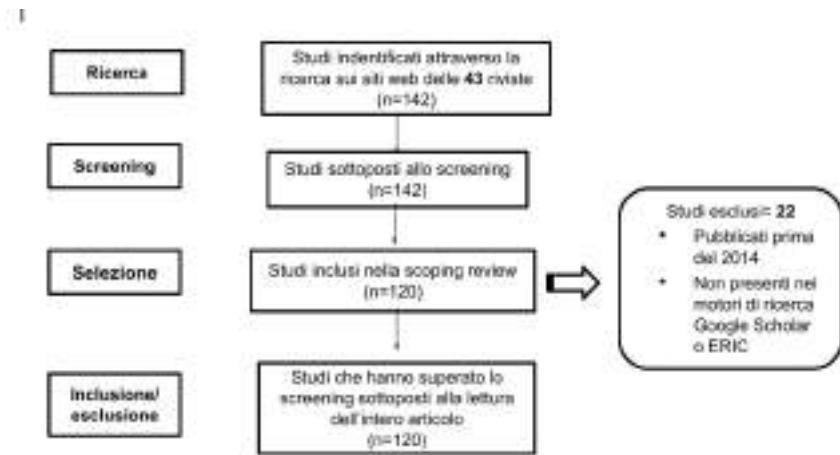


Fig.1. Schema del processo di selezione dei contributi di ricerca ricalcato dal modello di Calvani (2022)

Nel momento di selezione dei contributi di ricerca, coincidente con la fase di *screening* dello schema di riferimento, sulla base criteri di selezione e di inclusione menzionati, sono stati selezionati ed inclusi a pieno titolo nella *scoping* 120 articoli scientifici.

I risultati di questo processo hanno visto la distribuzione dei contributi individuati e raccolti all'interno di 43 riviste nazionali ed internazionali, con la sola esclusione dei *report* ministeriali e governativi che costituiscono fonti distinte.

All'interno degli articoli inclusi abbiamo successivamente distinto gli impianti di ricerca. Per questo ci siamo basati su una tassonomia di riferimento comunemente condivisa nella letteratura internazionale che li distingue in metodi quantitativi e qualitativi (Ary et al., 2010). In definitiva, sono stati individuati i seguenti criteri di inclusione da utilizzare per la selezione e la codifica degli articoli di ricerca: studi descrittivi-qualitativi o quantitativi non campionari, studi descrittivi-quantitativi, ricerche con disegni di ricerca sperimentali e studi con un impianto di ricerca Mixed Methods, cioè quel sistema che combina approcci quantitativi e qualitativi per ottenere una comprensione più completa e integrata del fenomeno studiato attraverso la raccolta e l'analisi simultanea o sequenziale di dati (Tashakkori, Teddlie 2003). Bisogna comunque precisare che l'attribuzione di una metodologia ai lavori analizzati si è spesso rivelata non priva di ostacoli. Non sempre, infatti, il tipo di disegno di ricerca è apparso esplicitato o dichiarato con chiarezza e, per tale ragione, si è deciso di creare un ulteriore tassonomia comprendente gli studi di incerta o diversa classificazione rispetto alle categorie definite *a priori*. I riscontri di questo processo di catalogazione e ordinamento sono riportati nella tabella seguente (Tab.1) con l'indicazione in termini percentuali per ogni studio considerato:

Criteri di selezione	Studi inclusi (N)	Studi inclusi (%)
Studi sperimentali	13	2.5%
Studi quasi sperimentali	17	16.90%
Studi Mixed Methods	13	4.5%
Incerta o diversa classificazione	30	21.67%
Studi descrittivi quantitativi	22	27.2%
Studi descrittivi qualitativi	25	27.87%

Tab.1. Gli impianti di ricerca utilizzati degli studi che hanno passato la fase di screening

Le categorie prevalenti, com'è possibile osservare, erano quelle degli studi descritti qualitativi, con una percentuale poco inferiore di studi descrittivi quantitativi. Molto al di sotto, invece, il dato relativo agli studi propriamente sperimentali (2.5%). In aggiunta, è stato rilevato che, all'interno degli articoli inclusi nella revisione, 84/120 studi erano metodologici e 16/120 erano teorici.

Rispetto ai risultati contenutistici relativi alle domande di ricerca formulate che guardavano rispettivamente alle modalità con cui la didattica orientativa può influenzare le aspirazioni formative e professionali degli studenti nell'IFP e all'individuazione delle componenti dei processi decisionali che incidono maggiormente sulla scelta degli studenti di interrompere gli studi nello stesso contesto, ciò che è emerso, complessivamente, è che il fenomeno dell'abbandono scolastico, in una visione processuale, andrebbe esaminato come un processo relazionale in cui la scuola e lo studente condividono la responsabilità dell'abbandono, co-costruendo in tal modo la decisione di interrompere un percorso formativo o professionale. Inoltre, con riferimento ai modelli di didattica orientativa che sono stati individuati come diffusi e ampiamente accreditati, specialmente in seno alla IFP, si è reso evidente che i meccanismi di modellamento delle scelte di carriera degli studenti dovrebbero essere improntati allo sviluppo di competenze di *decision making*, nonché alla promozione di sotto-competenze di autovalutazione, unitamente ad abilità secondarie di selezione degli obiettivi (*goal orientation*) (Bandura, 2013).

3. Conclusioni

Sulla base dei risultati della *scoping review* è possibile registrare, nel complesso, una netta predominanza di metodi qualitativi, a fronte di quelli prettamente quantitativi, sul tema della didattica orientativa nel contesto della IFP. In questo scenario spicca, infine, il limitato numero delle ricerche di taglio sperimentale o quasi sperimentale. Questi dati, unitamente, pongono in evidenza la necessità di una riflessione all'interno della comunità scientifica per favorire un migliore e più fre-

quente uso delle conoscenze statistiche e metodologiche che dovrebbero presiedere la ricerca sul campo e in particolare per innalzare la frequenza di indagini sperimentali o quasi-sperimentali.

Bibliografia

- Ary D., Jacobs L.C., Sorensen C.K. (2010). *Introduction to Research in Education* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Bandura A. (2013). The Role of Self-Efficacy in Goal Based Motivation. In E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), *New Developments in Goal Setting and Task Performance* (pp. 147–157). New York and London: Routledge.
- Benvenuto G., Giacomantonio A. (2004). *Studio o lavoro? Un'indagine sui percorsi post-diploma*. STAMPA.
- Calvani A., De Angelis M., Marzano A., Vegliante R. (2022). State of Educational Research in Italy: A Scoping Review. *Italian Journal of Educational Research*, (29), 034–048, from <https://doi.org/10.7346/sird-022022-p34c>
- ISTAT, L'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, Statistiche in breve, 2010.
- OECD (2004) *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. Office for Official Publications of the European Communities.
- Segaschini R. (2011). Contrastare la dispersione nella Formazione Professionale. In G. Benvenuto (Ed.), *La scuola diseguale* (pp. 299-332). Roma: Anicia.
- Tashakkori A., Teddlie C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Zelloth H. (2014) Technical and Vocational Education and Training (TVET) and Career Guidance: The Interface. In Arulmani G., Bakshi A.J., Leong F.T.L., Watts, A.G., *Handbook of Career Development. International Perspectives, International and Cultural Psychology Series*. New York: Springer.

L'approccio della sportification e le attuali sfide educative: una proposta a sostegno di una partecipazione sociale democratica

Amedeo Giani

*Dottorando di ricerca – Università degli Studi di Torino
amedeo.giani@unito.it*

1. Le attuali sfide educative

Nell'ambito della ricerca pedagogica, l'esigenza di implementare strategie che sostengano una progettualità educativa diventa una questione imprescindibile per affrontare le sfide della contemporaneità. L'educazione, pensata come strumento di liberazione ed emancipazione (Freire, 1996), sostiene la formazione di una sempre maggiore consapevolezza critica delle possibili disuguaglianze che continuano a caratterizzare il nostro contesto sociale ed economico. L'istituzione scolastica, tra tutte le diverse agenzie educative, sembra rappresentare quel possibile "accesso alla cultura" (Bruner, 2000, p. 52) in grado di tracciare la "via" (Morin, 2011) per un'educazione ad una cittadinanza che trasmetta valori di equità e inclusività (Vico, 2007). L'eventuale fallimento nel garantire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva non mancherebbe soltanto nella sua spinta verso una società più democratica; non esaurirebbe solamente la sua portata di senso emancipatrice; si troverebbe invece coinvolta a perpetuare meccanismi di esclusione (Susi, 2018) che ostacolano la costruzione di una società pienamente democratica.

La scuola si trova, quindi, di fronte ad una serie di sfide proprie della contemporaneità. Tali sfide, sebbene non siano completamente nuove, sembrano essere diventate più urgenti e pervasive: sembrano infatti minacciare la portata educativa dell'istituzione scolastica intesa come quell'occasione per formare una cittadinanza pienamente libera e democratica (Dewey, 1916). Tra le diverse sfide, possiamo sottolineare la povertà educativa, la dispersione e l'equità scolastica.

La povertà educativa, definita da Save the Children Italia nel 2014 come la "privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (Finetti, 2023, p. 53) rappresenta uno dei possibili ostacoli allo sviluppo di una cittadinanza attiva e consapevole nel garantire equità e inclusività. La possibilità di accedere ad un'istruzione di qualità è una delle "libertà sostanziali" (Sen, 1999), condizione necessaria per permettere al cittadino di formarsi all'interno di un contesto democratico. L'aumento di disuguaglianze e di fattori di disparità sociale non è, unicamente, una sfida che riguarda la scuola in relazione al reddito. Chiarisce infatti Amartya Sen (1999): "esistono alcune buone ragioni per concepire la povertà come privazione di capacitazioni fondamentali anziché come pura e semplice

scarsità di reddito” (p. 26), ma dall’insieme dei beni, materiali e immateriali, necessari per funzionare adeguatamente (Saraceno, 2002).

La dispersione scolastica, altra questione centrale, è un fenomeno strettamente correlato alla povertà educativa. Come osservato da Pierre Bourdieu (1980), il sistema educativo tende a riprodurre le disuguaglianze sociali, con il rischio di alimentare un sistema che penalizza i più svantaggiati. Gli studenti che abbandonano prematuramente il percorso scolastico provengono spesso da contesti socioeconomici disagiati e il loro fallimento è spesso il risultato di un sistema educativo incapace di valorizzare le loro specificità culturali. Bourdieu (1986) afferma che il capitale culturale è un elemento centrale nella riproduzione delle disuguaglianze, in quanto le scuole tendono a privilegiare quelle forme di conoscenza e competenze che appartengono alle classi sociali dominanti. Una simile circostanza potrebbe alimentare un circolo vizioso di esclusione, in cui l’istituzione scolastica, piuttosto che essere uno strumento di emancipazione, potrebbe diventare essa stessa un meccanismo di riproduzione delle disuguaglianze sociali.

In tale contesto, l’equità nell’accesso e nella qualità dell’istruzione diventa un’ulteriore questione cruciale. Fattori di disuguaglianza scolastica, alcuni dei quali riconosciuti come “non tradizionali” (Ferrero, Granata, 2023), possono rappresentare una delle possibili chiavi di lettura che rischiano di aumentare l’abbandono e la dispersione scolastica. L’educazione formale si trova ad interrogarsi sui fattori di disuguaglianza perché proprio un’educazione equa e di qualità è condizione essenziale per la realizzazione della giustizia sociale e per la costruzione di una “cultura della democrazia” (Nussbaum, 2011). È possibile quindi “coltivare l’umanità” (Nussbaum, 1999) promuovendo lo sviluppo del pensiero critico, della riflessione etica e della partecipazione attiva alla vita pubblica grazie a medesime possibilità e diritti, a partire dall’istituzione scolastica.

Queste sfide non rappresentano solo sfide tecniche da affrontare attraverso interventi educativi specifici, ma richiedono un ripensamento profondo del ruolo dell’educazione. Una simile rifondazione guarda alla scuola come un possibile “laboratorio di democrazia”, intendendo quest’ultima nel solco dell’opera deweyana come il compito affidato a ciascun individuo: come sottolineato all’interno di *Creative Democracy* (1939), Dewey affida al singolo cittadino l’arduo compito di rigenerare la democrazia attraverso la sua azione quotidiana, promossa da un’educazione che vede nella scuola uno degli attori principali per formare una cittadinanza democratica.

2. La scuola come laboratorio di democrazia da rigenerare

Nel tentativo di rigenerare l’ideale democratico, Dewey insiste sull’importanza dell’educazione per la promozione di particolari attitudini individuali, necessarie affinché la democrazia possa essere non solo mantenuta, ma anche continuamente promossa. La democrazia, nel pensiero di Dewey, non è solo un sistema politico, ma un vero e proprio “modo di vivere” (Dewey, 1939, p. 53) che si costruisce quo-

tidianamente all'interno della società. Per la formazione di queste attitudini, la scuola si configura come "ambiente speciale", "laboratorio della democrazia" (Dewey, 1916, pp. 116-120), nel quale si inizia il processo di formazione del cittadino consapevole.

L'istituzione scolastica, per Dewey, assume un ruolo centrale nella costruzione di una società democratica, poiché è proprio in questo contesto che si promuove un apprendimento esperienziale capace di accompagnare gli studenti verso una piena partecipazione alla vita sociale. La scuola, in altre parole, non può limitarsi a trasmettere nozioni, ma deve diventare uno spazio di "esperienza reale" (Dewey, 1938, p. 62) in cui gli studenti, in collaborazione con i loro insegnanti, sviluppano la capacità di pensare criticamente e di risolvere problemi in modo cooperativo. L'esperienza promossa dall'istituzione scolastica deve promuovere la formazione di quelle attitudini individuali – il libero pensiero, la capacità critica di giudizio, lo sforzo condiviso, l'amichevole cooperazione – che Dewey riconosce come fondamentali per rigenerare la democrazia pensata come modo di vivere individuale.

La formazione di attitudini individuali influenza il modo di partecipare nella vita pubblica. Come osservato da Marvin Lazerson, l'interesse di Dewey per un sistema educativo capace di estendere la partecipazione democratica risale all'Ottocento, quando Thomas Jefferson promuoveva una "crociata contro l'ignoranza" per ampliare l'accesso all'istruzione pubblica. La partecipazione democratica richiede infatti la capacità di "discutere, ponderare e analizzare", nonché di agire consapevolmente nelle questioni pubbliche e private (Lazerson, 2009, p. 76). Gli studenti, definiti da Dewey come "immaturi", grazie alla scuola hanno la possibilità di fare esperienza della democrazia all'interno di un ambiente protetto e "semplificato" (Dewey, 1916, p. 116). Questa istituzione, infatti, offre un contesto graduale e ordinato in cui i giovani possono sviluppare le attitudini individuali e utilizzare le conoscenze apprese come strumento per affrontare le complessità della vita adulta. Inoltre, Dewey attribuisce alla scuola un ruolo fondamentale nel garantire l'equità sociale. Essa ha il compito di "bilanciare i vari elementi dell'ambiente sociale" (Dewey, 1916, p. 119), offrendo a ogni individuo la possibilità di superare i limiti del proprio gruppo sociale di origine e di accedere alle stesse opportunità offerte alla comunità nel suo complesso. La scuola diventa così uno spazio di crescita e di scambio sociale, capace di superare gli ostacoli che per secoli hanno limitato l'accesso a una piena partecipazione democratica.

Pur riconoscendo il suo ruolo fondamentale nella formazione dei cittadini, sembra tuttavia emergere quanto la scuola – pensata in questi termini – non riesca ad essere in grado di allestire quelle esperienze necessarie a promuovere le attitudini democratiche nella cittadinanza del futuro. Sembra necessario sostenere e alimentare quelle possibili "alleanze" (Nigris, 2022) tra scuola e contesti educativi extrascolastici per permettere alla democrazia di essere costantemente rigenerata.

È ormai noto quanto, tra i diversi ambiti extrascolastici, lo sport possa svolgere un ruolo centrale nella formazione del carattere della persona (Mari, 2017). Proprio a partire dall'ambiente sportivo è stato possibile immaginare una possibile modalità – quella sportificata – che potesse rappresentare per la scuola una possi-

bile soluzione per poter esser sostenuta nel suo compito di formare le attitudini individuali.

3. La modalità sportificata a sostegno dell'istituzione scolastica

L'alleanza scuola-sport potrebbe sostenere l'istituzione scolastica nel suo compito di formare la cittadinanza, in ragione di due tratti principali: lo sport è profondamente innervato di aspetti legati alla democrazia e sembra possedere quella spinta al miglioramento e al rilancio necessario affinché l'esperienza sia pienamente democratica.

Lo sport, in primo luogo, si configura come un potente veicolo per la trasmissione di valori democratici. L'attività sportiva, inserita in contesti educativi, sviluppa quelle competenze sociali e quelle capacità collaborative che insistono sulla promozione di valori di equità e inclusione. Lo sport favorisce l'apprendimento di regole condivise e la pratica del rispetto reciproco, elementi fondamentali per la costruzione di una società democratica e inclusiva.

Emanuele Isidori (2012) sottolinea come lo sport rappresenti una "palestra di cittadinanza", un contesto nel quale i giovani possono fare esperienza di giustizia, equità e rispetto delle differenze. Lo sport non è solo attività fisica, ma un potente supporto per l'educazione alla democrazia, grazie all'incessante promozione di quei valori, riconosciuti dallo stesso Isidori (2008) come valori "misti". Il riferimento è a quelle sfumature valoriali da interpretare, che richiedono una continua riflessione da parte di atleti e allenatori, proprio sulla traccia di quell'attitudine al pensiero critico riconosciuta da Dewey.

In secondo luogo, lo sport rende evidente quella particolare vocazione umana a tendere ad "essere di più", che Paulo Freire (1996) ci restituisce come una possibile "vocazione ontologica" dell'essere umano a cercare di migliorare la propria situazione e di accrescere le proprie possibilità. Tale spinta è rivolta a un essere-di-più che non viene lasciato al caso, ma che necessita di essere inserito all'interno di un quadro valoriale. Diventa cruciale, infatti, che questo essere-di-più abbia dei limiti e una direzione (Ricœur, 1997), per non rischiare di perdere la prospettiva di senso e di significato dell'azione educativa.

Pensata in questi termini, l'alleanza scuola-sport non guarda unicamente alla progettazione di esperienze condivise tra l'ambiente scolastico e quello extrascolastico. Non fa riferimento all'eventuale dialogo tra le professionalità educative. La sfida potrebbe essere quella di immaginare una possibile modalità, che, a partire dai tratti riconosciuti, "traduca" aspetti sportivi nell'esperienza scolastica. Tale modalità – definita appunto sportificata – è chiamata ad alimentare quella spinta propria dell'attività sportiva anche nelle diverse altre esperienze di vita: il diverso grado di coinvolgimento, di partecipazione e di entusiasmo che sembrano accompagnare le diverse situazioni sportive potrebbe essere la chiave per la formazione di quelle capacità indispensabili per essere protagonista e artefice del proprio futuro e della propria comunità.

Rendere la scuola un'esperienza sportificata potrebbe garantirle quella spinta a formare quelle attitudini indispensabili per la democrazia. In questa idea di "sportificazione" prende particolarmente rilevanza l'elemento competitivo, che interpreta la vocazione ad essere di più. Tuttavia, proprio l'elemento della competizione porta con sé un possibile fraintendimento.

La *sportification*, intesa come modalità nella quale gli aspetti competitivi trovano ragionevolmente la loro collocazione, non dev'essere fraintesa con un'esasperazione dell'agonismo e della performance anche in ambito scolastico. Un'interpretazione di questo tipo snaturerebbe l'idea di una simile proposta, riducendo le possibilità del cambiamento della modalità sportificata unicamente sul piano del superamento. Ottenere voti sempre migliori, superare costantemente i propri record, risultare ogni volta il migliore della classe: le possibilità della sportification, se pensate unicamente sul piano del superamento, vengono ridotte a un essere di più che manca di quella portata valoriale che invece caratterizza la natura dell'attività sportiva.

La modalità sportificata, invece, estende le possibilità dell'esperienza aprendo a scenari inediti: recuperando la natura ludica dell'esperienza sportiva, tanto competitiva quanto ricreativa, le possibilità del cambiamento aumentano grazie alla costruzione di una dimensione ulteriore di senso e di significato. I tratti competitivi dell'esperienza sportificata non guardano unicamente al superamento di un record. Coinvolgono invece nella creazione di una visione sui valori e sui significati dell'esperienza. È quindi nel richiamo al gioco – che, seguendo il pensiero di Eugene Fink (1960), permette di scoprire ciò che conviene, ciò che piace, ciò che è corretto – che l'esperienza sportificata potrebbe risultare pienamente significativa nella finalità dell'azione educativa.

In conclusione, la scuola potrebbe essere sostenuta, nel suo ruolo di formazione delle attitudini individuali necessarie per rigenerare la democrazia, da una particolare modalità: questa modalità recupera dallo sport quei tratti particolari, capaci di sostenere il rilancio dell'esperienza democratica e li rende caratteristica delle diverse esperienze umane. In particolar modo, la vocazione ad essere-di-più offre alla competizione la possibilità di non essere rivolta unicamente al superamento di obiettivi, ma di immaginare un di più ulteriore che apra le possibilità ad un orizzonte di senso e di significato.

Bibliografia

- Bourdieu P. (1980). *Il senso pratico*. Roma: Armando, 2005.
 Bourdieu P. (1986). *Forme di capitale*. Roma: Armando, 2015.
 Dewey J. (1916). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1976.
 Dewey J. (1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina, 2014.
 Dewey J. (1939). *Democrazia creativa*. Milano: Castelvechi, 2018.
 Dewey J. (1934). *Arte come esperienza*. Milano: Bompiani, 2016.

- Baumgartner E. (2007). Gioco e infanzia. In F. Cambi, *Il gioco in occidente*. Roma: Armando.
- Bruner J. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli, 2002.
- Ferrero V., Granata A. (2023). La ricerca educativa per l'equità al tempo dell'autonomia scolastica: un'opportunità per contrastare i fattori non tradizionali di disuguaglianza e migliorare la scuola per tutti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19, 42, 223 -232.
- Filograsso N. (2004). *Dewey e Gardner*. Milano: FrancoAngeli.
- Finetti S. (2023). *La povertà educativa, Origini, dimensioni, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Fink E. (1960). *Il gioco come simbolo del mondo*. Roma: Lerici, 1969.
- Freire P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Abele, 2014.
- Isidori E. (2008). *Educazione, sport e valori. Un approccio pedagogico critico-riflessivo*. Roma: Aracne.
- Isidori E. (2012). *Filosofia dell'educazione sportiva: Sport e valori umani*. Perugia: Morlacchi.
- Lazerson M. (1985). *Per un'istruzione di valore. Obiettivi ed attività della scuola*. Roma: Armando, 1993.
- Mari G. (2017). Sport ed educazione del carattere. *Pedagogia e Vita*, 1, 63-71.
- Morin E. (2011). *La via, Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina, 2020.
- Nigris E. (2022). *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti, un'alleanza tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2011)- *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino, 2014.
- Ricœur P. (1997). *La persona*. Brescia. La Morcelliana.
- Saraceno C. (ed.) (2002). *Commissione d'indagine sull'esclusione sociale, rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale 1997-2001*. Roma: Carocci.
- Susi F. (2018). *Educare senza escludere studi e ricerche sulla formazione*. Roma: Armando.
- Vico G. (2007). *Orientamenti per educare alla cittadinanza*. Milano: Vita e Pensiero.

Alleanze tra generazioni: opportunità di contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica

Ilaria Paolicelli

*Dottoranda di ricerca – Università di Foggia
ilaria.paolicelli@unifg.it*

1. Introduzione

Definire e problematizzare la povertà educativa in chiave pedagogica comporta un'analisi di natura multidimensionale finalizzata ad approfondire quelle variabili che intervengono all'interno del fenomeno e che influenzano, pertanto, l'accesso ad opportunità educative da parte di bambine/i e adolescenti.

Le scienze sociologiche ed economiche hanno, preliminarmente, approfondito il concetto, ponendosi l'obiettivo di dimostrare che la povertà non si risolvesse in un'unica area deficitaria ma che, al contrario, avesse una natura multidimensionale. Non si può, innanzitutto, ignorare il legame che spesso intercorre tra povertà materiale e povertà educativa: la deprivazione dal punto di vista culturale, infatti, sfocia facilmente in carenze occupazionali che, a loro volta, determinano un difficoltoso accesso a risorse educative. L'ambiente, d'altro canto, riveste un ruolo di fondamentale importanza: da un lato, se inquadrato come contesto sociale di appartenenza, risulta evidente l'influenza che questo possa esercitare sulla realizzazione individuale dei soggetti coinvolti, essendo caratterizzato da una serie di dinamiche ostacolanti e/o facilitanti per i singoli; dall'altro, se ci concentriamo sull'ambiente nella sua accezione relazionale e psicologica, facciamo riferimento a quegli studi che hanno individuato delle correlazioni tra la povertà educativa e le mancanze sperimentate dai minori nella prima infanzia, suddivisibili in due settori: il primo, esclusivamente familiare, rimanda alla capacità dei caregiver di proporre attività e stimoli educativamente rilevanti ai minori, il secondo, invece, fa riferimento alla scarsità di servizi a supporto del nucleo familiare.

Dobbiamo a Save the Children (2015) la prima definizione di povertà educativa, ovvero «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (p. 5); questa risulta chiaramente associata alla dispersione scolastica, «fenomeno complesso che coinvolge diverse dimensioni della vita sociale della persona di minore età e della comunità in cui vive: dai servizi per la prima infanzia alla formazione professionale, dalle politiche sociali a quelle abitative e del lavoro» (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022, p. 8), oltre che chiaro ostacolo alla crescita sociale ed economica di un Paese, che alimenta povertà ed esclu-

sione sociale (Commissione Europea, 2017). In questo panorama, dunque, poter fruire di un'offerta educativa di qualità, equa e inclusiva può concretamente «interrompere il ciclo vizioso della povertà, che si perpetua da una generazione all'altra: dalla privazione materiale dei genitori, a quella educativa dei minori» (Save the Children, 2022, p. 4).

Partendo da tali concettualizzazioni di riferimento, risulta utile definire quelle strategie pedagogicamente rilevanti e funzionali alla prevenzione e/o gestione del fenomeno, focalizzandoci nello specifico su iniziative di stampo intergenerazionale.

2. Povertà educativa e dispersione scolastica: quadro teorico di riferimento

Secondo i più recenti dati Eurostat, risalenti al 2022, l'11,5% degli studenti e delle studentesse italiani abbandona prematuramente la scuola: si tratta di un dato preoccupante, in quanto risulta essere superiore di circa due punti percentuali rispetto alla media europea.

A partire da tali misurazioni, il Consiglio dell'Unione Europea ha elaborato, nel giugno del 2022, una proposta di Raccomandazione su percorsi per il successo scolastico; nel corso del documento si passano in rassegna una serie di informazioni funzionali alla comprensione e all'analisi dell'impatto che la dispersione scolastica ha all'interno del panorama italiano, individuando le principali sfide e carenze che necessitano di essere affrontate a livello non solo scolastico, ma soprattutto sistemico (Commissione Europea, 2022). Tra queste, citiamo principalmente uno scarso dialogo tra il settore dell'istruzione e della formazione e i restanti servizi sociali e la presenza di progetti limitatamente impattanti sui contesti di riferimento, poiché di breve durata e non adeguatamente monitorati. Le misure previste, infatti, operando in un'ottica micro, non tengono in considerazione le numerose variabili che intervengono all'interno del sistema di istruzione e formazione e, pertanto, risultano scarsamente efficaci.

A tal proposito, la Commissione Europea ha pubblicato un Quadro Strategico per il successo scolastico, al cui interno vengono definite possibili misure di prevenzione, di contrasto e di compensazione volte ad affrontare il fenomeno e ciò che ne consegue a livello nazionale, regionale, locale e scolastico. Tra le misure di prevenzione, che si pongono l'obiettivo di intercettare, attraverso lo sviluppo di progettualità mirate, il manifestarsi della dispersione scolastica, annoveriamo:

- L'identificazione tempestiva di problematiche di sviluppo, difficoltà nell'area linguistica, bisogni educativi speciali, svantaggio socio-economico che potrebbe comportare uno scarso rendimento e/o abbandono;
- La previsione di programmazioni individualizzate e/o personalizzate, calibrate sulla base delle specificità dei soggetti in formazione;
- L'attenzione, altresì, all'educazione sociale ed emotiva;

- Il potenziamento di competenze nella lingua (o nelle lingue) di istruzione, riconoscendo e promuovendo la diversità linguistica degli studenti come risorsa pedagogica per favorire ulteriori percorsi di apprendimento e migliorare i risultati scolastici;
- La promozione di strategie pedagogiche e metodologie didattiche attive funzionali ad una partecipazione attiva dei discenti nel percorso di affinamento di competenze e costruzione di apprendimenti;
- La previsione di modalità di valutazione coerenti con le necessità specifiche dei discenti, in ottica formativa e continua.

Tra le misure di intervento che, invece, rappresentano un contrasto effettivo di difficoltà manifeste, indichiamo:

- L'implementazione, in contesti accessibili ed inclusivi, di quadri di azione a sostegno di discenti a rischio di dispersione scolastica in ottica multidisciplinare (*ibidem*);
- La previsione di sostegni specifici a favore di discenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, anche in partenariato con altre agenzie territoriali;
- Sostegni economici finalizzati al proseguimento dell'iter scolastico per studenti svantaggiati.

Infine, la Commissione Europea riporta delle misure di compensazione che si pongono l'obiettivo di ridurre gli effetti di quelle limitazioni che, se non opportunamente gestite, rappresentano dei fattori di rischio estremamente impattanti sul fenomeno di dispersione scolastica. Tra queste, riportiamo:

- La pianificazione di strategie volte a sostenere, dal punto di vista sociale ed emotivo, minori che hanno sperimentato difficoltà e/o eventi avversi nella prima infanzia;
- L'elaborazione di percorsi facilitati per l'accesso a risorse e iniziative extracurricolari ed extrascolastiche;
- La pianificazione di percorsi di orientamento scolastico e professionale, con l'obiettivo di «favorire l'acquisizione di competenze e abilità in materia di gestione della carriera» (ivi, p. 5).

3. Educazione intergenerazionale come misura di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa

La logica intergenerazionale si fonda sulla «possibilità di creare spazi e occasioni per alimentare gli scambi, le relazioni e la reciprocità con l'altro da me» (Deluigi, 2014, p. 21) e, alla luce del suddetto orizzonte di senso, emerge significativamente la pregnanza che iniziative di questo genere possano avere all'interno di contesti

educativi e formativi. Bisogna, anzitutto, partire dal presupposto che tali progettualità educative non attribuiscono alle generazioni dei ruoli cristallizzati e non modificabili: non spetta, infatti, solamente all'anziano testimoniare o al minore sperimentare, bensì ci si aspetta che l'esperienza educativa avvenga in una totale reciprocità (ibidem) data da un dialogo attivo e partecipato. La partecipazione è, infatti, alla base delle suddette esperienze poiché permette agli attori implicati di divenire «cittadini attivi all'interno dei propri ambienti di vita, per dar luogo alla realizzazione democratica del vivere sociale e comunitario» (ivi, p. 22).

Il recente D.lgs del 15 marzo 2024, n. 29 recante Politiche attive in favore delle persone anziane risponde adeguatamente al suddetto quadro di riferimento, coinvolgendo attivamente le istituzioni scolastiche nell'attuazione di «iniziative volte a promuovere la solidarietà tra generazioni, con particolare riguardo alle situazioni a rischio di isolamento e marginalità» (Gazzetta Ufficiale, 2024, p. 11), da inserire all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

Tra le numerose progettualità di educazione intergenerazionale, citiamo il progetto *TOY: Together Old and Young*, finanziato con il sostegno della Commissione Europea all'interno del programma Lifelong Learning – Grundtvig e realizzato con la partecipazione di nove organizzazioni partner in sette Paesi europei: Irlanda, Italia, Olanda, Polonia, Portogallo, Slovenia, Spagna. Alla base del suddetto progetto vi è la necessità di prevedere interventi educativi che, a partire dalla prima infanzia, possano sostenere l'empowerment e la partecipazione ai propri contesti di vita, prevenendo, in tal modo, il manifestarsi di alcune di quelle dinamiche correlate all'abbandono e alla dispersione scolastica: gli anziani, infatti, dialogando con i più piccoli intervengono attivamente per sostenere apprendimento e consapevolezza culturale. Tra gli elementi costitutivi del progetto, citiamo una forte attenzione al coinvolgimento degli anziani come depositari di memoria ed esperienza (Pinto Minerva, 2012), l'arricchimento delle progettualità e delle risorse educative a disposizione dei soggetti in formazione e il rafforzamento del senso di appartenenza ad una comunità di riferimento. All'interno del contesto italiano, le iniziative proposte dal progetto *TOY: Together Old and Young* hanno previsto attività di lettura dialogica e approccio al patrimonio artistico e culturale, e hanno coinvolto anziane/i dai 65 ai 98 anni e bambine/i dai 3 ai 9 anni, consentendo il potenziamento di quell'empowerment precedentemente citato, inteso come implementazione di quelle «condizioni e processi che permettono ad ognuno di perseguire i propri obiettivi e superare le situazioni problematiche, esercitando consapevolezza ed iniziativa, ai fini di un agire attivo» (Baschiera, 2014, p. 38).

Conclusioni

In conclusione, è possibile affermare che, a partire dal fabbisogno educativo della popolazione più anziana (Luppi, 2014), si possano sviluppare occasioni di scambio intergenerazionale positivo. Tali occasioni di dialogo, infatti, rappresentano una strategia funzionale alla prevenzione e/o al contenimento di quelle variabili che

influenzano consistentemente i fenomeni di dispersione scolastica e povertà educativa e, insistendo sull'intessitura di relazioni pedagogicamente rilevanti, possono fungere da base per la costruzione di società sostenibili e rispondenti ai bisogni dei soggetti in formazione, da intendere innanzitutto come «soggetti sociali» (Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p.157) e come destinatari di interventi educativi volti all'affinamento di quelle capacità (Sen, 2011; Nussbaum, 2012) funzionali alla realizzazione dei propri progetti di vita.

Bibliografia

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. Retrieved June 5, 2024 from <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- Baldacci M. (2014). *Per una idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M., Frabboni F., et al. (2012). *Continuare a crescere: l'anziano e l'educazione permanente*. Milano: FrancoAngeli.
- Baschiera B., Deluigi R., Luppi E. (2014). *Educazione Intergenerazionale. Prospettive, Progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Commissione Europea (2017). *Education and training monitor*. Retrieved June 7, 2024 from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637740>
- Commissione Europea (2022). Proposta di raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico. Retrieved May 23, 2024 from https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:3605c49b-f881-11ec-b94a-01aa75ed71a1.0007.02/DOC_2&format=PDF
- Fitzpatrick A. (2022). *Generations growing together. Intergenerational learning as a pedagogical strategy in early childhood education and care services*. Retrieved June 10, 2024 from http://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2024/01/Generations-growing-together_Handbook_final_compressed.pdf
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Gazzetta Ufficiale (2024). Disposizioni in materia di politiche in favore delle persone anziane. Retrieved July 7, 2024 from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/03/18/24G00050/sg>
- Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2023). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 13° rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. Retrieved February 8, 2024, from <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-diritti-dellinfanzia-e-delladolescenza-italia-rapporto-crc-2023.pdf> [data ultima consultazione 20/05/2024].
- Istituto degli Innocenti (2010). *Cittadini in crescita*. Firenze: Litografia IP.
- Ladogana M. (2020). *Il tempo scelto. Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (2012). Nonni, nonne, nipoti. Le narrazioni dell'arte. In L. Dozza, F. Frabboni, *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*. Milano: FrancoAngeli.

La pedagogia interculturale di fronte agli studenti provenienti da contesti migratori che scelgono un percorso universitario

Francesca Peresson

*Dottoranda – Università di Foggia – sede di ricerca Università di Trento
francesca.peresson@unitn.it*

1. Premessa

Il presente contributo mira ad affrontare il tema dell'accesso all'istruzione terziaria e delle traiettorie universitarie dei giovani provenienti da contesti migratori (Zoletto, 2012) da un punto di vista pedagogico-interculturale (Grant, Portera, 2010; Ongini, 2011; Fiorucci, Minerva, Portera, 2017). Si tratta, infatti, di un fenomeno recente dei processi migratori in Italia, poiché solo negli ultimi anni, i figli delle migrazioni, hanno raggiunto l'età utile per frequentare l'università. Tuttavia, questo rimane un focus d'indagine poco esplorato dalla ricerca scientifica nazionale in ambito didattico-pedagogico. A conferma di ciò, si nota una differenza significativa tra il numero di contributi scientifici internazionali (Crul, 2013; Heath, Brinbaum, 2007; Griga, 2014; Griga, Hadjar 2014) e quelli nazionali (Lagomarsino, Ravecca, 2014; Vaccarelli, 2015; Segatto, 2023; vedi Peresson, 2023). Questa disparità può essere attribuita alle diverse storie di immigrazione dei vari paesi, che influenzano le ricerche e le pubblicazioni in ambito scientifico. L'ottenimento di un titolo terziario da parte delle fasce di popolazione scolastica più svantaggiate, tra cui gli studenti provenienti da contesti migratori, rappresenta una sfida cruciale per i sistemi educativi mondiali nel garantire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva (Morgan, Houghton, 2011). È fondamentale adottare strumenti e strategie che possano ridurre il divario educativo e garantire che ogni studente possa raggiungere il proprio potenziale. Tra queste, l'orientamento formativo e le pratiche di tutorato giocano un ruolo cruciale, offrendo supporto personalizzato e facilitando l'accesso a risorse educative e opportunità che rispondano alle esigenze specifiche di ciascun alunno (Domenici, 2009; Fiorucci, Galimberti, 2021; Marostica, 2012; Da Re, 2023). Nell'affrontare tale tematica, emerge fin da subito, l'esigenza di individuare una terminologia in grado di restituire al lettore la "diversificazione della diversità" (Vertovec, 2007, p. 1025) che contraddistingue l'agire quotidiano di questi giovani ragazzi. Si è scelto, quindi, come suggerito dal documento ministeriale Orientamenti Interculturali, di utilizzare l'espressione "alunni provenienti da contesti migratori" (MI, 2022, p.15).

2. Studenti provenienti da contesti migratori: dati e prospettive

Un numero crescente di studenti provenienti da contesti migratori sceglie di proseguire il proprio percorso scolastico entrando a far parte di uno degli Atenei italiani. Nell'anno accademico 2022/2023, si è registrata una presenza di 21.625 studenti, pari al 6,4% della popolazione studentesca totale, con un incremento del 10,3% rispetto all'anno precedente (IDOS, 2023). Questa popolazione è prevalentemente femminile, caratterizzata da una pluralità di provenienze e percorsi scolastici diversificati: alcuni studenti hanno completato il sistema scolastico italiano, altri hanno ottenuto il diploma all'estero e si sono trasferiti in Italia per motivi di studio (studenti internazionali). La maggior parte di essi risiede e studia nelle regioni del Centro-Nord, e accede all'università dopo aver conseguito un diploma tecnico (41,9%) o professionale (17,9%) (IDOS, 2023). Il cosiddetto percorso indiretto (Crul *et al.*, 2012), la possibilità di accedere all'università dopo un diploma professionale, offre una seconda opportunità a chi desidera cambiare la propria traiettoria formativa. Nel 2023 è aumentato leggermente anche il numero di studenti stranieri laureati: il 33,6% di questi sono figli delle migrazioni, con un diploma ottenuto in Italia e provenienti principalmente da Romania e Albania. Gli studenti internazionali, invece, arrivano prevalentemente da Iran, Cina e India e si laureano soprattutto in corsi magistrali biennali (AlmaLaurea, 2024), dimostrando come molti scelgono l'Italia per ottenere qualifiche più elevate (OECD, 2022). Nonostante questi segnali incoraggianti, è necessaria un'attenzione vigile (Zoletto, 2012) e un ripensamento delle politiche educative e formative al fine di raggiungere quanto previsto dal quadro strategico per la cooperazione europea entro il 2030.

3. Dalla diversità alla valorizzazione: strategie interculturali per il successo formativo

I dati appena menzionati evidenziano come le odierne aule universitarie si configurano come dei contesti educativi e formativi caratterizzati da un'elevata complessità socioculturale e linguistica. Questi ambienti richiedono chiavi di lettura articolate (Agostinetto, 2022; Gross, 2022; Portera, 2022) in grado di superare l'approccio culturalista che riduce la diversità a mere differenze culturali o linguistiche, a favore di una prospettiva critica di tipo postcoloniale in grado di superare la dicotomia “noi” “voi” (Zoletto, 2011; Burgio, 2022). Solo così si potrà realmente valorizzare la pluralità delle esperienze degli studenti e promuovere un dialogo autentico tra culture diverse, creando così spazi di apprendimento più inclusivi e significativi. Una prospettiva pedagogica-interculturale così orientata, consente di comprendere come “interagiscono fra loro una molteplicità di dimensioni e modalità di relazione sociale e di modi di formazione del soggetto” (McCall, 2005: 1771). In altre parole, permette di analizzare la condizione degli studenti provenienti da contesti migratori, come il risultato dell'intersezione di molteplici

variabili (Vervotec, 2007), situate in un determinato contesto spaziale e momento biografico (Valentine, 2007). Queste intersezioni, radicate in contesti storico-culturali particolari, possono generare una combinazione di vincoli e opportunità. Da un lato, si osserva la persistenza di tassi di scolarità e di promozione inferiori, con conseguenze come abbandoni scolastici, ritardi e basse performance nei test standardizzati rispetto ai coetanei figli di genitori nati in Italia (MIUR, 2024; ISMU, 2024). Dall'altro, un'analisi attenta e mirata può far emergere le peculiarità e i punti di forza (Zoletto, 2020) di questi studenti, come la predisposizione maggiore “ad apprendere le lingue straniere poiché già esposti ad almeno due lingue (quella d'insegnamento e quella parlata a casa)” (INVALSI, 2024, p. 126). Oltre che, soprattutto gli studenti cosiddetti nuovi italiani (Della Zuanna *et al.*, 2009) condividono con i loro pari figli di genitori nati in Italia una quotidianità fatta di luoghi, valori, aspettative e interessi comuni (Zoletto, 2022). Riconoscere e valorizzare queste risorse può non solo favorire un clima di inclusione, ma anche contribuire a un miglioramento complessivo delle loro performance formative. Vincoli e opportunità possono essere affrontati solo attraverso un'ottica sistemica, che li interpreta come il risultato dell'interazione tra diversi sistemi interdipendenti. Questi includono la famiglia e il gruppo dei pari (livello micro), la relazione tra famiglia e scuola (livello meso), e le dinamiche sociali più ampie (livello macro) (Bronfenbrenner, 2002). Solo considerando queste interazioni possiamo sviluppare strategie efficaci per sostenere il successo formativo di tutti gli studenti. Per creare ambienti di apprendimento equi e supportare il successo formativo di tutti gli studenti, in particolare quelli provenienti da contesti migratori, è fondamentale che insegnanti ed educatori sviluppino competenze interculturali avanzate. Queste competenze consentiranno loro di gestire le diverse esperienze e bisogni presenti nei contesti educativi e formativi odierni. Un aspetto cruciale è la costruzione di reti collaborative tra istituzioni educative, famiglie e comunità locali. Queste collaborazioni influenzano profondamente i contesti educativi, permettendo di affrontare le sfide con una visione integrata. Investire in queste strategie non solo arricchisce l'esperienza educativa, ma crea anche un futuro più coeso e giusto per tutti gli studenti.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- AlmaLaurea. (2024). *XXVI Indagine Profilo dei Laureati 2023*. Roma.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Crul M. (2013). Snakes and Ladders in Educational Systems: Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(9), 1383-1401.

- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: Il Mulino.
- Da Re L. (2023). *Orientamento educativo e professionale: teorie, pratiche e ricerche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Fiorucci F., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.). (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Fiorucci M., Galimberti C. (2021). *Orientamento formativo e inclusione: esperienze e riflessioni*. Edizioni Universitarie.
- Grant C.A., Portera A. (Eds.). (2010). *Intercultural and multicultural education. Enhancing global interconnectedness*. London: Routledge.
- Griga D. (2014). Participation in Higher Education of Youths with a Migrant Background in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 40(3), 379-400.
- Griga D., Hadjar A. (2014). Migrant Background and Higher Education Participation in Europe: The Effect of the Educational Systems. *European Sociological Review*, 30(3), 275-286.
- Gross B. (2022). *Eterogeneità e disuguaglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Heath A., Brinbaum Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-204.
- IDOS. (2023). *Dossier statistico immigrazione*. Roma.
- INVALSI (2024). *Rapporto INVALSI 2024*. Roma.
- ISMU (2024). *Ventinosimo Rapporto sulle migrazioni 2023*. Roma.
- Lagomarsino F., Ravecca A. (2014). *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Marostica F. (2012). Figure professionali per l'orientamento nella e per la scuola. *Rivista dell'Istruzione*, 4, 41-42.
- McCal L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign*, 30, 3, 1771-1800.
- MI (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. Roma.
- MIUR (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2022/2023*. Roma.
- Morgan H., Houghton A.M. (2011). Inclusive curriculum design in higher education: Considerations for effective practice across and within subject areas. *The Higher Education Academy*.
- OECD. (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Ongini V. (2011). *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Peresson F. (2023). Studenti con background migratorio e istruzione superiore: lo stato dell'arte della ricerca. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 11, 44, 198-206.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Segatto B. (Ed.). (2023). *Più del necessario. Storie di studenti con background migratorio*. Milano: Franco Angeli.
- Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Vaccarelli A. (2015). *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*. Milano: Franco Angeli.

- Valentine C. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59, 1, 10-21.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, 1024-1054.
- Zoletto D. (2011). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Zoletto D. (Ed.). (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.

Buone pratiche per il successo formativo.

Il progetto: PROmozione del Successo Accademico in studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (PRO-SA DSA)

Pia Sacco

*Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Foggia
pia.sacco@unifg.it*

1. Introduzione e analisi del quadro attuale sui Disturbi Specifici di Apprendimento

Come evidenziato dai diversi rapporti e dalle linee guida attuali, (CNUDD, 2014; MIUR, 2019; ANVUR, 2022) il numero degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento è aumentato in modo significativo nel sistema di istruzione nazionale, specialmente nel contesto universitario. Precedentemente il MIUR (2019) nell'a.s. 2017-18 ha individuato il 3,2 % degli alunni e studenti con DSA nel sistema nazionale di istruzione. In particolare nella scuola secondaria di secondo grado si attesta una percentuale del 4,68 %, percentuale che sicuramente continua a crescere nel corso degli anni grazie all'aumento delle diagnosi. Nella scuola secondaria di secondo grado “il 42,6 % delle certificazioni riportano un disturbo di dislessia, il 16,7 % di disgrafia, il 18,2 % di disortografia e il 22,5% di discalculia.” (MIUR, 2019). Mentre il Rapporto ANVUR ci ricorda che “Nell'a.a. 2019-20 gli studenti con disabilità o con DSA iscritti ai corsi universitari sono complessivamente 36.816, pari al 2,13% del totale degli studenti iscritti agli atenei italiani.” (ANVUR, 2022, p. 21).

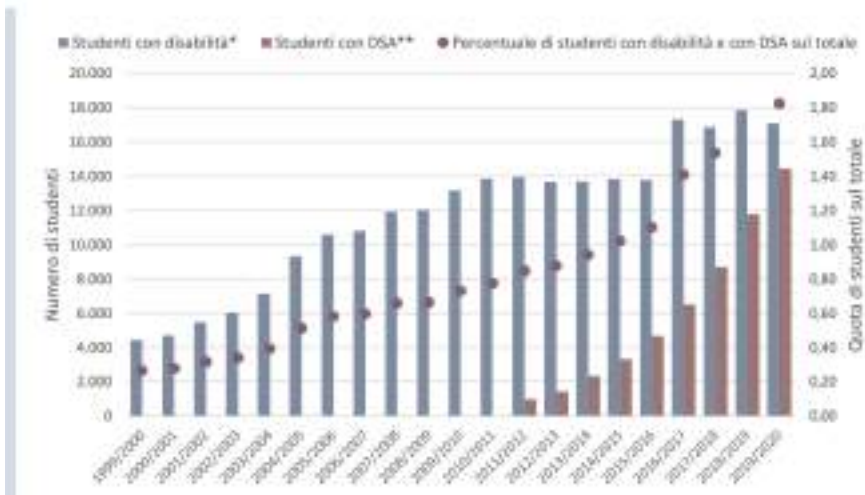


Fig. 1: Elaborazione CNUDD su dati MIUR (ANVUR 2022)

Inoltre dal rapporto si evince che “[...] la gran parte degli studenti con DSA concluda il percorso universitario con il conseguimento della laurea triennale. Oppure, che abbandoni gli studi addirittura prima di tale traguardo” (ANVUR, 2022, p. 23). Si esclude così l’ipotesi di continuare con un percorso di laurea magistrale. Pertanto, si intende riflettere sul fenomeno della dispersione degli studenti con DSA nel contesto universitario e come prevenire tale fenomeno attraverso buone pratiche di promozione del successo formativo. In primo luogo è necessaria una riflessione sulla transizione scuola-università, al fine di individuare strategie e supportare gli studenti in questa fase di cambiamento e passaggio verso un nuovo percorso formativo. Difatti la letteratura mette in evidenza le difficoltà che uno studente con DSA incontra durante il percorso di studi ed è evidente la complessità non solo in termini di apprendimento, ma anche sul piano emotivo. Il Consiglio Nazionale Ordine Psicologi nel quaderno “I DSA e gli altri BES. Indicazioni per la pratica professionale” indica i risultati emersi dal CC-ISS del 2011. Difatti “riporta l’impatto importante che i DSA hanno sia a livello individuale (frequente abbassamento del livello delle competenze acquisite e/o prematuro abbandono scolastico nel corso della scuola secondaria di secondo grado) sia a livello sociale [...]” (CNOP, 2021, p. 25). Il CNOP ipotizza che le diagnosi tardive siano dovute alle competenze cognitive degli studenti che sono stati in grado di compensare il disturbo, d’altro canto il disturbo spesso viene confuso con la pigrizia. Pertanto gli studenti con DSA hanno dimostrato un alto grado di compensazione unitamente a un alto grado di resilienza di fronte alle difficoltà cognitive ed emotive.

2. Il fenomeno del *drop-out* degli studenti con DSA

Dunque il fenomeno della dispersione che si verifica in università ha radici ben profonde che ritroviamo nei precedenti gradi scolastici. In particolar modo si fa riferimento alle mancate diagnosi, a una mancata comprensione del disturbo comunemente confuso con svogliatezza o pigrizia dello studente. Pertanto lo studente, per i motivi precedentemente elencati, sviluppa una sensazione di inadeguatezza in relazione ai propri coetanei o un senso di vergogna per sentirsi agevolato a causa delle misure compensative e dispensative. Quanto detto influisce negativamente sull'immagine di sé e sulla propria autostima e autoefficacia. Infatti si riscontrano una serie di ostacoli come: la demotivazione, il disinteresse, un senso di frustrazione legato all'insuccesso scolastico, fino ad arrivare alla "fobia scolare" (Marchetti, Santilli, Marfoggia, Del Bianco, 2023). Come indicato dall'ANVUR (2022) la maggior parte degli studenti con DSA conclude il proprio percorso con il conseguimento della laurea triennale o abbandona gli studi prima di raggiungere la meta. Stando ai dati riportati e alla situazione attuale, vi è l'esigenza di individuare tempestivamente il disturbo (se non diagnosticato), così da poter agire sulle variabili emotivo-motivazionali connesse al *drop-out* scolastico e di conseguenza agire tramite servizi e attività di supporto al fine di sostenere gli studenti durante il percorso di studi e garantirne il proseguimento. In tal senso, le università si impegnano a fornire servizi specifici per aiutare gli studenti durante il percorso universitario, attenendosi così alla normativa vigente (L. 170/2010; Linee Guida CNUDD, 2014) e assicurando il diritto allo studio e alle pari opportunità. Per i motivi elencati poc'anzi, si rende necessaria la promozione del successo accademico in studenti con DSA, non solo per incentivare la riuscita accademica e prevenire il *drop-out* ma anche per il pieno sviluppo del soggetto in formazione.

3. PROMozione del Successo Accademico in studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (PRO-SA DSA)

L'Università di Foggia, attraverso il progetto "PROMozione del Successo Accademico in studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento" di impostazione metacognitiva (De Beni et al., 2014), ha voluto sostenere la riuscita e la persistenza accademica degli studenti con DSA attraverso il potenziamento delle abilità e delle strategie di studio in ambito universitario. Il progetto affronta, tramite attività laboratoriali, argomenti che sostengano lo studente con DSA nel suo percorso, come:

- la gestione e la pianificazione del compito;
- la motivazione;
- le strategie di studio;
- la gestione dell'ansia.

Di qui l'importanza di sostenere la carriera dello studente per agevolare gli studi universitari, intesi come opportunità per il pieno sviluppo della persona. A questo fine è stato applicato il modello di valutazione e intervento sulle abilità di studio in ambito universitario (Cornoldi, 2007; De Beni, 2015).

Sono state affrontate sei dimensioni (Cornoldi, 2015):

- motivazione;
- organizzazione e pianificazione del compito;
- comprensione del testo;
- elaborazione, approfondimento e memorizzazione;
- ripasso e strategie di preparazione ad una prova di verifica;
- gestione dell'ansia connessa al comportamento di studio.

Ciò che contraddistingue il corso è l'impostazione metacognitiva, trasversale a tutti i moduli. È stato chiesto agli studenti di riflettere sulle proprie motivazioni e strategie, di riconoscere i punti di debolezza e forza del proprio modo di studiare e come questi possono essere resi più efficaci e ottimali in relazione ai propri obiettivi accademici. Ogni modulo è stato strutturato in quattro fasi secondo l'acronimo S.A.L.E. (De Beni et al., 2014):

- So qualcosa di questo argomento?
- Ascolto e apprendo.
- Lavoro in gruppo.
- E-sperimento.

Al progetto hanno preso parte 14 studenti (3 maschi, 11 femmine; età media= 23.1, ds= 4.1) con Disturbi Specifici di Apprendimento (valutati dal Centro VIDA – Valutazione e intervento dei Disturbi di Apprendimento), iscritti ai corsi di laurea del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia. Il corso di 50 ore è stato erogato in presenza e in *e-learning* (mediante piattaforma *e-learning* di Ateneo) ed è stato organizzato in 11 moduli costituiti da: lezioni frontali, esercitazioni pratiche guidate, attività laboratoriali. L'articolazione dei moduli è stata la seguente:

1. Introduzione al corso – presentazione DSA e normativa.
2. Motivazione e pianificazione.
3. L'uso delle mappe concettuali come strategia di studio efficace – parte I.
4. Memorizzazione: strategie e tecniche.
5. Organizzazione e planning – Ripasso e strategie di preparazione a una prova.
6. Ansia e resilienza.
7. L'uso delle mappe concettuali come strategia di studio efficace – parte II: tecnologie e app.
8. Stili attributivi di successi-insuccessi ed autoefficacia.
9. Training di scrittura: abilità ortografiche.

10. Scrittura efficace: abilità narrative.
11. Post test: somministrazione delle prove.

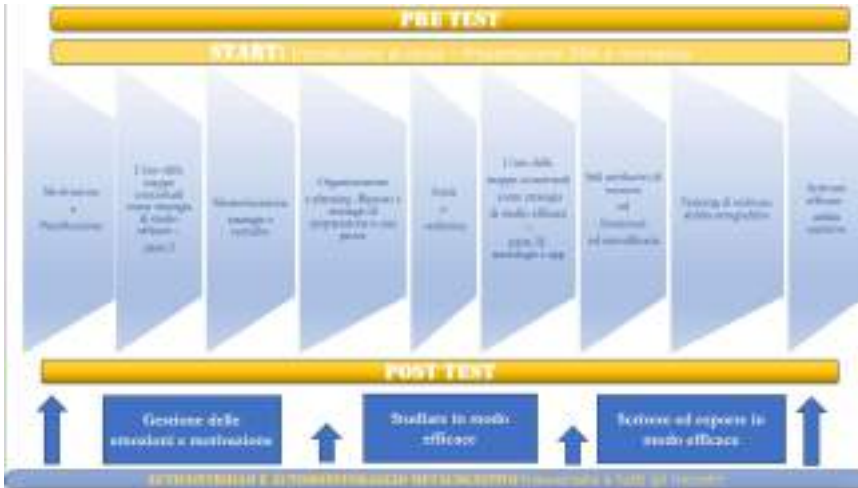


Fig. 2: Moduli progetto PROMozione del Successo Accademico in studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento.

Prima e dopo il corso di potenziamento, per valutare l'efficacia del percorso, sono stati somministrati strumenti standardizzati finalizzati a rilevare aspetti motivazionali e strategici connessi allo studio e prove per rilevare la prestazione oggettiva di studio.

Nello specifico sono stati somministrati ai partecipanti diverse batterie di questionari:

1. LCS-SUA (Montesano, 2020):
 - Dettato di parole;
 - Dettato di non parole;
 - Dettato di brano.
2. Dettato lessicale (Marinelli, 2017)
3. Giudizio ortografico senza tempo
4. Batteria AMOS (De Beni et. al, 2014):
 - Questionari autovalutativi:
 - Questionario sulle convinzioni (QC);
 - Questionario Approccio allo Studio (QAS);
 - Questionario Ansia e Resilienza (QAR);
 - Questionario sulle Strategie di Studio (QSS).
 - Prove di Apprendimento:
 - Prova oggettiva di studio: “La protostoria dell’Africa: Etiopia e Nubia” (Scelta ordine eventi; domande vero/falso) e Memoria di figure.

– Prova di Studio:

- Prova di Studio 1 (PS1): “Una seconda città” (Scelta ordine eventi; domande aperte; domande vero/falso);
- Prova di Studio 2 (PS2): “L’espansione urbanistica nell’età di Augusto” (Scelta ordine eventi; domande aperte; domande vero/falso).

Il progetto è stato coordinato dalla professoressa Chiara Valeria Marinelli, responsabile scientifica e delegata alla disabilità e DSA e del Dipartimento di Studi Umanistici, e con l’intervento della professoressa Manuela Ladogana sul metodo di studio e sulle mappe concettuali come strategia efficace per gli studenti DSA. I moduli, coordinati dalla responsabile scientifica, sono stati seguiti e co-organizzati dalle assegniste di ricerca (dott.ssa Antonella Spinelli e dott.ssa Giuliana Nardacchione) e dalle dottorande di ricerca (dott.ssa Pia Sacco e dott.ssa Valentina Siena). Il seguente lavoro ci ha permesso di sostenere i nostri studenti durante il percorso, offrendo strategie fondamentali per la gestione della vita universitaria e dunque evitare il fenomeno del *drop-out* universitario. Lo studente è stato posto al centro del processo di apprendimento e di potenziamento al fine di renderlo consapevole dei propri processi cognitivi e di apprendimento, degli aspetti emotivi e motivazionali che sono coinvolti durante l’attività di studio. Quanto detto consente di sviluppare: il *sensemaking*, il *decision making*, un maggiore senso di efficacia, autoefficacia e benessere emotivo. Attraverso il corso e le strategie menzionate si auspica una netta diminuzione del *drop-out* dato che il soggetto in formazione sarà pronto, mediante le competenze acquisite, a scegliere e organizzare il proprio progetto formativo universitario e, in senso più ampio, il progetto di vita.

Bibliografia

- Borgonovi E. et al. (2022). *Rapporto ANVUR. Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*.
- Borsini L., Del Bianco N., D’Angelo I., Caldarelli A., Giaconi C., (2023). La transizione dalla scuola secondaria di II grado all’università: una indagine esplorativa. In C. Giaconi, I. D’Angelo, A. Marfoggia, C. Gentilozzi (Eds.), *Traiettorie Inclusive* (pp. 11-29). Milano: FrancoAngeli.
- CNOP (2021). *I DSA e gli altri BES. Indicazioni per la pratica professionale*. n. 7. Roma: Morphema
- Cornoldi C. (Ed.). (2007). *Difficoltà e disturbi dell’apprendimento*. Bologna: Il Mulino
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT. (2015). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio 10-15 anni*. Trento: Centro Studi Erickson.
- De Beni R., Moè A., Cornoldi C., Meneghetti C., Fabris M., Zamperlin C., De Min Tona G. (2014). *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l’università. Nuova edizione*. Trento: Erickson.
- De Beni R., Zamperlin C., Fabris M., Meneghetti C. (2015). *Studiare meglio e riuscire all’università: Linee guida e materiali per potenziare le abilità di studio*. Trento: Erickson.

- Genovese E., Ghidoni E., Guaraldi G., Stella G. (2011). *Dislessia nei giovani adulti. Strumenti compensativi e strategie per il successo*. Trento: Erickson.
- Genovese E., Guaraldi G. (2020). *Promuovere le potenzialità degli studenti con DSA. Scuola secondaria e Università a dieci anni dalla Legge 170*. Trento: Erickson.
- Marchetti R., Santilli T., Marfoggia A., Del Bianco N. (2023). Percezioni e dislessia: uno studio esplorativo. In C. Giaconi, I. D'Angelo, A. Marfoggia, C. Gentilozzi (Eds.), *Traiettorie Inclusive* (pp.88-100) Milano: FrancoAngeli.
- Marinelli C.V., Cellini P., Zoccolotti P., Angelelli P. (2017). Lexical processing and distributional knowledge in sound–spelling mapping in a consistent orthography: A longitudinal study of reading and spelling in dyslexic and typically developing children. *Cogn Neuropsychol*, 163-186.
- Montesano L., Valenti A., Cornoldi C. (2020). *LSC-SUA. Prove Di Lettura, Comprensione Del Testo, Scrittura E Calcolo. Batteria Per La Valutazione Dei DSA E Altri Disturbi in Studenti Universitari E Adulti*. Trento: Erickson.
- https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Gli+alunni+con+DSA_a.s.+2017_2018_def.pdf/08b09a8a-03a4-a2f4-d5c7-01e0514c4121?t=1560510755989

Progettare e valutare con le tecnologie: tra innovazione e contrasto alla dispersione scolastica

Roberta Scarano

Dottoranda – Università degli Studi di Salerno
rscarano@unisa.it

1. Introduzione

L'attuale logica inclusiva non coinvolge solo gli alunni in condizione di disabilità ma si concentra sulla capacità delle scuole stesse di ospitare una varietà di esigenze (Demeris, Childs, Jordan, 2007). La creazione di una scuola “per tutti e per ciascuno” richiede un’attenzione specifica alle esigenze del singolo e lo sviluppo di pratiche volte a favorire la partecipazione e il miglioramento dell’apprendimento di tutti gli alunni. Nonostante ciò, in Italia, il fenomeno della dispersione scolastica registra tassi molto elevati. Il fenomeno racchiude al suo interno una pluralità di variabili ma, in generale, può essere definito come “la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell’istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare” (AGIA, 2022, p. 20). Un ruolo significativo è giocato dalla qualità dell’offerta formativa: infatti, tra i fattori che determinano una maggiore probabilità di abbandono, è possibile individuare le difficoltà di apprendimento e i bisogni educativi speciali oltre che il senso di autoefficacia (OCSE, 2012). Altri elementi, spesso non utilizzati come indicatori nello studio del fenomeno, quali la frequenza irregolare e il conseguimento di un titolo senza aver sviluppato degli apprendimenti, rappresentano variabili correlati allo stesso (Batini, 2023). Inoltre, “la ripetenza è il motivo più comunemente citato dagli studenti e dalle loro famiglie per giustificare l’abbandono della scuola e [...] interroga circa le pratiche di valutazione” (Batini, 2023, p. 25).

In tale scenario, il ruolo del docente, la cui azione non si limita ad una dimensione organizzativa e metodologico-didattica, ma ne include anche una relazionale-comunicativa, risulterebbe necessaria a favorire pratiche formative basate sul rispetto, l’accettazione e l’ascolto attivo. Al fine di favorire una cultura inclusiva e una riduzione del fenomeno di abbandono scolastico, l’azione progettuale di didattica ludica attraverso l’utilizzo di ambienti immersivi e dispositivi digitali che creano un *continuum* rispetto alla quotidianità degli studenti, potrebbe contribuire a innalzare la motivazione e la curiosità, oltre che promuovere lo sviluppo di apprendimenti autentici (Ferrantino, Scarano, 2023). Di fatto, questi elementi risultano fondamentali per la costruzione di una cultura positiva della valutazione che, allontanandosi dalla demonizzazione assoluta dell’errore, richiama la duplice

valenza che il processo valutativo porta con sé: *assessment for/as learning*, trasformando la valutazione in un ulteriore momento di apprendimento (Ferrantino & Scarano, 2023). Scopo del contributo è, quindi, quello di riflettere sul ruolo che le pratiche valutative, oltre che l'utilizzo delle tecnologie rivestono nel contrasto all'abbandono dei percorsi formativi e alla determinazione di una logica progettuale inclusiva.

2. Dispersione scolastica

Il costrutto della dispersione scolastica fa riferimento ad un fenomeno molto complesso e multidimensionale, non riconducibile ad un'unica causa ma ad una grande varietà di situazioni e variabili. Un ruolo significativo è sicuramente ricoperto dalla qualità dell'offerta formativa: sistemi educativi efficaci ed equi risultano essenziali per lo sviluppo e il benessere individuali oltre che per la prosperità economica e la coesione sociale. Di conseguenza, garantire la riuscita e il successo scolastico di ciascuno si configura come un'azione di giustizia sociale oltre che una necessaria strategia di occupazione e crescita (AGIA, 2022): infatti, i giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione incontrano maggiori difficoltà nel mercato del lavoro, con conseguenze anche sui NEET (*Not in education, employment or training*), fenomeno che nel nostro Paese presenta percentuali tra le più alte dell'Unione europea (Fig. 1). Tale aspetto fa comprendere quanto la dispersione scolastica vada a rallentare la crescita economica e l'occupazione ostacolando la produttività e la competitività, e alimentando la povertà e l'esclusione sociale (European Commission, 2017). Infatti, sulla base degli ultimi dati raccolti dall'OECD (2024), la percentuale di persone tra i 25 e i 34 anni prive di un diploma di istruzione secondaria di secondo grado è scesa al 20% (6 punti percentuali in meno del 2016); inoltre, anche la percentuale di giovani tra i 20 e i 24 anni che rientrano nei NEET è diminuita al 21% (contro il 32% del 2016).

In particolare, per raggiungere i vari traguardi previsti dall'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), non basta far entrare i bambini e gli adolescenti a scuola: la riuscita scolastica non può essere considerata un semplice prodotto finale; ma, al contrario, essa rappresenta un lungo processo che pone sfide significative relative alla crescita umana nel suo complesso fin dalla più tenera età, il contesto sociale e familiare, i processi e i contesti dell'apprendimento e dell'insegnamento (AGIA, 2022).

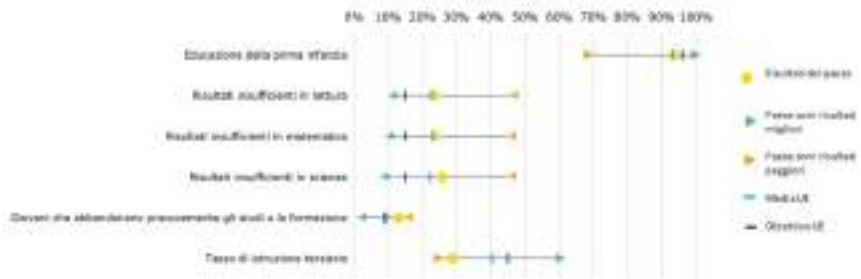


Fig. 1. Posizione dell'Italia in relazione ai Paesi e alla media UE
fonte: IFL, 2020; UOE, 2019; OCSE-PISA, 2018 – citato in AGIA, 2022, p. 22)

In linea con il modello ecologico di Bronfenbrenner (2010), i fattori che incidono nel fenomeno della dispersione scolastica sono numerosi (Fig. 2):

- fattori personali, intesi come difficoltà di apprendimento, bisogni educativi speciali, senso di autoefficacia, percezione di inadeguatezza;
- fattori ambientali/di contesto, quali la presenza di uno svantaggio socio-economico, disuguaglianze sociali;
- fattori familiari, come un basso livello di istruzione dei genitori, difficoltà economiche;
- fattori interni alla scuola, relativi all’offerta formativa, alla qualità della didattica e agli aspetti organizzativi.

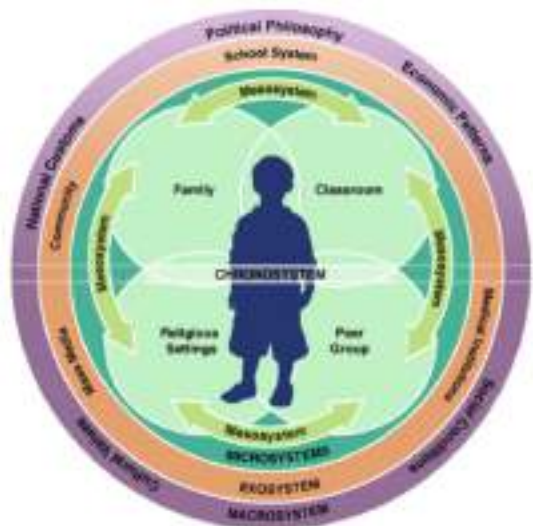


Fig. 2. Modello ecologico di sviluppo del bambino (AGIA, 2022, p. 46)

Tra gli aspetti che determinano una maggiore probabilità di abbandono, è però possibile individuare le difficoltà di apprendimento e i bisogni educativi speciali oltre che il senso di autoefficacia (Batini, 2023). Altri elementi, spesso non utilizzati come indicatori nello studio di questo fenomeno, sono ad esempio la frequenza irregolare e il conseguimento di un titolo senza aver sviluppato nel concreto degli apprendimenti. Inoltre, come emerso da alcuni studi di Batini (2023), la ripetenza è tra i motivi più citati dagli studenti e dalle famiglie per giustificare l'abbandono della scuola. Questo aspetto, tra gli altri elementi, porta ad interrogarsi circa le pratiche valutative messe in atto dagli insegnanti.

Il ruolo del docente risulta, quindi, particolarmente incisivo: la sua azione, infatti, è determinante nel favorire pratiche formative metodologicamente fondate, rispondenti alle necessità dei discenti e orientate al successo formativo di tutti e ciascuno, nell'ottica di una scuola equa e di qualità.

3. Progettare e valutare con le tecnologie

Nei processi formativi il legame tra valutazione e progettazione è inscindibile: la valutazione sostiene il momento progettuale oltre che la sua implementazione e conclusione ed è coerente con tempi, risorse, contenuti e obiettivi individuati. Al fine di favorire una cultura inclusiva e una riduzione del fenomeno di abbandono scolastico, l'azione progettuale di didattica attraverso l'utilizzo di ambienti immersivi e dispositivi digitali che creano un *continuum* rispetto alla quotidianità degli studenti, potrebbe contribuire a innalzare la motivazione e la curiosità, oltre che promuovere lo sviluppo di apprendimenti autentici.

Nello specifico, l'utilizzo delle tecnologie digitali nella didattica e, quindi, anche nella valutazione, porta con sé numerosi vantaggi, tra cui (Trinchero, 2018):

- presenza di un feedback tempestivo e giudicato “affettivamente neutro” in quanto proveniente da una “macchina” e non dal docente o da un compagno;
- opportunità di stimolare dinamiche positive di interazione di gruppo;
- possibilità di cimentarsi in scenari complessi e “sfidanti”.

Di fatto, questi elementi risultano fondamentali per la costruzione di una cultura positiva della valutazione che, allontanandosi dalla demonizzazione assoluta dell'errore, richiama la duplice valenza che il processo valutativo porta con sé: ovvero *assessment for learning* e *assessment as learning* trasformando la valutazione in un ulteriore momento di apprendimento, ponendo al centro lo studente in qualità di attivo e critico costruttore del proprio sapere (Ferrantino, Scarano, 2023).

La valutazione, soprattutto nella sua accezione di *assessment as learning*, quindi valutazione formante (Earl, 2003; Trinchero, 2017), rappresenta un “processo regolatorio [...] che ha luogo quando lo studente monitora personalmente e sistematicamente cosa sta imparando attraverso frequenti e sistematiche prove di valutazione e usa il feedback di tale monitoraggio per operare aggiustamenti, adat-

tamenti e cambiamenti, anche sostanziali, nella propria comprensione” (Trincherò, 2018, p. 44). Ciò comporta una serie di effetti positivi:

lo studente si sente effettivamente coinvolto e protagonista del proprio processo di apprendimento, superando quella che è la tipica passività del momento valutativo;
attraverso una cultura positiva della valutazione e dell'errore, si abbassa il timore del giudizio, stimolando così un approccio più sereno e propositivo ai compiti: ciò potrebbe comportare anche un aumento della motivazione, del senso di autoefficacia, dell'autostima oltre che una maggiore predisposizione a proporre idee e pensieri.

L'assessment as learning supporta, quindi, i processi metacognitivi e l'autoregolazione, consentendo allo studente di riconoscere valore al feedback e, quindi, di acquisire consapevolezza circa i propri progressi (Iannotta, 2023). Infatti, la pratica costante della valutazione nella sua funzione formante, consente “l'elaborazione profonda e significativa dei contenuti da apprendere, chiarisce con precisione gli obiettivi da raggiungere [...], indirizza gli sforzi dell'allievo nelle direzioni opportune [...], riduce il carico cognitivo estraneo” (Trincherò, 2023, p. 11).

Come affermato da diversi autori (Alivernini, Lucidi, 2011; Batini, 2014), gli studenti che presentano una migliore percezione delle proprie capacità e una maggiore autostima risultano avere maggiore motivazione allo studio con conseguenti minori probabilità di abbandono dei percorsi scolastici: il senso di auto-efficacia sembra assumere un ruolo decisivo anche rispetto al fenomeno della rinuncia selettiva ad affrontare specifiche discipline (Zan, Di Martino, 2009). In quest'ottica, una valutazione in grado di aumentare la consapevolezza degli studenti, oltre che la capacità di auto-regolazione dei propri processi apprenditivi, possono rappresentare uno degli aspetti su cui lavorare al fine di prevenire il fenomeno della dispersione scolastica.

4. Conclusioni

Il tema della dispersione scolastica porta con sé la riflessione su una vasta gamma di variabili che mutano parallelamente ai cambiamenti della società e dei contesti di formazione. Tra le variabili da considerare, anche la dimensione tecnologica riveste un ruolo importante: le innovazioni tecnologiche rappresentano un elemento cruciale in ogni ambito della nostra vita e la loro presenza all'interno dei percorsi di istruzione e formazione porta ad interrogarsi circa le modalità di impiego più efficace rispetto alle più diversificate esigenze degli *stakeholder*. Le tecnologie non possono e non devono rappresentare una sostituzione del docente o indurre una sua deresponsabilizzazione: vari autori, infatti, invitano ad un utilizzo cauto di questi dispositivi (Bonaiuti et al., 2017) sostenuto da precisi obiettivi e metodologie. Tuttavia, un uso consapevole dei dispositivi tecnologici nei processi valutativi

porta con sé numerosi vantaggi che potrebbero rappresentare un elemento di prevenzione alla dispersione scolastica: una maggiore motivazione e soddisfazione rispetto al proprio percorso di apprendimento, un coinvolgimento attivo e partecipato oltre che lo sviluppo di consapevolezza, autostima e senso di autoefficacia, potrebbero indurre nei ragazzi una maggiore spinta nel proseguire gli studi in vista di un futuro migliore.

Bibliografia

- Alivernini F., Lucidi F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale.
- Batini F. (2014). *Dropout*. Arezzo: Fuorionda.
- Batini F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 15(1), 19-31.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson.
- Demeris H., Child R.A., Jordan A. (2007). The influence of students with special needs included in grade 3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 609-627.
- Earl L.M. (2003). *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Cheltenham (Vic): Hawker Brownlow.
- European Commission (2017). *Education and Training Monitor 2017*. Publications Office of the European Union.
- Ferrantino C., Scarano R. (2023). Applicazione e usi della realtà estesa nei processi di assessment for/as learning. *QTimes*, XV(4), 114-125.
- Organizzazione delle Nazioni Unite – ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2024). *Education at a Glance 2024. OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Trinchero R. (2017). Attivare cognitivamente con la valutazione formante. Proposte di integrazione tra didattica e valutazione. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 73- 90). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Trinchero R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40- 55. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1013>

- Trinchero R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, 21(1).
- Zan R., Di Martino P. (2009). Different profiles of attitude towards mathematics: The case of learned helplessness. *Proceedings of PME 33*(5), 417-424.

Panel Cooptati 1

Le varie forme della povertà educativa:
prospettive di ricerca e azione di storia dell'educazione,
di pedagogia generale e sociale, di didattica generale
e pedagogia speciale, di pedagogia sperimentale
per le professionalità pedagogiche, educative, formative

Relazioni introduttive

Sara Bornatici
Fabrizio Chello
Moirà Sannipoli

Interventi

Claudia Alborghetti
Renata Bressanelli
Capobianco Rosaria
Giorgia Coppola
Maria Francesca D'Amante
Simona Finetti
Cristina Gumirato
Rosa Piazza
Francesco Pizzolorusso
Luca Silvestri
Maddalena Sottocorno

Università e dispersione. Lineamenti di una povertà educativa

Sara Bornatici

*Ricercatore – Università degli Studi di Brescia
sara.bornatici@unibs.it*

1. Premessa

La povertà è un fenomeno complesso e di rilevante significatività nel contesto delle disuguaglianze sociali ed economiche; si configura quale concetto multiforme e multidimensionale (Sottocorno, 2022; Giancola, Salmieri, 2023) che non riguarda in via esclusiva alcune zone del pianeta e non si limita ad una privazione in termini concreti e finanziari, ma si manifesta in diverse dimensioni che, andando ben oltre la semplice mancanza di reddito, impediscono alla persona di realizzare appieno il proprio potenziale e di godere di una vita dignitosa e appagante, costruita su relazioni sociali significative e adeguate opportunità di crescita cognitiva, ricreativa e culturale. L'economista Amartya Sen (2002), interrogandosi sul rapporto tra etica ed economia afferma che la povertà genera un intollerabile spreco di talenti e potenzialità, in quanto impedisce a chi ne è colpito di far fiorire le proprie capacità e di contribuire al progresso della società in modo significativo. Sen osserva che, privando gli individui delle risorse necessarie per svilupparsi e prosperare, si perde una parte preziosa dell'umanità, poiché ognuno ha il diritto e la responsabilità di realizzare il proprio potenziale, perseguire le proprie aspirazioni e partecipare attivamente alla vita economica, sociale e culturale del contesto in cui vive. Da queste brevi e non esaustive premesse si può cogliere l'importanza di confrontarsi pedagogicamente con un tema che reca in sé sollecitazioni materiali e spirituali, economiche e sociali; mediante una disamina pedagogico-educativa esse possono essere accostate in modo inedito e generare un nuovo approccio all'humanum. Risulta pertanto emblematica una progettazione educativa che, considerando in modo critico il fenomeno in parola, promuova l'adozione di modelli di governance con intensa partecipazione pubblica e sappia coinvolgere cittadini, imprese, istituzioni, disseminando azioni di solidarietà, trasparenza, onestà e responsabilità collegate dalla medesima tensione etica. Superare la povertà configura pertanto una precisa scelta assiologica e antropologica volta al riconoscimento e alla valorizzazione del capitale umano, ma allo stesso tempo può rivelarsi una leva strategica per sollecitare l'elaborazione di nuove idee e progetti in campo economico in grado di coniugare profitto, responsabilità, dignità della persona, contribuendo al benessere collettivo. Tale prospettiva sollecita una riflessione profonda

sul nostro modo di misurare il progresso e il benessere, suggerendo che la vera crescita di una società si misura anche in termini di opportunità e libertà per i suoi cittadini, intesa quale concreto e variegato impegno nel garantire a ciascuno le migliori condizioni per utilizzare le proprie conoscenze e i mezzi di comunicazione in modo adeguato. Diventa sempre più attuale un'idea di sviluppo che permetta di ristabilire la connessione con le dimensioni umane, relazionali, culturali e spirituali e di mettere al centro l'essere umano nella sua unicità. (Musaio, 2016). Tra le molteplici interpretazioni che possono essere attribuite al concetto di povertà, il contributo esplora, senza pretesa di essere esaustivo, il fenomeno della povertà educativa con particolare riferimento all'ambito universitario, esaminando cause, conseguenze e possibili interventi dell'abbandono degli studi da parte delle matricole.

2. Università, emergenze formative

Costruire comunità innovative e inclusive che si riconoscano reciprocamente significa prendere in esame periferie legate alle nuove povertà e prospettare soluzioni progettuali per uno sguardo a lungo termine che ridefinisca il rapporto tra marginalità e potere, tra generazioni e saperi (Bornatici, 2020).

Un tema ascrivibile nell'alveo della povertà educativa è quello relativo al fenomeno dell'abbandono degli studi in Università da parte delle matricole, popolazione studentesca a più alto rischio di *drop out*. Per la riflessione pedagogica, conoscere ed indagare le dimensioni connesse alla formazione terziaria significa interrogarsi sugli orizzonti futuri dell'educazione, tra nuove competenze e stili di vita. In un contesto connotato da una frequenza pressoché universale della scuola secondaria di secondo grado e da un aumento del 2,2% rispetto agli anni precedenti, secondo i dati MUR, delle immatricolazioni universitarie, l'Italia continua a mostrare tassi allarmanti di dispersione universitaria e un'incidenza dei laureati critica in rapporto al livello europeo. Il rapporto ANVUR mostra che circa il 30% degli studenti abbandona il percorso accademico entro il primo anno. Anche a livello internazionale le statistiche recenti dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) documentano che, in media, un terzo degli studenti che si iscrive all'università abbandona gli studi senza conseguire una laurea (OCSE, 2019). Tale fenomeno configura un problema critico: di là dal coinvolgere in via esclusiva la sfera personale in termini di compromissione del benessere e delle prospettive future individuali, emergono implicazioni significative dal punto di vista sociale ed economico, si pensi all'esposizione al rischio di diventare NEET (non occupati né inseriti in un percorso di istruzione o formazione formale) e a come livelli più elevati di istruzione siano fortemente associati a più alti tassi di occupazione e percepiti come una porta di accesso a migliori opportunità di lavoro e di sviluppo in termini di carriera.

A rimarcare la complessità del fenomeno dell'allontanamento dall'Università, è una recente ricerca condotta dall'Università degli studi di Brescia su 1446 ma-

tricole iscritte all'Ateneo nell'anno 2021 -2022. Essa documenta che il 28% degli studenti ha mostrato un'alta intenzione di abbandonare gli studi e il 40,5% una moderata intenzione (Buizza et al., 2024, in corso di pubblicazione). Tale dato, di là dalla specificità del contesto, esige una riflessione su come la questione dell'abbandono necessiti di essere considerata a livello educativo, istituzionale e comunitario per consegnare agli studenti strumenti e occasioni di sviluppo, rispondere alle sfide della complessità, valorizzare i propri talenti (Margiotta, 2018) e autodeterminarsi orientando le proprie scelte e le decisioni.

La fotografia che la ricerca consegna mostra una maggior propensione a lasciare gli studi da parte degli studenti che appartengono a contesti socio economici più svantaggiati. Questo configura indubbiamente un fattore di rischio, spiegabile dall'impegno di molti studenti in attività lavorative e dalle difficoltà incontrate nel sostenere i costi legati all'istruzione universitaria, risultando così maggiormente inclini a privilegiare il lavoro per mantenersi agli studi ed aiutare la famiglia. La ricerca ha altresì evidenziato due interessanti sfide sotto il profilo della riflessione pedagogica: lo scarso senso di appartenenza alla comunità universitaria percepito dagli studenti che sono intenzionati ad interrompere gli studi e la loro difficoltà nell'instaurare relazioni efficaci con i docenti.

3. Prospettive di prossimità: impegno culturale e azioni educative

L'Università configura uno spazio e un tempo generativo (Ricciardi, 2024) in cui gli studenti possono esplorare e costruire la propria identità individuale e il senso di appartenenza alla comunità, prosperando sotto il profilo accademico ma anche dal punto di vista personale e relazionale. Molte Università si concentrano principalmente sul successo accademico dei propri iscritti; tuttavia, trascurare il fondamentale bisogno umano di appartenenza pone il rischio di isolamento ed esclusione che può portare a disimpegno accademico, solitudine e all'abbandono degli studi. La dimensione comunitaria che si alimenta all'interno degli atenei non solo contribuisce a promuovere un ambiente di apprendimento positivo, ma permette agli studenti di sentirsi valorizzati e riconosciuti, rafforzando il benessere psicologico e la motivazione. Numerosi studi documentano al proposito che gli studenti con un senso di appartenenza più forte al proprio ateneo tendono a mostrare maggiore motivazione, sicurezza e partecipazione accademica, nonché prestazioni migliori rispetto a chi non "abita" l'Università. Accostare il tema dell'abbandono degli studi secondo una prospettiva pedagogico formativa significa altresì intenderlo come opportunità di crescita collettiva, investimento economico e politico, presupposto indispensabile per operare cambiamenti emblematici nel segno della responsabilità. I valori che stanno a fondamento di una comunità democratica, equa, inclusiva possono trovare piena realizzazione e interpretazione in contesti educativi sostenibili che riconoscano il rispetto per la comunità della vita e la costruzione condivisa e responsabile del futuro dell'umanità. La necessità di rilanciare una riflessione pedagogica profonda sulla forza intrinseca della vita

comunitaria in ambito accademico suggerisce di vagliare in modo critico le connessioni tra educazione e società per tracciare linee orientative atte a generare equilibrio e consapevolezza, in direzione di nuovi paradigmi che superino l'individualismo e l'autoreferenzialità. Essere parte di una comunità, quale ambito di confronto e costruzione della convivenza, nutre il desiderio di stabilire legami autentici, attraverso i quali si può realizzare un alto grado di mutuo riconoscimento tra le persone. È nella dimensione comunitaria che si sperimenta la libertà nel rispetto reciproco, assumendo impegni e responsabilità che contribuiscono alla costruzione di quel "bene comune" tanto evocato, ma difficile da concretare. Occorre una profonda riflessione antropologica e morale che promuova il dialogo tra i saperi per formare persone costruttrici di relazioni e legami fecondi, superando le semplici relazioni accademiche e valorizzando aspetti sociali, culturali e affettivi. Si tratta di ripensare, in chiave generativa, a nuovi obiettivi di apprendimento, valori e comportamenti, affrontando quegli "ostacoli sistemici" che impediscono la costruzione di comunità coese e solidali. In questa direzione un esempio significativo è rinvenibile nel dispositivo pedagogico del *Service-learning*: educare esige innervare una cultura della gratuità e del servizio fondata sulla valorizzazione dei talenti e chiama in causa una riflessione pedagogica che nello spazio pubblico e nei contesti educativi formali, non formali e informali supporti i processi di apprendimento e veicoli una capacità di comprensione profonda delle comuni radici, nel continuo riconoscimento dell'altro.

4. La relazione come scelta etico educativa

Promuovere il senso di appartenenza significa alimentare fiducia all'interno della comunità universitaria: essa, nel rispetto della propria missione istituzionale, è chiamata alla costruzione di un sistema educativo in cui studenti, docenti, personale tecnico e amministrativo sperimentino condizioni favorevoli alla co-costruzione di progettualità condivise, stabiliscano relazione significative per costruire scoperta e innovazione continua, favorendo un apprendimento concreto e situato. Formare professionisti in grado di affrontare le sfide e cogliere le opportunità del mercato del lavoro e di partecipare attivamente alle trasformazioni che lo stanno interessando (Vischi, 2019) non può trascurare la dimensione relazionale ed emotiva degli studenti, assumendo un modello di sviluppo centrato sulla persona e sul valore del capitale umano. Impegnarsi ad alimentare il desiderio di apprendimento permanente, il pensiero critico e il ragionamento logico sottende un'idea di educazione che accolga la sfida di formare le giovani generazioni per una cittadinanza proattiva, sviluppando mature consapevolezze dei processi che guidano l'apprendimento. Assumendo questa prospettiva, la relazione con gli studenti configura un'alleanza dinamica e trasformativa che va oltre i ruoli tradizionali di docente e discente e ne riconosce i benefici sulla motivazione, l'apprendimento e lo sviluppo globale di entrambi, in quanto anche i docenti avvertono il bisogno di sentirsi parte del progetto educativo, di costruire con i propri studenti quel "pen-

sare fluido, associativo che di continuo rivede ciò che già ha costruito, per progettare nuove strategie di conoscenza, diverse forme di pensiero, soluzioni inattese” (Gramigna, 2023, p.). Il valore della relazione attiene infatti all’esistenza propria della persona, permette di superare visioni unilaterali e autoreferenzialità, andando oltre pensieri rigidi e precostituiti. Osservata anche sotto il profilo economico, l’istanza della relazione configura un investimento sull’identità professionale individuale (oggi sono pochi i lavori che non richiedono una dimensione di relazione) e sulla reputation dell’ateneo cui si appartiene. Le riflessioni proposte intendono marcare l’attenzione su come insegnare sia un processo continuo e riflessivo che chiede costantemente l’apertura a nuove intuizioni e la connessione tra i saperi, nella reciprocità interdisciplinare. Risultano pertanto imprescindibili attività di formazione e ricerca pedagogico-educativa, in dialogo con la didattica, volte a dare supporto ai docenti nel migliorare le pratiche di insegnamento e le esperienze di apprendimento per tutti gli studenti, favorendo la sperimentazione di metodologie innovative e la condivisione di progetti virtuosi. Un punto di equilibrio tra rigidità e distanza è il lavorare coinvolgendo l’altro per consentirne la realizzazione personale che passa dalla responsabilità di entrambi gli attori coinvolti. Questo conduce all’autonomia e in definitiva anche all’affrancamento da possibili sudditanze dovute a ruoli che possono tendere a cristallizzarsi.

In questa processualità complessa, il discorso pedagogico è chiamato a un’interpretazione critica di quel riduzionismo educativo per cui si pensa sufficiente l’acquisizione di conoscenze e abilità settoriali, proprie di ogni disciplina; essa non può essere disgiunta da scelte etico-educative intenzionali e consapevoli, mosse “dall’esigenza di costruire comunità coese e resilienti, dalla rielaborazione dell’eredità culturale che abbiamo ricevuto e dalla formazione delle giovani generazioni alla vita buona con e per gli altri in istituzioni giuste” (Malavasi, 2022, p. 85).

5. Conclusioni

L’abbandono degli studi universitari, le difficoltà per le matricole nell’inserirsi in un nuovo contesto di apprendimento, stabilendo significative relazioni con altri studenti e con i docenti costituiscono nuove sfide educative (Da Re, 2017).

Alla riflessione pedagogica è chiesto di progettare azioni significative per favorire il benessere, valorizzare i talenti e risignificare in modo dinamico e trasformativo l’offerta formativa degli atenei, secondo una prospettiva che tenga in considerazione la crescita professionale ed umana e che favorisca la costruzione di forme di condivisione della responsabilità tra comunità sociale e istituzioni. Emerge la necessità di superare il semplice supporto individuale e un’idea di orientamento focalizzata solo sulla dimensione dell’istruzione, creando le condizioni utili all’acquisizione e all’implementazione di soft skills fondamentali per la pianificazione e la gestione autonoma del percorso professionale, per aumentare la competitività dei giovani, facilitando l’accesso a opportunità di crescita economica e l’autorealizzazione. L’esigenza di sviluppare in maniera più diffusa e profonda

competenze che permettano alla persona di integrarsi in modo attivo nei dinamici contesti sociali, lavorativi e formativi, sempre più contraddistinti per un elevato livello di complessità e per le molteplici interazioni sociali, interpella ogni ateneo e il suo progetto educativo; risulta cruciale investire in una formazione di alta qualità per promuovere approcci educativi mirati all'acquisizione di competenze che aumentino l'occupabilità e assicurino uno sviluppo significativo delle potenzialità individuali (Mazzoli, 2021). Ne deriva l'esigenza di salde alleanze interistituzionali, di reti e dispositivi di coordinamento (Malavasi, 2017) per ripensare le governance universitarie al fine di individuare strategie efficaci per contrastare il tasso di abbandono, aumentare il livello di alta formazione e facilitare la transizione verso il mercato del lavoro. Si tratta di promuovere, attraverso un costante lavoro di cura, la qualità dei sistemi universitari e di innovare metodologie e conoscenze accompagnando persone e comunità nell'impegno di progettare il futuro delle nostre società. La sfida che l'abbandono universitario pone alla pedagogia va nella direzione di radicare in modo non estemporaneo l'azione e la riflessione educativa nelle biografie personali degli studenti e nelle comunità che essi abitano e fanno fiorire.

Bibliografia

- Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service-Learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Buizza C., Bornatici S., Ferrari C., Sbravati G., Raineri G., Cela H., Ghilardi A. (2024). Who are the freshman at highest risk of dropping out of university? Psychological and educational implications, in corso di pubblicazione.
- Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giancola O., L. Salmieri (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
- Gramigna A. (2023). La formazione tra creatività ed emergenze. *Studi sulla formazione*. 26, (2), 51-55.
- Malavasi P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Roma: Carocci.
- Mazzoli S. (2021). *Riflessione pedagogica, pratiche lavorative, generazioni. Questioni emblematiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Musaio M. (2016). Le sfide della povertà e il contributo dell'antropologia pedagogica. In R. Gnocchi, G. Mari, *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa* (pp. 111-123). Milano: Vita e Pensiero.
- OCSE. (2019). *Education at a glance 2019*.
- Ricciardi M. (2024). The University as a generative space/time of Talents and Knowledge-Sharing Communities. Actors, processes and educational impacts of Generative Pedagogy and Organizational Systems. *Pedagogia Oggi*. 22 (1), 186-193.

- Sen A. (2002). *Etica ed economia* (trad. dall'inglese). Roma- Bari: Laterza.
- Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

Ripensare la ‘povertà educativa’ a partire dalla ‘pedagogia sommersa’ di Anna Lorenzetto

Fabrizio Chello

*Professore associato – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli
fabrizio.chello@unisob.na.it*

1. La ‘povertà educativa’ tra luci e ombre

Il concetto di “povertà educativa” risulta essere, nella letteratura delle scienze umane degli ultimi trent’anni, una categoria centrale tanto per la ricerca teorica quanto per quella empirica. Coniato alla fine degli anni Novanta dello scorso secolo nell’ambito degli studi socio-economici, il concetto riprende le categorie di “povertà di istruzione” e “*Bildungsarmut*”. La prima, forgiata dall’economista italiano Checchi (1998), sottolinea che la povertà riduce le possibilità di partecipazione alle attività sociali, culturali ed economiche e, così facendo, depriva il soggetto di quelle esperienze utili a incrementare il proprio bagaglio conoscitivo e, quindi, a migliorare il proprio posizionamento nel mercato del lavoro, con le relative conseguenze sul reddito. La seconda, elaborata dalla sociologa tedesca Altmendinger insieme al collega Leibfried (2003), corrisponde al non raggiungimento di livelli minimi di competenze in lettura, matematica e scienze, che si traducono in maggiori difficoltà nel prender parte ad attività culturali, sociali ed economiche.

In questo senso, i due concetti generatori e la successiva categoria di ‘povertà educativa’ forniscono un’interpretazione della povertà che non si limita a misurare l’aspetto monetario del fenomeno ma che lo interpreta, attraverso una lente multidimensionale e multidisciplinare, quale condizione che ricomprende aspetti legati all’istruzione, al lavoro, alla salute, alle relazioni sociali, allo stile di vita e di consumo, ai servizi presenti sul territorio in cui si vive e, più in generale, all’ambiente naturale e culturale. Tale sguardo consente di cogliere la globalità del fenomeno e, in particolare, la sua natura interconnessa: la deprivazione economica può essere causa della riduzione di *chance* a livello educativo, sociale e culturale così come le deprivazioni educative, sociali e culturali possono comportare, in maniera probabilisticamente maggiore, una situazione economica precaria.

L’elaborazione epistemologica e teorica di questa categoria concettuale complessa induce, dal punto di vista metodologico, la necessità di ripensare i metodi e gli strumenti di misurazione del fenomeno indagato. Se, infatti, i tradizionali indici reddituali descrivono esclusivamente la povertà economica, la povertà educativa abbisogna, per essere letta, di indici più articolati. Come dimostra, ad esempio, l’*Indice di Povertà Educativa* elaborato da Save the Children (2017) per

analizzare la povertà educativa minorile in Italia, è necessario tener conto – oltre che del reddito – della presenza dei servizi educativi sul territorio, del livello di dispersione scolastica, della frequenza ad attività sportive e ricreative, dei consumi culturali (teatro, libri, concerti, siti di interesse storico-artistico e archeologico) e dell'uso di Internet.

Tuttavia, come è stato messo in evidenza da Lohmann e Ferger (2014), per quanto questa nuova categoria concettuale consenta di fare molti passi in avanti nella comprensione e nel contrasto della povertà, essa solleva non pochi problemi. Da un punto di vista epistemologico, per quanto si faccia riferimento alla necessità di un approccio multidimensionale e multidisciplinare, le principali ricerche internazionali e nazionali tendono a ridurre tale approccio all'introduzione di nuovi indicatori quantitativi e alla lettura multivariata degli stessi, senza tener conto della necessità di ripensare i modi attraverso cui fare ricerca per leggere/costruire l'oggetto di indagine. Da un punto di vista teorico, il concetto di "povertà educativa" prende forma all'interno del sostrato culturale neoliberista, secondo cui l'educazione è una risorsa funzionale non all'armonica formazione del soggetto, quanto piuttosto all'accrescimento del bagaglio conoscitivo dell'individuo affinché quest'ultimo sia più performante e competitivo sul mercato del lavoro (Botezat, 2016). Da un punto di vista metodologico, infine, l'attenzione all'offerta territoriale socio-culturale può sottendere l'idea che l'educazione sia una pratica volta a fornire strumenti o a facilitare l'accesso a beni e servizi (Barbero Vignola et al., 2016) e non invece una pratica volta a far fiorire la capacità riflessiva quale condizione per l'emancipazione del singolo e della comunità.

In questo senso, è necessario ripensare la categoria di 'povertà educativa' attraverso uno sguardo pedagogico che ridia vigore teorico e progettuale ai concetti di formazione ed educazione. Sguardo che può essere recuperato portando alla luce la pedagogia sommersa di Anna Lorenzetto, capace di realizzare, nel meridione italiano del secondo dopoguerra, un complesso sistema educativo territoriale in cui la lotta all'analfabetismo è intesa come esperienza per lo sviluppo della partecipazione democratica (Corradi, 2005; Fasulo, Sorbo, 2018). Tale sistema è da attenzionare per la sua capacità di anticipare il concetto di "comunità educante" e di proporre una critica teoricamente efficace alla deriva economicista delle politiche educative.

2. L'impianto teorico-esperienziale di una pedagoga 'militante'

La pedagogia sommersa di Anna Lorenzetto si configura, sin dai suoi esordi, come una pedagogia militante, ossia come un sapere fondato su un "nucle[o] di generatività teorica e di progettualità educativa, con uno sguardo particolare alla problematicità delle prassi ed una rinnovata, accresciuta attenzione all'[elaborazione] di modelli educativi" (Tomarchio, Ulivieri, 2015, p. 7) in grado di trasformare la realtà e proporre percorsi di sviluppo del territorio.

In particolare, il nucleo di generatività teorica da cui prende corpo, nel corso

degli anni quaranta dello scorso secolo, questa pedagogia è l'ontologismo critico di Pantaleo Carabellese. In aperta opposizione con le allora dominanti filosofie idealiste, tra cui l'attualismo gentiliano, lo studioso pugliese pensa il soggetto in formazione non come una processualità in divenire che pone se stessa e il mondo in un infinito gioco a somma zero tra coscienza e auto-coscienza, ma come una processualità che diviene coscienza di sé nell'incontro-scontro con il mondo-ambiente in cui è immerso (Carabellese, 1969). Lì dove la relazionalità processuale tra soggetto e ambiente è così radicale, originaria e indissolubile che, per il filosofo, l'«essere-di-coscienza» non è un attributo che può essere imputato esclusivamente al soggetto, ma ha da essere pensato come qualcosa che lo trascende e che comprende anche il mondo.

In questa direzione, nel rielaborare il pensiero del suo Maestro, Anna Lorenzetto (1963) conia il costrutto di «ambiente-coscienza» e ne fa l'elemento fondamentale di una pedagogia che, superando ogni soggettivismo e ogni solipsismo, non si occupa del soggetto in formazione in quanto individuo isolato, ma in quanto parte di un sistema più complesso. Tale sistema è la comunità, intesa quale «oggetto» di ogni teoria della formazione e di ogni pratica educativa (Lorenzetto, 1967, 1994). La comunità, infatti, ben più di ogni configurazione duale o genericamente collettiva, dà vita a quel legame reciproco che rende le singole parti un tutto e che, dunque, consente di vivere nel quotidiano la relazionalità ontologica che ci irretisce. Tuttavia, affinché questo legame possa divenire condizione di possibilità per la crescita – al tempo stesso – individuale, gruppal e territoriale, la comunità deve essere gestita in maniera democratica.

Questa ingiunzione democratica che Lorenzetto introduce è lo spartiacque che differenzia il pensiero del suo Maestro dalla sua riflessione pedagogica, in quanto è quella cifra che rende il nucleo di generatività teorica di matrice filosofica anche un nucleo di progettualità educativa. Per Lorenzetto, infatti, la dimensione democratica è condizione indispensabile per ogni strategia, metodo e pratica educativa. Lì dove tale convinzione si struttura attraverso la lunga e convinta esperienza di attivismo antifascista e femminista che Lorenzetto effettua fin dagli anni degli studi accademici: prima come componente del Corpo di Assistenza Femminile, poi come simpatizzante di Giustizia e Libertà e del Partito d'Azione e, ancora, come Dirigente della Commissione «Studi e Cultura» dell'Unione Donne Italiane (UDI) e, infine, come componente del suo Comitato Direttivo Nazionale. Per l'UDI si impegna in favore del riconoscimento del diritto al voto delle donne, della tutela dei bisogni primari dell'infanzia e della maternità, del ripristino del sistema di istruzione e della formazione delle insegnanti, ma ne esce ben presto a causa della collaborazione sempre più stretta tra l'Unione e il Partito Comunista Italiano, che mette in crisi l'ambizione dell'organizzazione di rappresentare tutte le donne indipendentemente dalla loro appartenenza politica.

La fuoriuscita dall'UDI non comporta alcun arresto o rallentamento nell'attività politico-educativa della pedagoga, ma anzi diviene la spinta per fondare un'associazione volta a combattere l'analfabetismo e a promuovere lo spirito democratico.

3. L'UNLA e la sua progettualità politico-educativa

L'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA) nasce a Roma nel 1947 per volontà di un Comitato Promotore, presieduto da Lorenzetto e composto da insegnanti e assistenti sociali impegnati in attività socio-educative nel quartiere Tor di Quinto. Lorenzetto ne diventa prima vice-presidente, dal 1947 al 1964, e poi presidente, dal 1964 al 1981, allontanandosi solo dal 1971 al 1974 per assumere la Direzione della Divisione "Educazione degli adulti" dell'UNESCO a Parigi.

Nei trentaquattro anni di dirigenza, la pedagoga romana progetta, attua e monitora un vasto e profondo programma di alfabetizzazione degli/delle adulti/e in un meridione d'Italia in cui la povertà materiale di larghe fasce della popolazione contadina si lega strutturalmente a una profonda povertà educativa e socio-culturale, oltre che a una mentalità maschilista. In particolare, l'iniziativa si diffonde in numerosi, piccoli e spesso inaccessibili Comuni dell'entroterra lucano e calabro, che la pedagoga visita percorrendo chilometri e chilometri a piedi, a causa dell'assenza di infrastrutture e mezzi (Lorenzetto, 1969). Il successo di queste prime esperienze induce l'UNLA a diffondere la propria attività anche in Campania e in Sardegna, nonché in alcune regioni settentrionali caratterizzate dalla grande presenza di flussi migratori interni.

La scommessa pedagogica elaborata da Lorenzetto si fonda sull'interpretare l'analfabetismo non come un problema del singolo individuo o di una parte 'arretrata' della società, bensì come il risultato di un confronto/scontro tra la logica della cultura orale, egemone nel mondo contadino, e quella della cultura alfabetica, diffusa da un insieme impari di forze economiche, sociali e istituzionali. Tale scontro deve essere colto nella sua dimensione generativa, provando cioè a superare l'iniziale sgomento provato dall'analfabeta di fronte alla nuova logica culturale per sostenere il suo successivo desiderio e interesse, riconoscendo così il suo ruolo attivo e partecipativo. Ne consegue un progetto politico-educativo che non può in alcun modo essere inteso come un'opera condotta da "una buona e nobile borghesia intellettuale [per] una popolazione abbandonata" (Lorenzetto, 1963, p. 38), secondo la tradizionale impostazione assistenzialistica e paternalistica del filantropismo che, di fatto, al di là delle intenzioni, produce azioni di conformazione educativa e di dominazione culturale attraverso l'imposizione dell'alfabeto e del suo sistema di valori, principi e visioni del mondo (Lorenzetto, 1976, p. 5). Al contrario, il progetto della Lorenzetto e del suo gruppo di lavoro intende il processo di alfabetizzazione come "una larga azione di carattere popolare" (Lorenzetto, 1963, p. 39), in cui l'apprendimento dell'alfabeto – definito "minore" – avviene mediante metodi attivi e partecipati volti a indurre gli/le adulti/e a riflettere criticamente e trasformativamente sull'alfabeto 'maggiore', ossia sulle proprie conoscenze, sugli effetti del proprio lavoro su se stessi e sulla società, sul proprio ruolo di cittadini/e. Riflessione, questa, che consente di riconoscere – secondo la dottrina di Caraballese – l'originario e profondo legame che ciascuna persona, in quanto essere vivente che ha coscienza di sé e dell'altro, intrattiene con il proprio mondo-

ambiente. In altri termini, l'obiettivo pedagogico di Lorenzetto è creare le condizioni educative affinché l'analfabeta possa liberarsi sia dalle vecchie servitù – legate a una cultura contadina spesso fonte di dominio e sfruttamento – sia dalle nuove forme di sopraffazione – fondate sulla diffusione di un certo modello di sviluppo e progresso – attraverso l'apprendimento tanto dell'alfabeto minore (= la conquista dello strumento del leggere e dello scrivere) quanto di quello maggiore (= la conquista del sapere, del lavoro, della coscienza civile) per la costruzione di un terzo alfabeto – l'alfabeto degli alfabeti –, coincidente con la conquista della coscienza di appartenere a un ambiente più vasto.

Alla luce di questa visione emancipativa della lotta all'analfabetismo, Lorenzetto concepisce, sin dai primi anni del secondo dopoguerra, un modello educativo comunitario e democratico basato su quello che più tardi è stato definito "lo sviluppo di comunità", dando vita prima ai Comitati Comunali per la lotta contro l'analfabetismo e, poi, ai Centri di Cultura Popolare. Infatti, la costituzione di ogni Centro si fonda su un'indagine preliminare volta a sondare le condizioni di vita e le esigenze socio-educative della comunità; ogni Centro ha una propria organizzazione interna portata avanti dai cosiddetti "centristi" e sovrintende in maniera autonoma alla realizzazione delle proprie attività e all'amministrazione delle proprie risorse, tra cui quelle economiche; le attività dei Centri vanno dai corsi di alfabetizzazione di base ai corsi di introduzione alle conoscenze scientifiche e alle nuove tecniche lavorative, fino alla strutturazione di biblioteche e di sezioni culturali volte alla riscoperta delle tradizioni locali così come alla progettazione di interventi per il miglioramento della vita del territorio; infine, ogni Centro monitora e valuta le proprie attività per ripensarle e riprogettarle nonché si impegna a sostenere la formazione del proprio personale educativo attraverso la partecipazione a corsi per maestri organizzati dall'UNLA in collaborazione con la Scuola Normale di Locarno.

Dunque, i Centri di Cultura Popolare si configurano come luoghi in cui persone di diverse appartenenze, unite dal comune intento di contrastare l'analfabetismo, fanno esperienza di nuove forme relazionali e di nuove dinamiche partecipative per costruire comunità democratiche.

4. La centralità dell'ecosistema educativo

La progettualità educativa a cui Lorenzetto dà vita si coniuga a un'intensa teorizzazione pedagogica. Lorenzetto (1976, p. 59), infatti, sostiene l'esperienza politico-educativa dell'UNLA con una teoria pedagogica in grado di ripensare l'educazione degli adulti non più, nella direzione delineata dall'UNESCO al Convegno di Elsinör del 1949, come istruzione di base per accrescere le conoscenze e le attitudini personali in vista di maggiori responsabilità sociali, ma come educazione alla libera partecipazione democratica e alla gestione comunitaria del territorio di appartenenza. Un concetto, questo, che anticipa di circa dieci anni la svolta che si produce nella Conferenza UNESCO di Montreal.

Gli sviluppi teorici elaborati da Lorenzetto e la fama internazionale ottenuta dal suo progetto politico-educativo inducono la delegazione italiana dell'UNESCO a sceglierla come relatrice al *Congresso internazionale per l'eliminazione dell'analfabetismo* di Teheran, dove illustra il programma elaborato dall'UNLA, fornendo un esempio concreto di come intendere l'educazione degli adulti all'interno di una prospettiva educativa *community-based* che non fa ricorso forzatamente all'istituzionalizzazione dei processi formativi (= scolarizzazione dell'educazione permanente). In particolare, Lorenzetto (1976, p. 160) evidenzia i tre fondamenti per la costituzione di una comunità educativa democratica: "1) la 'struttura' che si realizza nel binomio organizzazione-ambiente; 2) la 'motivazione' che si realizza nel binomio partecipazione-gestione; 3) la 'cultura' che si realizza nel binomio espressione-comunicazione".

Tale elaborazione teorica le consente non solo di sottolineare il ruolo della comunità nella conquista di uno spirito realmente democratico, ma le permette anche di intendere l'ambiente-comunità sia nei suoi aspetti antropici sia nei suoi aspetti naturali, proponendone una visione olistica ed ecosistemica in linea con le più recenti acquisizioni epistemiche (Lorenzetto, 1988). Tale visione, inoltre, la induce a criticare a più riprese le scelte teoriche, metodologiche e operative che l'UNESCO assume, tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, in merito ai processi di alfabetizzazione, intendo questi ultimi come strumenti funzionali alla crescita socio-economica. Secondo Lorenzetto, infatti, il pur importante legame tra alfabetizzazione e sviluppo economico non può essere inteso nella direzione di una strumentalizzazione dell'alfabetizzazione in funzione dell'aumento del reddito pro-capite, pena l'annullamento del principio dei tre alfabeti (= alfabeto minore, alfabeto maggiore e alfabeto degli alfabeti) e della dimensione popolare, comunitaria e politica dell'educazione (Lorenzetto, 1976, pp. 190-191, pp. 300-301).

Con tale critica all'impianto economicista dei programmi di alfabetizzazione dell'UNESCO e di altre organizzazioni internazionali, come l'OCSE, Lorenzetto anticipa, di fatto, l'attuale critica pedagogica alla concezione neoliberista dell'educazione ed è per questo che la sua pedagogia, al tempo stesso teorica e progettuale, può essere un faro per illuminare il necessario ripensamento della categoria concettuale di 'povertà educativa' e i relativi interventi per contrastarla.

Bibliografia

- Allmendinger J., Leibfried S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13, 63-81.
- Barbero Vignola G., Bezze M., Canali C., Geron D., Innocenti E., Vecchiato T. (2016). Povertà educativa: il problema e i suoi volti. *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*, 3, 5-20.
- Botezat A. (2016). Educational Poverty. *Neset II AOQ*, 5, 1-14.
- Carabellese P. (1969). *La filosofia dell'esistenza in Kant*. Bari: Adriatica Editrice.

- Checchi D. (1998). Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori. *Politica economica*, 2, 245-282.
- Corradi S. (2005). Alle radici di un approccio pedagogico alla società della conoscenza. Ricordo di Anna Lorenzetto. In G. Alessandrini (Ed.), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Fasulo S., Sorbo A.M. (2018). Una rivoluzione silenziosa. Note su Anna Lorenzetto. *Storia e problemi contemporanei*, 77, 109-131.
- Lohmann H., Ferger F. (2014). *Educational poverty in a comparative perspective: theoretical and empirical implications*. Bielefeld: DFG Research Center.
- Lorenzetto A. (1963). *Alfabeto e analfabetismo*. Roma: Armando.
- Lorenzetto A. (1967). *La historia de una idea. The story of an idea*. Roma: UNLA.
- Lorenzetto A. (1969). *La scuola assente*. Bari: Laterza.
- Lorenzetto A. (1976). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Roma: Studium.
- Lorenzetto A. (1988). *Verso un ecosistema educativo. Società/Ambiente/Progetto*. Roma: Studium.
- Lorenzetto A. (1994). *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*. Roma: Studium.
- Save the Children (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
- Tomarchio M., Ulivieri S. (2015). Frontiere culturali e terreno d'impegno di una pedagogia militante. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.

Adottare le povertà con senso: progettualità sostenibili

Moira Sannipoli

Professoressa Associata – Università di Perugia
moira.sannipoli@unipg.it

1. Una questione di cornici

In questi ultimi anni si sono moltiplicate le progettazioni volte al monitoraggio e al contenimento delle tante forme di povertà educativa presenti nel nostro Paese.

L'esistenza di un fondo *ad hoc* ha sollecitato differenti soggetti a immaginare azioni di analisi e di intervento che hanno avuto target e obiettivi specifici anche molto contestualizzati rispetto ai territori e alle risorse disponibili.

La presenza di occasioni come queste è sicuramente una preziosa opportunità ma non sufficiente se non pensata dentro cornici di reale empowerment comunitario. Ne deriva che i provvedimenti introdotti, se attivati singolarmente e non in maniera ecologica, possono cadere nella logica dell'intervento emergenziale o amplificare e potenziare le forme di svantaggio. Lo sbilanciamento delle prassi in azione estemporanee può mettere in evidenza punteggiature riduzioniste che tendono a leggere il fenomeno in maniera esclusiva, come condizione o solo come situazione, caricando tutto sul singolo o sulla comunità (Cross, 2011; Pratesi, 2022).

Il contributo, a partire da queste riflessioni e dalle evidenze guadagnate dalla collaborazione con progetti finanziati nella Regione Umbria dalla Fondazione Con i Bambini, propone una lettura socio-pedagogica altra che accoglie una prospettiva coevolutiva che ha tentato di attivare le persone, i contesti e i professionisti in maniera congiunta. In questa direzione la riflessione sulla povertà educativa diventa possibilità per rafforzare le reti, valorizzare e promuovere il sapere degli attori, trasformare i territori in laboratori di sperimentazione sul futuro, assumendo con forza i connotati di «fatto culturale».

2. I progetti Edu-Sostenibile e Art.Labs

Il progetto Edu-Sostenibile, con capofila il Consorzio ABN, ha visto il coinvolgimento di otto zone sociali della regione Umbria, con la partnership di soggetti privati, associazioni ed Enti pubblici, tra cui il Dipartimento di Filosofia, Scienze

Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia. Le finalità sono sintetizzabili nei seguenti punti:

1. potenziare le competenze genitoriali attraverso il Modello dei Centri Educativi Territoriali, basato sul welfare comunitario e sul protagonismo delle famiglie;
2. accrescere la consapevolezza delle famiglie sull'importanza di un ambiente educativo stimolante per lo sviluppo dei bambini;
3. facilitare l'accesso ai servizi delle famiglie in stato di vulnerabilità economica e sociale;
4. promuovere la consapevolezza, nella comunità umbra, sull'importanza della corresponsabilità nell'educazione dei bambini.

I destinatari diretti del progetto sono stati infatti i bambini e le bambine tra gli 0 e i 6 anni, i loro genitori e i familiari di riferimento. Sono stati destinatari indiretti gli studenti e le studentesse universitari/e dei corsi di studio (Scienze Educazione; Consulenza Pedagogica; Scienze Formazione Primaria e Psicologia) del Dipartimento, i professionisti che lavorano con l'infanzia (pediatri, ostetriche, educatori dell'infanzia, assistenti sociali, assistenti sanitari), i decisori politici regionali e l'intera comunità in termini di empowerment (Giuliodori, Malavasi, 2016; Di Masi, 2017).

Il progetto ha introdotto una serie di attività con lo scopo di generare e rendere sostenibile le "comunità educanti", oltre il rischio che l'iniziativa avesse vita per il tempo del finanziamento (Pati, 2019; Luisi, 2020).

L'idea progettuale ha determinato la scelta degli strumenti e delle strategie di lavoro, offrendo la possibilità di allargare l'attenzione e la responsabilità civile e comunitaria della prima e seconda infanzia oltre i confini tradizionali occupati con competenza e capillarità dai servizi educativi 0-6 anni, nidi e scuole di infanzia in primo luogo. Questi sconfinamenti hanno di fatto attivato azioni progressive di avvicinamento, ascolto e conoscenza delle comunità territoriali, connettendo o legando insieme per la prima volta i nodi delle reti formali e informali, rendendoli maggiormente resistenti e resilienti.

L'obiettivo specifico dell'intervento è stato quello di creare un "sistema integrato regionale" tra servizi socio-educativi e offerta culturale per l'infanzia, tra governance e rete dei servizi territoriali, tra mondo universitario e mondo professionale, tra soggetti gestori di servizi educativi 0-6 (privati, pubblici) e le buone pratiche di sostegno alla genitorialità, che favorisca la nascita e la manutenzione di Comunità Educanti e che generi un apprezzabile impatto sociale (Rossi, Colombo, 2019).

La creazione dei Centri Educativi Territoriali (CET) è stata la risposta per raggiungere tutte le famiglie, specialmente quelle in situazioni di vulnerabilità. Si è andati a costruire quel tessuto connettivo sociale che permette la costituzione delle "Comunità educanti", in cui i professionisti della prima infanzia, diventano gli attivatori della "comunità" stessa in cui di fatto già operano, integrando la propria attività e riconoscendo precocemente i segnali di rischio di "povertà educativa". La ricerca-formazione attivata con il progetto ha permesso di operare a stretto con-

tatto con i minori e le famiglie; insieme ai professionisti del territorio della prima infanzia (educatori, medici, pediatri, assistenti sociali, insegnanti, ecc.) è stato possibile attivare e rendere protagoniste le famiglie stesse con interventi integrati di contrasto, riduzione e sostegno educativo e sociale per chi si trova in una situazione di disagio iniziale o conclamato. I CET sono diventati l'investimento principale di questa pianificazione, intesi non solo come luoghi fisici ma anche come cabine di regia degli interventi: hanno lavorato in minima parte come "servizio di attesa" ma sono stati per lo più tessitori di legami, relazioni, sostegni. Sono diventati così luoghi diffusi, fluidi e vivi capaci di rimodellarsi in maniera continua in base ai bisogni espressi dalle famiglie di uno specifico territorio (Fornari, 2021).

Il percorso ha preso l'avvio con il tentativo di creare, attraverso un percorso di formazione curato dal mondo universitario, un gruppo di lavoro che fosse capace di esprimere e costruire occasioni reali di partecipazione, prossimità e co-progettazione.

Le tappe di questo percorso sono state:

- 1) analisi del contesto sociale: la scelta di dove inserire un Centro Educativo Territoriale ha rappresentato un momento importante per fotografare il budget di salute presente, con lo scopo in ogni territorio di individuare la localizzazione fisica e sociale più favorevole. I criteri interrogati hanno riguardato la numerosità dei soggetti e le differenti povertà presenti;
- 2) identificazione dei possibili nodi della rete: in ogni territorio l'équipe di ogni CET ha introdotto un'indagine e una mappatura dei soggetti da coinvolgere. Partendo dalle famiglie, che sono state la trama principale, si sono intercettati servizi educativi e culturali (asili nido privati e pubblici, scuole d'infanzia private, pubbliche, paritarie; biblioteche; spazi bambini e famiglie; scuole di musica, studi di pedagogia, teatri, musei, ludoteche), servizi dedicati all'attività motoria (scuole di danza scuole calcio, società sportive, piscine, centri yoga), alla salute (pediatri, logopedisti, psicologi, ostetriche, pet-terapisti, psicomotricisti, fisioterapisti T.N.P.E.E.) e all'integrazione sociale (Pro-loco, Caritas diocesana, servizi sociali territoriali, centri socio culturali, Centro Servizi per il Volontariato). Sono state coinvolte anche le attività commerciali presenti (librerie, negozi di giocattoli, cartolibrerie, botteghe del commercio equo e solidale). La partecipazione delle famiglie è avvenuta attraverso il contatto precoce con i professionisti dell'infanzia e attraverso una campagna informativa su larga scala (Zaninelli, 2019);
- 3) identificazione dei bisogni e delle possibili proposte: in questa fase l'accoglienza, la conoscenza e l'inclusione di tutti gli attori e dei differenti punti di vista, tenendo traccia in termini riflessivi e documentali di questi processi ha visto la messa in condivisione delle necessità, delle risorse, delle barriere incontrate e dei possibili interventi sostenibili attuabili. I bisogni sono stati letti in maniera inedita, non solo come mancanze ed elementi deficitari ma come una sorta di segnale-sentinella che narrano un funzionamento, un intreccio di indizi che è in grado di presentare la trama di una storia e di una identità, il desiderio di

mostrare chi si è perché chi ha la responsabilità educativa possa prendersene cura. La dimensione pedagogica della progettazione ha permesso di affermare con forza che “i problemi umani non sono qualcosa che la gente ha, ma qualcosa che la gente è” (Hillman, 2010, 18).

La co-progettazione si è concretizzata grazie all'utilizzo di strumenti specifici, tra cui focus group, metaplan e circle word café. Se rispetto all'utilizzo dei focus group in ambito educativo, esistono ormai numerose evidenze di ricerca (Liamputtong, 2011), meno note, ma sicuramente significative sono state le altre due tecniche sperimentate nel progetto, che hanno maggiormente caratteri informali e orizzontali e quindi maggiormente partecipative.

Il progetto Art.Labs è stato invece finanziato all'interno del bando Prima Adolescenza (fascia 11-17): si proponeva di promuovere e stimolare la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di dispersione e abbandono scolastici di adolescenti nella fascia di età compresa tra 11 e 17 anni, con interventi integrati che, attraverso azioni sistemiche volte alla creazione di presidi ad alta densità educativa, affiancassero, all'attività ordinaria delle istituzioni scolastiche, l'azione dell'insieme di soggetti (“comunità educante”) che, a vario titolo, si occupassero dei minori, a partire dalle famiglie. Il progetto, che ha visto come capofila l'Istituto Comprensivo n. 5 di Perugia, ha avuto la collaborazione di 30 partner con interventi localizzati nei comuni di Città di Castello, Perugia, Spoleto, Terni, Marsciano e Fratta Todina. Anche in questo caso si è ritenuto importante sollecitare l'adozione di approcci di “Welfare Comunitario”, che possano avere effetti significativi sia sui percorsi educativi e scolastici tout court, sia sull'acquisizione di quelle “soft skills” e capacità che contribuiscono, a lungo termine, al benessere complessivo delle persone (Lockwood, 2010). Infatti, servizi di qualità e individualizzati a favore di minori in specifica situazione di vulnerabilità sono più sostenibili se, allo stesso tempo, tutte le realtà sociali e le agenzie educative, che gravitano sullo stesso territorio con responsabilità su quegli stessi minori, vengono consolidate nelle loro competenze educative e si appropriano delle stesse pratiche e modelli. Tenendo conto della fascia d'età e della difficoltà di intercettare la popolazione giovanile (Casavecchia, Tondini, 2019), la proposta ha progettato e realizzato laboratori itineranti così suddivisi:

- 1. “Young Space Lab”: spazi multifunzionali “One Stop Shop” per ragazzi (all'interno della scuola o in spazi messi a disposizione dai partner) in cui al proprio interno sono stati promossi servizi in grado di assicurare sostegno allo studio, auto-aiuto, promozione della salute, attività extra-curricolari.
- 2. “Caffè Letterari”: incontri di guida all'ascolto per promuovere e suscitare l'interesse alla “lettura e creare un repertorio letterario condiviso fra genitori e figli, affinché esso diventi strumento per dar vita a momenti d'incontro e confronto fra generazioni diverse
- 3. “OrientarSI”: laboratori che hanno previsto azioni di orientamento che vanno da un basso ad un alto grado di specificità per accompagnare gli alunni

- verso il successo e la riuscita scolastica del percorso di studi intrapreso e nella riduzione della dispersione scolastica (didattica orientativa per competenze).
- 4. “Laboratorio Soundscape”: esperienza di composizione sonora basata sull’utilizzo di strumenti digitali per consentire a tutti di elaborare delle composizioni sonore prescindendo dalla conoscenza di qualsiasi tecnica strumentale.
 - 5. “Laboratorio di Urban Art”: laboratori di PopArt Urbana partendo dall’analisi delle opere di R. English e di quelli presenti nel Museo di Urban Art di Roma. Le opere sono state realizzate sui muri degli Young Space Lab e/o di qualsiasi altro spazio messo a disposizione dai partner.
 - 6. VideoLab “#Girls&Boys”: laboratorio di arti digitali sul tema della violenza di genere, del bullismo e degli stereotipi di genere. È stato prodotto materiale multimediale per contrastare la violenza di genere e convivere civilmente nel rispetto delle differenze
 - 7. “Laboratorio Coro & Orchestra”: attività di educazione al canto, vocalizzazione e respirazione; creazione di una piccola orchestra da camera che accompagnerà il coro in alcuni brani, nell’ottica di integrazione tra le attività laboratoriali.

Accanto a questi sono stati promossi nel triennio percorsi formativi per insegnanti, volontari o aspiranti tali impegnati nei servizi educativi, per migliorare le competenze degli operatori, sia per rendere più funzionale il servizio offerto presso le varie realtà impegnate e negli “Young Space Lab”, sia per mettere a disposizione del territorio figure professionali in grado di svolgere queste mansioni.

Il tutto è stato supervisionato e valutato con una metodologia mista che ha tenuto insieme un approccio di tipo partecipativo con uno di tipo quasi sperimentale. I linguaggi artistici, mediati da formatori e educatori competenti, hanno regalato spazi di parole e di confronto, anche rispetto a bisogni inespressi, soprattutto durante il periodo pandemico, di cui le famiglie prima, la scuola e la comunità tutta poi, si sono cominciate ad interessare e prendere cura.

3. “Giocarsela bene”: le progettazioni socializzate e non approssimate

Le progettazioni citate hanno permesso di guadagnare importanti consapevolezze che non attengono tanto al “cosa” mettere in pratica ma al “come” porsi davanti e nel rispetto delle tante vulnerabilità e fragilità.

Gli anni successivi alla pandemia hanno di fatto ampliato lo sguardo su questi temi ma anche sulle modalità di prevenzione e contenimento. È emersa con forza la necessità di una vera e propria manutenzione dei professionisti dell’educazione e dei servizi sociali. Il mondo del welfare pecca spesso di pienezza e di presunta completezza: nelle prassi, nonostante ci sia spesso un dichiarato di coprogettazione e di sistematicità, si attestano cornici che non tengono conto della complessità e dell’eterogeneità dei contesti, delle condizioni e delle storie. Gli interventi si muovono a volte dentro una sorta di “arroganza” di sapere e saper fare, il disporre, la

fretta, la “non curanza” generalizzata verso l’unicità di bambini e adulti. È dentro la scoperta delle dimensioni narrative ed ecologiche delle tante povertà che può esserci una dimensione evolutiva e di crescita delle policy e delle comunità, capaci di progettare e realizzare anche azioni aperte e in divenire, la costruzione di una cassetta di attrezzi-interventi che non servono a possedere, ma che accompagnino a diventare (Maia, 2018; Iavarone, 2022). Non si tratta allora, in maniera prioritaria di acquisire tecniche, metodi e modi per sconfiggere la povertà, ma di assumere una sorta di immaginazione pedagogica che non cade nell’illusione di sapere tutto ma che si apra alla bellezza dell’ascolto, del dialogo, del cercare con il pensiero prima e con l’azione poi. «Quando la mente evita l’esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimia, dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità, di cercare il senso dell’esperienza, e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo» (Mortari, 2003: 19). Guadagnare un atteggiamento riflessivo competente, da cui spesso i servizi e la politica scappano perché ruba tempo al fare ed è emotivamente impegnativo, è oggi una necessità per contenere disuguaglianze e promuovere comunità che sappiano mettere insieme tecniche e solidarietà.

«L’assunzione di responsabilità è un educarci a vivere nella dimensione dell’accoglienza, nelle situazioni diverse, per scoprirne gli elementi inquietanti ma anche di crescita. Ed è quindi un elemento fondamentalmente educativo. Crescita che non si ferma solo alla crescita di una certa fase e una certa fascia anagrafica ma che può continuare. Se si scopre incompiuti. Se invece ci si compiace di compiutezza, allora non abbiamo più la possibilità di usare la parola “educare”, che in qualche modo esclude» (Canevaro, 2013, p. 188).

Il momento storico è proficuo e urgente: non basta allora scendere in campo. Bisogna giocarsela con cura.

Bibliografia

- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Casavecchia M., Tondini E. (2019). Giovani e bambini, i nuovi poveri, In E. Galluzzo (a cura di), *Rapporto sulle povertà in Umbria 2019* (pp. 29-50). Perugia: AUR Rapporti.
- Cross N. (2011), *Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work*, Oxford, Berg.
- Di Masi D. (2017). Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la co-progettazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12 (2), 41-57.
- Fornari S. (a cura di) (2021). *Edusostenibile. La comunità nella sostenibilità educativa per l’infanzia*. Roma: Aracne.
- Giuliodori C., Malavasi P. (a cura di) (2016). *Ecologia integrale. Laudato sì. Formazione, ricerca, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Hillman, J. (2010). *La ricerca interiore: psicologia e religione*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- Iavarone M. L. (2021). Dalle povertà educative alle priorità formative. *Mizar. Costellazione di pensieri*, (15), 136-140.

- Liamputtong P. (2011). *Focus group methodology: Principle and practice*. New York: Sage publications.
- Lockwood T. (2010). *Design Thinking. Integrating Innovation, Customer Experience, and Brand Value*. Design Management Institute. New York: Allworth Press.
- Luisi D. (2020). Imparare dai territori. La pratica dell'educazione tra scuola pubblica e progetti locali. *il Mulino. Rivista trimestrale di cultura e di politica*, 69(5), 902-908.
- Maia E. (2018). Povertà educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide. *Ricerche pedagogiche*, 52(208-209), 153-171.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Pratesi M. (2022). Povertà educativa: perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte. *Social Policies*, 9(3), 373-398.
- Rizzo F. (2009). *Strategie di co-design. Teorie, metodi e strumenti per progettare con gli utenti*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi P., Colombo M. (2019). Non sarà un'avventura? L'innovazione delle partnership pubblico-privato e la co-progettazione dei servizi di welfare sociale. *Stato e mercato*, 39(3), 411-447.
- Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini Associati.
- Zaninelli F.L. (2019). Famiglie, bambini e insegnanti: verso un'idea integrata di educazione, di benessere e di sviluppo tra contesti. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 14, 1, 35-51.

Alberto Manzi traduttore di classici per ragazzi presso l'editrice La Scuola: la sfida della lettura per superare le povertà educative

Claudia Alborghetti

Docente a contratto – Università Cattolica del Sacro Cuore

claudia.alborghetti@unicatt.it

1. La “formazione integrale” dell'alunno

Nel 1955, la scuola italiana avvia i Programmi Ermini per la formazione primaria¹. Nell'atto completo si legge che il principale obiettivo educativo e civile dovesse essere “assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare della intelligenza e del carattere, che è condizione per un'effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato”² (Premessa, D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503). Questa partecipazione consapevole è un obiettivo importante per le nuove generazioni, ma gli anni Cinquanta del Novecento segnano ancora un livello di analfabetismo e semianalfabetismo elevato (De Fort, 1995). Per incoraggiare tale partecipazione e migliorare il coinvolgimento educativo, l'alunno deve essere attivamente spronato a procedere dallo sguardo olistico sulla realtà ad un'indagine personale sugli elementi che compongono la realtà stessa, soddisfacendo così la “sua naturale sete di conoscere” (Programmi per la prima e la seconda classe, D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503).

Nel testo dei programmi Ermini, lettura e scrittura si distinguono per il carattere esplorativo che prende le mosse proprio dalla sete di conoscenza citata poc'anzi. La curiosità per lettura e scrittura viene sostenuta con attività di gioco che possano introdurre l'alunno a familiarizzare con queste abilità nel modo più naturale possibile utilizzando gli strumenti didattici a disposizione in aula. L'apprendimento di lettura e scrittura deve procedere per gradi crescenti di difficoltà, dagli elementi grafici di base fino a formulare pensieri autonomi, riorganizzarli in forma scritta, avvalendosi del sussidio di libere letture. A partire dalla classe terza, quarta e quinta queste letture entrano a far parte della quotidianità dei ragazzi con opere italiane e straniere di qualità, adeguate all'età dell'alunno.

Queste disposizioni conducono le case editrici a pensare e a ristrutturare pro-

1 I nuovi programmi per la scuola elementare furono approvati a seguito della proposta dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Rufo Ermini, che ricoprì questo incarico tra il 1954 e il 1955 all'interno del ministero Scelba.

2 Il testo approvato del D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503 – Programmi didattici per la scuola primaria, è reperibile online sul sito della Gazzetta Ufficiale a https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario

getti editoriali comprendenti ritraduzioni e riduzioni di classici per l'infanzia. Tra queste, una delle più attive è La Scuola Editrice di Brescia, che accanto ad una produzione saggistica consolidata nel tempo, mostra di sviluppare la propria attenzione nell'ambito della produzione letteraria per l'infanzia includendo anche opere straniere in traduzione.

2. Il contributo della casa editrice La Scuola

Negli anni Cinquanta del Novecento, La Scuola Editrice lavora a “collane di carattere culturale, pedagogico, educativo, scolastico e professionale” (Caimi, 2004, p. 69). Per giovani lettori, è utile ricordare “I primi. Collana di classici adattati e ridotti per la gioventù” avviata nel 1951 e diretta da Lino Monchieri³. A questa collaborano, tra gli altri, Angela Latini⁴ e Alberto Manzi: quest'ultimo si occuperà della traduzione e riduzione dei *Libri della giungla* di Rudyard Kipling nel 1955⁵.

Inizia quindi una collaborazione tra Manzi e La Scuola Editrice della quale si può trovare traccia nel Fondo La Scuola custodito presso l'Università Cattolica nella sede di Mompiano (Brescia).

La casa editrice, nella persona di Mario Comassi, stringe un rapporto continuativo con Manzi che sfocerà, dopo Kipling, nella traduzione e riduzione nel 1958 de *L'isola del tesoro* di Robert Louis Stevenson⁶. Il presente contributo intende offrire una breve analisi di questa riduzione per osservare il tipo di progetto editoriale richiesto e il processo di revisione, proseguendo con un confronto tra testo originale e testo tradotto e ridotto per proporre alcune considerazioni di carattere linguistico e interpretativo rispetto alle intenzioni del traduttore. La scelta di non procedere in questa analisi dalla riduzione di Kipling antecedente a Stevenson riguarda la mancanza di tracce relative al processo di revisione che, sulla base dei riferimenti dello stesso Manzi nel Fondo in questione e citati poco più avanti in questo lavoro, pare sia stato subito rispettoso delle scelte del traduttore.

3 Giuseppe Evelino Angelo Monchieri (1922-2001), detto Lino, fu una figura di spicco in ambito bresciano per il suo coinvolgimento in area pedagogica e editoriale. L'inizio della sua collaborazione con La Scuola Editrice avviene nel 1940, con particolare attenzione alla produzione letteraria per ragazzi. Testimonianze preziose della sua attività in questa direzione si possono trovare nel Fondo La Scuola e nel Fondo Monchieri presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore della sede di Mompiano a Brescia (Bonazzoli).

4 Angela Latini (1907-1986) fu dapprima insegnante elementare, poi direttrice didattica e ispettrice in diverse scuole delle Marche. Come scrittrice per ragazzi vince il Premio Firenze nel 1954 con *Za il tartufaiò*. Per La Scuola Editrice scrive sia opere originali (*Una strada una vita*, 1970; *Sette salti dopo morto*, 1972; *Viva la libertà*, 1973), sia l'adattamento di *Piccole donne* come classico per l'infanzia (1969;1975).

5 In una lettera dattiloscritta dal Fondo La Scuola, datata 10 gennaio 1955, Manzi accetta l'incarico di ridurre i due volumi del *Libro della giungla* di Rudyard Kipling avviando una collaborazione che durerà all'incirca fino al 1960.

6 Pubblicato nel 1883, divenne uno dei classici della letteratura giovanile dedicata alle avventure per mare.

3. *L'isola del tesoro* tradotta e ridotta da Alberto Manzi

La casa editrice scrive a Manzi nell'aprile del 1958 con una proposta editoriale dedicata alla riduzione di due opere classiche: *L'isola del tesoro*, di Stevenson, e *Il lampionaio* di Susanna Cummins⁷. Si definiscono i limiti della riduzione, la cifra che sarà corrisposta per ciascuna riduzione, le tempistiche di consegna. Manzi accetta e avvia il lavoro su Stevenson. Una prima revisione della traduzione arriva nel 1958, dalla piccata risposta di Manzi alla revisione (1958), si intuisce la linea di lavoro:

- [...] 1° - Essendo, la mia, una traduzione dall'ORIGINALE, è più che facile che essa possa collimare con altre traduzioni originali. (e la BUR, per quel che ne so, traduce i testi integralmente).
- 2° - Di passi omessi non ce ne sono; ci sono soltanto delle riduzioni di descrizioni che non danno nessun fastidio alla continuità del lavoro. Le stesse impercettibili riduzioni che apportai ai Libri della Giungla.
- 3° - I titoli dei capitoli sono quel che sono; non posso permettermi io di cambiare, ad esempio LA MACCHIA NERA (titolo) con qualcosaltro [*sic*].
- 4° - Onestamente posso assicurarti d'aver lavorato sull'Isola del Tesoro con lo stesso spirito con cui ho lavorato sui Libri della Giungla. [...]

Manzi è attento a tradurre esclusivamente dall'originale, cercando di alleggerire alcune descrizioni che non hanno ricadute dirette sullo svolgimento della trama (definite "impercettibili"), cura dei titoli dei capitoli secondo le scelte di Stevenson. Da missiva di Comassi in risposta alle giustificazioni proposte da Manzi (1958), si legge "Carissimo, prendo atto della tua più che legittima difesa, e aggiungo subito che, così stando le cose, la rielaborazione dovrà essere meno profonda", rispettando la linea di lavoro del traduttore.

Se dunque osserviamo il lavoro pubblicato nel 1959, del quale si propongono qui (dato lo spazio a disposizione) solo alcuni stralci dalla ristampa del 1982, si nota come Manzi lavora sul testo.

Il narratore è il giovane Jim Hawkins, che si ritrova suo malgrado coinvolto in una caccia al leggendario tesoro del Capitano Flint. Il primo ufficiale del Capitano, Billy Bones, divenuto custode della mappa del tesoro, si rifugia nella locanda gestita dagli Hawkins, ma è inseguito dai suoi vecchi compagni di bordo che cercano di sottrargli la mappa. Di seguito si può osservare come Manzi ha risolto la traduzione della parlata colorita e sgrammaticata di Bones, personaggio che compare nella prima parte dell'avventura:

"Thunder!" he cried. "A week! I can't do that; they'd have the black spot on me by then. The lubbers is going about to get the wind of me this blessed

7 Scritta nel 1854, arriva in Italia con una prima traduzione per Sonzogno nel 1895.

moment; lubbers as couldn't keep what they got, and want to nail what is another's. Is that seamanly behaviour, now, I want to know? But I'm a saving soul. I never wasted good money of mine, nor lost it neither; and I'll trick 'em again. I'm not afraid on 'em. I'll shake out another reef, matey, and daddle 'em again." (Stevenson, 2001, p. 30)

– Maledizione! – gridò – Una settimana! È impossibile: prima di allora mi manderanno la macchia nera. In questo dannato momento quei furfanti stan preparandosi per darmi la caccia! Scimuniti, incapaci di conservare ciò che avevano, ora vorrebbero sgraffignare quello degli altri. Ma li metterò nel sacco, io; non mi fanno mica paura. Mollerò un altro terzarolo (1) e li lascerò ancora a bocca aperta. (Stevenson tr. Manzi 1982, p. 25)

Il gergo marinaresco di Billy Bones viene ridotto mantenendo intatta la caratteristica ruvida e scontrosa del pirata, grazie a un linguaggio di uso comune per definire lo stato di allerta di Bones (come "dannato", "sgraffignare", "metterò nel sacco"). Per tradurre l'espressione "I'll shake out another reef", in traduzione si sceglie di trattenere il linguaggio specialistico e chiarire il termine "terzarolo" con una nota per il lettore meno esperto.

Non mancano riferimenti culturali al popolo inglese e alla sua tradizione marinaresca, così ridotti in traduzione e qui sottolineati per facilitarne la lettura:

"Nay," replied the squire. "Hands was one of mine."
"I did think I could have trusted Hands," added the captain.
"And to think that they're all Englishmen!" broke out the squire. "Sir, I could find it in my heart to blow the ship up."
"Well, gentlemen," said the captain, "the best that I can say is not much. We must lay to, if you please, and keep a bright look out. It's trying on a man, I know. It would be pleasanter to come to blows. But there's no help for it till we have our men. Lay to, and whistle for a wind, that's my view."
(Stevenson, 2001, p. 86)

– No – chiari il cavaliere – Hands era uno dei miei.
– Ed io che mi sarei fidato di Hands! – mormorò il capitano. – Ebbene, signori, dobbiamo attendere e far buona guardia. Non c'è nulla da fare sin quando non conosceremo i nostri uomini. (Stevenson tr. Manzi 1982, p. 81)

Si nota un riferimento culturale all'onore tipico dei marinai inglesi ("And to think that they're all Englishmen!"), eliminato per non distogliere l'attenzione del lettore dall'azione principale, cioè la discussione del gruppo di personaggi positivi che devono prendere una decisione cruciale poco prima di salpare sull'isola del tesoro. Hawkins ha appena scoperto che sulla nave sulla quale si sono imbarcati per cercare l'isola del tesoro si sta organizzando un ammutinamento, con a capo l'oscuro personaggio Long John Silver. Il consiglio che si riunisce è formato principalmente da marinai esperti che utilizzano espressioni gergali note nell'ambiente,

proprio come “whistle for a wind”⁸. In questo caso il traduttore opta per l’eliminazione delle espressioni marinaresche nell’ottica sia di tenere alta la tensione narrativa, sia di soddisfare le esigenze della casa editrice che chiedeva un limite di cartelle per la riduzione.

4. Conclusioni preliminari

Le libere letture suggerite dai Programmi Ermini a partire dalla terza elementare forniscono lo spunto per offrire ai giovani lettori un panorama letterario sempre più ampio che abbracci anche la traduzione di classici stranieri. La casa editrice La Scuola coglie l’opportunità di collaborare con autori e autrici attivi nell’ambito della letteratura giovanile, tra cui Alberto Manzi, proponendo riduzioni di qualità di classici tradotti.

Uno studio più approfondito sul lavoro di traduzione e riduzione di Manzi da Stevenson e Kipling, accompagnato dall’evidenza storica della corrispondenza presente nel Fondo La Scuola, può contribuire ad allargare lo sguardo su un progetto editoriale che si situa tra le maglie dei Programmi, verso un coinvolgimento dei giovani lettori che alimenti la curiosità oltre i confini dell’esperienza quotidiana. L’impegno di Manzi, ancora prima della fortunata trasmissione “Non è mai troppo tardi” (1960-1968), si avvicina alle esigenze della casa editrice in un contesto educativo in evoluzione per costruire un percorso di riduzione volto a confermare la centralità del potenziale pubblico di lettori e mantenersi fedele all’arte narrativa dell’autore originale. La modalità narrativa di Stevenson rimane intatta nella sua freschezza in traduzione, pur sacrificando alcuni elementi descrittivi o marcatamente culturali che Manzi considera secondari, portando ai giovani lettori le caratteristiche sia descrittive degli ambienti e dei personaggi, sia linguistiche, nella caratterizzazione dei protagonisti.

Bibliografia

- Boero P., De Luca C. (2012). *La letteratura per l’infanzia*. Bari: Laterza.
- Bonazzoli F. *I libri di Lino Monchieri in Università Cattolica*. (n.d.). Retrieved September 17, 2024 from <https://brescia-raccoltestoriche.unicatt.it/storie/lino-monchieri-nei-fondi-delluniversita-cattolica/>
- Caimi L. (2004). Nell’Italia contemporanea. In L. Pazzaglia (Ed.), *Editrice La Scuola, Catalogo storico 1904/2004* (pp. 69-92). Brescia: La Scuola.
- Comassi, M. (1958). Lettera inedita, 7 ottobre, indirizzata ad Alberto Manzi. Centro di

8 In gergo marinaresco, significa attendere e sperare che qualcosa di inaspettato si realizzi (Chambers’s Twentieth Century Dictionary reperibile a <https://www.finedictionary.com/Whistle%20for%20a%20wind>)

- documentazione e ricerca “Raccolte Storiche” dell’Università Cattolica, sede di Brescia, Archivio Editrice La Scuola, sezione Autori.
- De Fort E. (1995). *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*. Bologna: Il Mulino.
- Manzi, A. (1958). Lettera inedita, 3 ottobre, indirizzata a Mario Comassi. Centro di documentazione e ricerca “Raccolte Storiche” dell’Università Cattolica, sede di Brescia, Archivio Editrice La Scuola, sezione Autori.
- Stevenson R. L. (2001). *Treasure Island*. Firenze: Giunti (trad. it. *L'isola del tesoro*, Brescia, La Scuola, 1982).

«La scuola del popolo non distingue ricco da povero, educando entrambi per la libertà, per l'indipendenza e l'eguaglianza»: l'opera di Pasquali e delle sorelle Agazzi a favore dell'infanzia

Renata Bressanelli

*Assegnista di ricerca – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
renata.bressanelli1@unicatt.it*

1. Una nuova idea di asilo

Sul finire dell'Ottocento, nel più generale clima di ripensamento dell'infanzia (Cambi, Ulivieri, 1988; Becchi, Julia, 1996), Pietro Pasquali, anche sulla base di alcune suggestioni offerte dalla pedagogia froebeliana (Mazzetti, 1962), avvertì l'urgenza di innovare l'educazione infantile. Sulla scorta degli ideali del socialismo umanitario che lo ispiravano, egli pose al centro di quella riforma i bisogni educativi dei figli delle classi popolari, che, per lo più, vivevano in una condizione di endemica povertà materiale e culturale. Persuaso che a quei bambini dovessero essere offerte le stesse opportunità dei loro coetanei più fortunati, il direttore delle scuole elementari e degli asili di Brescia riconobbe alla scuola popolare, di cui l'istituto infantile avrebbe dovuto rappresentare il primo gradino, la funzione di efficace mezzo di riscatto sociale.

I paradigmi educativi alla base del pensiero di Pasquali – che dal 1895 furono verificati e irrobustiti nella prassi quotidiana dalle sorelle Rosa e Carolina Agazzi presso l'asilo di Mompiano, nella periferia rurale bresciana (Grazzini, 2006) – vennero ampiamente illustrati al congresso pedagogico nazionale di Torino del 1898. In quell'assise, egli rammentava la funzione civile della scuola popolare, che “non distingue[va] ricco da povero, educando entrambi per la libertà, per l'indipendenza e l'eguaglianza, per la virtù fondata sul rispetto e l'amore”, e asseriva che asilo e scuola elementare dovevano cooperare allo “sviluppo dell'altruismo” e aiutare a “cementare i vincoli che dovevano avvicinare le classi”. Pasquali attribuiva a quelle istituzioni un ruolo “indiretto sull'incivilimento generale” (Pasquali 1898, p. 5). Queste idealità vibravano anche nella relazione tenuta, sempre in quel congresso, da Rosa Agazzi e che illustrava gli elementi cruciali dell'esperimento didattico avviato a Mompiano. Nel suo discorso ella invitava a reinterpretare e sviluppare con originalità gli elementi vivi del froebelismo e a integrarli con alcune attività finalizzate a fare assumere all'asilo la “responsabilità di essere la culla delle virtù cittadine e nazionali” (Agazzi, 1898, p. 19). Solo in quel modo, affermava, esso sarebbe diventato “un'istituzione che, proponendosi di abbozzare l'uomo, rende[va] servigi alla famiglia, alla scuola, alla società” (p. 23).

2. Il “lento ma continuo lavoro dell’immensa riforma” tra età giolittiana e primo dopoguerra

Non mancano gli studi che, indagando l’esperienza agazziana, hanno posto l’attenzione sul ruolo cruciale che, al suo sorgere, essa attribuì all’educazione infantile anche come mezzo di redenzione sociale (Macchietti, 1984; Chiosso, 1995). Il lavoro di spoglio di alcuni periodici educativi e quotidiani bresciani ha consentito di rintracciare degli articoli di Pasquali, non ancora pienamente valorizzati dalla storiografia, che non solo avvalorano questa lettura, ma mettono anche in luce che egli continuò a perorare quell’ideale di asilo sino alla sua morte.

Ricca di suggerimenti, ad esempio, si è rivelata la consultazione de *La Voce delle maestre d’asilo*. Pensato alla sua nascita nel 1904 come foglio mensile di battaglia sindacale dell’Unione nazionale per le educatrici d’infanzia, la prima organizzazione di categoria sorta in Italia e attiva dal 1903 (Sani, 1997), all’inizio dell’a. III (1906-1907) tale periodico iniziò a dedicare uno spazio (*La pagina professionale*) anche alla didattica. Agli esordi di questa sezione, Pasquali compilava la rubrica intitolata *Metodo*, il cui fine era quello di sradicare la “tradizione anarchica” che aveva fatto attecchire negli asili “consuetudini inveterate” che non potevano più essere accettate in una nazione civile (Pasquali, 1906 [1]). A suo dire, per cancellare quel “misoneismo”, era necessario trasformare l’asilo da un’istituzione che “era tutta istruzione, dogmi, sentenze, comandi e castighi” in una finalizzata a crescere bambini “*sani, robusti, ordinati, inciviliti, buoni*” (Id., 1906 [2]). Nella primavera del 1907, ricordando alle lettrici che il fine dell’istituto prescolastico, soprattutto nelle zone rurali, non era quello di sovraccaricare il fanciullo di nozioni, egli precisava:

Badate che il mio bambino è un bambino povero, verso il quale ho maggiori doveri che non verso il bambino ricco, perché a questo provvede la famiglia, a questo l’asilo è inutile, o quasi. Il perfetto stato di benessere ch’io debbo dare al figlio dell’operaio o del contadino risulta, deve risultare da un complesso di elementi che sono altrettanti fattori educativi naturali, e cioè: alimentazione, pulizia, moto, luce, calore, gentilezza, affetto (Id., 1907 [1]).

Insomma, per Pasquali la questione metodologico-didattica doveva iscriversi in una preoccupazione più ampia, ossia fare in modo che l’asilo potesse contribuire al progresso dei ceti sociali più deboli. I “mezzi che direttamente ed indirettamente” conducevano a quel fine (Id., 1907 [2]) erano tutti quei valori umani e civili che consentivano “un accurato lavoro di perequazione” tra coloro che avevano “lo stomaco ingombro di castagne e di porcherie da lordure” e “il signorino sazio d’ogni ben di Dio” (Id., 1908 [1]). Per tale ragione egli incentrò i contenuti di quella rubrica su valori e virtù quali la dignità, la fratellanza, l’uguaglianza, la giustizia, la libertà, la responsabilità, la tolleranza, la volontà proponendo alcuni espedienti pratici utili a farli assimilare con naturalezza da parte dei bambini. Pasquali era convinto che, favorendo l’acquisizione di quelle “opportune abitudini di co-

scienza e di condotta”, l’asilo avrebbe assunto una vera e propria “funzione emendatrice” della società (Id., 1908 [2]). I fanciulli, infatti, come “minuscoli e inconsci propagandisti”, avrebbero sparso quelle consuetudini “per le famiglie del popolo”, diventando parte attiva del “lento ma continuo lavoro dell’immensa riforma” (Id., 1908 [3]).

Con l’avvio dell’a.s. 1910-1911 nella sua rubrica, rinominata *Note didattiche*, Pasquali proseguiva l’opera già intrapresa negli anni precedenti per favorire nel bambino “la formazione della condotta in corrispondenza delle leggi naturali e sociali” (Id., 1910). Dall’annata successiva, egli tenne due rubriche. Nella prima, intitolata *Educazione froebeliana materna*, presentava i punti cruciali del modello educativo in atto all’asilo di Mompiano; nella seconda, intitolata *le Occupazioni d’ogni giorno*, illustrava tutte quelle attività – “esercizi d’igiene, d’ordine, di socievolezza, di rispetto, di lingua, di civiltà” – che “occorr[evano] al fanciullo, come l’alimento, come l’aria che respira[va]” (Id., 1911 [1]) e alle quali “i bimbi rurali, tolti alla selvatichezza dei campi, alla rozzezza d’una grande parte delle famiglie” erano poco avvezzi (Id., 1911 [2]).

A partire dall’età giolittiana le istanze riformatrici invocate da Pasquali e messe in pratica dalle sorelle Agazzi ebbero una forte eco nei dibattiti pedagogico-educativi e, come è noto, furono in buona parte recepite anche dai primi programmi ministeriali per gli asili pubblicati nel gennaio del 1914. In questo documento, infatti, si poneva particolare attenzione ai bisogni educativi della “minuscola popolazione povera” (Ministero della Pubblica Istruzione, 1915, p. 17) e si assegnava un ruolo centrale sia all’Educazione materna – ossia la trasmissione di quel complesso di “abitudini di pulizia, ordine, abilità pratiche” che erano necessarie alla vita di ogni giorno e che dovevano rappresentare “il programma principalissimo, anzi fondamentale, degli asili popolari più poveri di campagna e di città” (p. 27) – sia all’Educazione morale e sociale.

Nonostante la solerzia con cui, a cavallo tra XIX e XX secolo, da più parti, si era portato avanti quel nuovo concetto di asilo, esso faticò a farsi strada nel nostro Paese anche a causa della latitanza dello Stato nel settore dell’educazione infantile. La scarsa e poco incisiva normativa emanata sugli asili, infatti, aveva contribuito a mantenere in molti di essi una connotazione assistenziale e benefica e a non valorizzare il personale che vi lavorava. Sprovviste di idonea preparazione, le educatrici esercitavano spesso con palesi limiti formativi e culturali e sprovviste degli strumenti per attuare l’invocata riforma degli asili.

Pochi mesi dopo l’emanazione dei programmi del 1914, Pasquali scriveva per il quotidiano *La Provincia di Brescia* due articoli (poi apparsi anche su *La Voce delle maestre d’asilo*) nei quali descriveva lo stato di degrado in cui versavano, nelle zone rurali, l’infanzia e le istituzioni ad essa preposte. Nel primo, riferendosi nello specifico al contesto bresciano, scriveva: “Nella nostra provincia la metà circa dei bambini da tre a sei anni (forse 15 mila) si trovano sparsi nei campi, sui monti, nei boschi, lungo le strade e lungo i fossi; gli altri 15 mila, quando non è vacanza, sono all’asilo. E all’asilo a chi sono affidati? [...] In generale sono affidati a povere donne, quasi analfabete” (Pasquali, 1914 [1]). Nel secondo, dopo avere sottoli-

neato che il concetto di carità era cambiato rispetto al passato – “non è più elemosina, ma cura sociale preventiva, tendente a evitare le miserie, i dolori, le lacrime”, spiegava – egli rammentava che “nel rinnovamento degli organismi civili, aventi lo scopo di prevenire le piaghe sociali, rimane[va] ancora, tra le altre, una deplorabile lacuna: quella dell’educazione infantile” (Id., 1914 [2]).

Lo scoppio della Grande guerra non favorì il superamento del disagio e dell’arretratezza degli asili. Nell’estate del 1917, in due articoli editi su *La Voce delle maestre d’asilo* e intitolati *Avvilimento* (Id., 1917 [1]) e *Strazio* (Id., 1917 [2]), Pasquali denunciava lo scarso disinteresse del Ministero della Pubblica Istruzione nei confronti dell’educazione infantile e auspicava che quella lacuna potesse essere colmata al termine del conflitto (Id., 1917 [2]). Quelle attese furono però vane e nel febbraio del 1920, egli tornava a esprimere il proprio sdegno per “il regresso didattico ed educativo” che connotava le istituzioni prescolastiche (Id., 1920).

Di lì a poco, il 12 aprile 1921, moriva Pietro Pasquali; il settore dell’educazione infantile rimaneva orfano di colui che, da circa un trentennio, aveva portato avanti una strenua battaglia per l’affermazione di un asilo inteso come primo importante mezzo di elevazione del popolo dalla povertà morale, culturale e materiale. Nonostante questo vuoto, grazie all’impegno delle sorelle Agazzi, quelle istanze continuarono a innervare il progetto educativo che aveva preso corpo a Mompiano oramai quasi trent’anni prima.

Conclusioni

Le fonti rintracciate hanno consentito di aggiungere nuovi elementi utili a documentare la finalità civilizzatrice attribuita dalla proposta educativa agazziana alle istituzioni infantili, soprattutto quelle dislocate in contesti connotati da povertà economica, morale e educativa. Tali materiali forniscono altresì interessanti spunti per lumeggiare la straordinaria attualità dei valori pedagogici messi in circolazione da Pasquali e dalle Agazzi (Bobbio, 2017). Seppur ideato in una temperie sociale e culturale profondamente diversa da quella coeva, il loro modello educativo può offrire ancora oggi spunti preziosi per dare vita a una scuola dell’infanzia che sia, a tutti gli effetti, una scuola della fratellanza, dell’equità, della libertà, della responsabilità. L’auspicio, quindi, è che questa eredità continui a illuminare i sentieri dell’educazione.

Bibliografia

- Becchi E., Julia D. (Eds.) (1996). *Storia dell’infanzia* (Vol. 2). Roma-Bari: Laterza.
 Bobbio A. (2017). Il modello frobeliano-agazziano. Proiezioni e sviluppi. In AA.VV., *Pedagogia dell’infanzia* (pp. 137-164). Brescia: Morcelliana.
 Cambi F., Ulivieri S. (1988). *Storia dell’infanzia nell’Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.

- Chiosso G. (1995). Alle origini di Mompiano. L'esperienza agazziana nella realtà sociale ed educativa di fine secolo. In M. Bagnalasta Bàrlaam (Ed.), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna* (pp. 53-70). Brescia: Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi".
- Grazzini M. (2006). *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*. Brescia: Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi".
- Macchietti S.S. (1984). *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*. Brescia: Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi".
- Mazzetti R. (1962). *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*. Roma: Armando.
- Sani R. (1997). Voce (La) delle maestre d'asilo. In G. Chiosso (Ed). *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943* (pp. 740-742). Brescia: La Scuola.

Fonti a stampa

- Agazzi A. (1898). *Relazione sul tema "Ordinamento pedagogico dei Giardini d'Infanzia secondo il sistema di Froebel"*. Roma: Ditta G.B. Paravia e comp.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1915). *Istruzioni, Programmi e Orari per gli Asili infantili. Approvati con R. D. 4 Gennaio 1914 n. 27*. Brescia: La Scuola.
- Pasquali P. (1898). *Coordinamento dei Giardini d'Infanzia con le prime classi delle Scuole elementari. Relazione tenuta al Congresso pedagogico di Torino (settembre 1898)*. Roma: Ditta G.B. Paravia e comp.
- Pasquali P. (1906, November 1). Metodo. *La Voce delle maestre d'asilo* [d'ora in poi VMA] (*La pagina professionale*), p. 3.
- Pasquali P. (1906, November 15). Metodo. VMA (*La pagina professionale*), p. 3.
- Pasquali P. (1907, May 20). Metodo. VMA (*La pagina professionale*), p. 3.
- Pasquali P. (1907, November 1). Metodo. La dignità. VMA (*La pagina professionale*), p. 3.
- Pasquali P. (1908, November 15). Metodo. Eguaglianza. VMA (*La pagina professionale*), p. 3.
- Pasquali P. (1908, August 1). Metodo. Falli, vizi, difetti. VMA (*La pagina professionale*), p. 3.
- Pasquali P. (1908, September 1). Metodo. Eguaglianza. VMA (*La pagina professionale*), p. 5.
- Pasquali P. (1910, November 1). Note didattiche. Verso le idealità. VMA (*La pagina professionale*), p. 3.
- Pasquali P. (1911, October 15). Occupazioni d'ogni giorno. VMA (*Per la nostra missione educatrice*), p. 2.
- Pasquali P. (1911, October 22). Occupazioni d'ogni giorno. VMA (*Per la nostra missione educatrice*), p. 10.
- Pasquali P. (1914, May 4). Femminismo. *La Provincia di Brescia*, p. 1.
- Pasquali P. (1914, July 1). Filantropia e infanzia. *La Provincia di Brescia*, p. 3.
- Pasquali P. (1917, July 15). Avvilimento. VMA (*Discussioni studi e battaglie*), p. 215.
- Pasquali P. (1917, September 15). Strazio. VMA (*Discussioni studi e battaglie*), p. 230.
- Pasquali P. (1920, February 14). Regresso. VMA (*Discussioni studi e battaglie*), p. 100.

Per contrastare la dispersione scolastica implicita nella scuola secondaria di secondo grado: il progetto “Conoscenza come base per la libertà”

Rosaria Capobianco

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Napoli Federico II
rosaria.capobianco@unina.it

1. Introduzione

Nel 2022, l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza ha pubblicato l'interessante documento “La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale” che mette in evidenza non solo il serio problema della *dispersione scolastica*, un problema sociale che tutti gli stati europei cercano di contrastare con strategie diverse, ma riflette anche sulle cause della cosiddetta *dispersione implicita* (Ricci, 2019a; 2019b). Con tale espressione si fa riferimento all'insieme di studenti che, pur frequentando la scuola, imparano «poco, oppure imparano male o in modo irregolare. Anche se questi giovani non fanno numero nelle principali statistiche sulla dispersione scolastica esplicita, possiamo in un certo senso includerli tra i “dispersi”» (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022, p. 22). Si tratta di giovani che anche quando conseguono un titolo di studio, non riescono ad affrontare le scelte future della vita adulta in quanto non posseggono le competenze minime necessarie per poter proseguire gli studi o intraprendere un qualsiasi percorso professionale-lavorativo.

Roberto Ricci, presidente dell'INVALSI, già dal 2019, ha evidenziato la criticità di questo fenomeno che è meno visibile rispetto alla dispersione scolastica *esplicita*, ma ugualmente allarmante: è alta, infatti, la percentuale che ingloba tutti gli studenti che terminano l'iter scolastico senza aver acquisito le competenze basilari.

La lettura congiunta dei dati sulla dispersione scolastica classicamente intesa (12,7%) e su quella implicita (9,5%) mostra che, a livello nazionale, la popolazione studentesca che si trova in condizione di fragilità degli apprendimenti si attesta a oltre il 20%, un/a giovane su 5, con forti differenze tra una regione e l'altra (Ricci, 2023, pp. 56-57) (Figura 1).

In Campania i *dispersi totali* sono il 33,1% (Ricci, 2019b, p. 5), un dato davvero preoccupante perché significa che un giovane di 18 anni su tre non possiede le competenze di base nella lettura e nella comprensione di un testo, nei calcoli matematici e nella comprensione della lingua inglese.

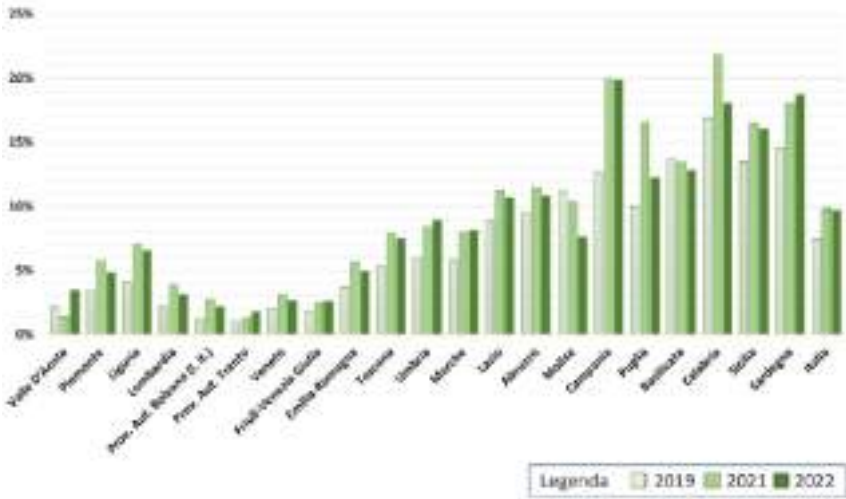


Figura 1. La dispersione scolastica implicita. Dati Invalsi 2022 (Ricci, 2023, p. 57)

Malgrado i tanti investimenti e i numerosi progetti messi in atto, negli ultimi decenni, la dispersione, sia esplicita che implicita, è tra tutte le manifestazioni di disagio giovanile quella più ardua da contrastare (Batini, 2023), anche perché il fenomeno è in stretta relazione con la povertà educativa (Pandolfi, 2017; Batini & Bortolucci, 2016), con la bassa e precaria condizione socio-economica delle famiglie di appartenenza (Liverano, 2023), con un territorio deprivato e deprimente, ma anche con delle metodologie di insegnamento spesso poco efficaci (Lazzarini, Bollani, Caiazza, Forte, 2022; Pellerone, 2015).

Secondo i dati ISTAT riguardanti i livelli di istruzione e i possibili ritorni occupazionali per l'anno 2023, pubblicati nel mese di luglio 2024, la dispersione scolastica è in stretta relazione con le caratteristiche socioeconomiche della famiglia di origine, infatti

se il livello di istruzione dei genitori è basso, l'incidenza degli abbandoni precoci è molto elevata.

Quasi un quarto (23,9%) dei giovani 18-24enni con genitori aventi al massimo la licenza media, ha abbandonato gli studi prima del diploma, quota che scende al 5,0% se almeno un genitore ha un titolo secondario superiore e all'1,6% se laureato (ISTAT, 2024, p. 8).

I dati nazionali riguardanti l'abbandono precoce degli studi e la conseguente fuoriuscita dal sistema formativo dei giovani in età scolastica sono ancora preoccupanti (ISTAT, 2024). Se si analizzano i dati dei tassi di abbandono scolastico relativi alla scuola secondaria di II grado, tra le regioni italiane spicca, per gli anni aa.ss. 2019/2020 e 2020/2021, la Campania con un tasso di abbandono pari al 3,26%; mentre la percentuale più bassa si registra in Molise con l'1,37%. Nei suc-

cessivi anni scolastici (2020/2021 e 2021/2022), il valore registrato per la Campania, pur essendo ancora alto rispetto alla media nazionale, è leggermente diminuito (2,80%) (MIM – DGSIS – Ufficio di Statistica, 2023).

Tutti i dati a nostra disposizione, standardizzati o meno, rappresentano una ricchezza se vengono utilizzati per realizzare delle politiche di intervento precoci, magari preventive, contro la dispersione scolastica esplicita e implicita. È importante, oggi, che le singole scuole riescano ad analizzare oggettivamente il considerevole volume di dati a loro disposizione: voti, assenze, esiti di prove standardizzate esterne e interne, sono tutti elementi utili ad accertare precocemente i diversi predittori di un possibile insuccesso scolastico. Anche se le diverse analisi dei dati devono essere accompagnate da una riflessività pedagogica al fine di compiere un esercizio di attribuzione di senso e di significato alle diverse analisi statistiche.

2. Il progetto *Conoscenza come base per la libertà* per contrastare la dispersione scolastica implicita

I dati allarmanti obbligano a mettere in atto tutte le strategie possibili per riuscire ad evitare la *dispersione scolastica totale*, riducendo drasticamente il numero di studenti che abbandonano la scuola prima del tempo o che la terminano con competenze per niente adeguate. Bisogna elevare il livello di competenza dei giovani, bisogna compiere un'ampia riflessione sulle pratiche d'insegnamento, sull'orientamento e sulle strategie inclusive di supporto per tutti quegli studenti in difficoltà e demotivati.

A tal proposito il progetto *Conoscenza come base per la libertà* realizzato dall'Istituto di Istruzione Superiore "Carafa-Giustiniani" di Cerreto Sannita, in provincia di Benevento, nell'ambito della linea di investimento del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, ha cercato di mettere in atto una serie di iniziative formative proprio per contrastare i fenomeni legati alla dispersione implicita ed esplicita degli adolescenti spesso causati dalle difficoltà cognitive e di apprendimento, dalla demotivazione, dal senso di inadeguatezza e dalle condizioni socio-economiche precarie.

L'obiettivo del progetto *Conoscenza come base per la libertà*, iniziato nell'anno scolastico 2023/2024 e che terminerà nel mese di dicembre del 2024, è quello di contrastare non solo la *dispersione esplicita*, ma anche la *dispersione implicita*, preoccupante fenomeno, ancora più difficile da identificare. Il progetto è finalizzato a garantire a tutti gli studenti l'attuazione di percorsi di studio personalizzati con particolare attenzione al rapporto tra la famiglia il più delle volte "fragile", gli studenti, gli operatori scolastici ed extrascolastici in un'ottica di costruzione di alleanze concrete e significative.

Il progetto ha previsto, oltre l'attivazione del *Team per la prevenzione della dispersione scolastica*:

- percorsi di mentoring e orientamento (78 percorsi);
- percorsi di potenziamento delle competenze di base, di motivazione e accompagnamento (28 percorsi);
- percorsi di orientamento con il coinvolgimento delle famiglie (6 percorsi);
- percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari (10 percorsi).

Nell'ambito del progetto, a partire dal mese di aprile 2024, sono stati attivati dieci percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari per gli studenti e le studentesse dell'istituto. I partecipanti ai laboratori sono stati scelti dai docenti per aver palesato alcune particolari fragilità motivazionali e anche in seguito a difficoltà in determinate discipline di studio: tutti possibili fattori di rischio abbandono. Precisamente gli studenti destinatari degli interventi sono stati individuati sulla base dei criteri definiti dal Collegio dei Docenti, tenendo conto dei dati forniti dall'INVALSI sulla dispersione implicita ed esplicita e della valutazione del rendimento scolastico rilevata dai Consigli di classe alla fine del primo quadrimestre (anno scolastico 2023/2024).

Il progetto è stato curato dal *Team per la prevenzione della dispersione scolastica* dello stesso istituto che ha supportato la scuola e la Dirigente scolastica nella fase della progettazione esecutiva e nella gestione degli interventi. I percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari di motivazione, ri-motivazione e di accompagnamento hanno avuto l'obiettivo di favorire la conoscenza di sé, dei punti di forza e di debolezza, anche in un'ottica di scelte formative e professionali future; di fornire uno spazio di dialogo e di ascolto per trovare soluzioni alle difficoltà che si presentano in ambito scolastico e non solo, definendo obiettivi realistici di miglioramento; di potenziare l'autostima, l'autoefficacia e le strategie metacognitive con una ricaduta positiva sui livelli di competenze disciplinari e trasversali raggiunti; di sostenere la frequenza, l'impegno scolastico e il successo formativo.

I dieci percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari, erogati a gruppi di non meno 10 studenti, hanno avuto una durata complessiva di 24 ore e si sono svolti in orario pomeridiano. Per favorire la partecipazione degli studenti – la maggior parte residente in comuni lontani dalla scuola e il trasporto pubblico locale risulta essere molto deficitario – l'istituto ha previsto il servizio mensa per tutti i partecipanti ai vari moduli attivati. I docenti coordinatori hanno avuto cura di consegnare alle famiglie il patto formativo, firmato da entrambi i genitori e riconsegnato agli stessi.

I dieci percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari sono stati i seguenti:

- *Sound Art* (gestito da un esperto in tecnologie musicali);
- *Esprimi te stesso: "Un viaggio teatrale attraverso l'identità e la creatività"* (due percorsi formativi gestiti da due esperti di regia teatrale);
- *Facciamoci conoscere* (gestito da un esperto in internazionalizzazione delle imprese);
- *Innovazione Interattiva: Creazione di Progressive Web App (PWA)* (gestito da un esperto di informatica e di sviluppo WEB);

- *Argilla in Evoluzione* (gestito da un esperto in tecniche di modellazione della ceramica);
- *Sviluppo e programmazione di sistemi robotici: dal laboratorio alla produzione* (gestito da un esperto in sistemi robotici);
- *Cambiamo prospettiva: Imparare a pilotare un drone* (gestito da un istruttore di droni);
- *La competenza emotiva. Riconoscere e manifestare una emozione* (gestito da un'esperta in competenza emotiva);
- *Moda e arte in digitale* (gestito da un'esperta in tecnologie di progettazione della moda).

Da una prima analisi dei dati, in quanto il progetto è ancora in corso con altre attività programmate per i prossimi mesi, i risultati ottenuti mostrano un crescente coinvolgimento degli studenti e un miglioramento significativo nelle loro competenze, favorendo al contempo la prevenzione dell'abbandono scolastico e offrendo nuove opportunità per il loro futuro formativo e professionale. È migliorata la percentuale degli ammessi alla classe successiva rispetto all'anno scolastico precedente: se nell'a.s. 2022/2023 gli ammessi erano il 75,4% dell'intera popolazione studentesca, nell'a.s. 2023/2024 la percentuale è salita all'80,1%; così come è migliorata la percentuale degli alunni con giudizio sospeso passando da 17,4% (a.s. 2022/2023) a 13,3% (a.s. 2023/2024) e anche i "non scrutinati" hanno registrato un lieve calo passando da 6,1% a 5,2 % nell'anno scolastico 2023/2024.

Conclusioni

La *differenziazione didattica* attivata dal progetto *Conoscenza come base per la libertà* conferma quanto da sempre affermato da Carol Ann Tomlinson che ritiene sbagliato considerare la *differenziazione* come una semplice strategia didattica oppure una collezione di tecniche o un modello da seguire, per la ricercatrice statunitense la differenziazione didattica è

un modo di pensare all'insegnamento e all'apprendimento che esorta a partire da dove si trovano gli allievi, piuttosto che con un piano di azione predefinito che ignora le loro differenze [...]. È anche un modo di pensare che deriva dalla nostra migliore comprensione di come le persone imparano (Tomlinson, 2022, p. 189).

La Tomlinson con Marcia Imbeau (2023), in *Leading and Managing a Differentiated Classroom*, ha sottolineato come oggi più che nel passato i docenti hanno la responsabilità «to understand the experiences, strengths, and needs of each of their students, in addition to the nature of the content they teach» (Tomlinson, Imbeau, 2023, p.31) e come purtroppo siano ancora troppo pochi i docenti in grado di insegnare con successo a tutta la classe considerando la "singolarità" di ciascun studente.

È chiaro, quindi, che per contrastare la dispersione esplicita e implicita bisogna far sentire gli studenti coinvolti, perché in tal caso non avranno alcuna motivazione a comportarsi male, ma è altrettanto fondamentale che gli studenti capiscano che il loro docente li percepisca come persone meritevoli con un significativo potenziale, tale percezione permetterà di aprire le porte all'apprendimento (Tomlinson, Imbeau, 2023).

Del resto i paesi che hanno raggiunto i risultati più importanti nella lotta alla dispersione sono quelli che hanno dato un'attenzione più grande al sostegno delle competenze di base, monitorandole continuamente con delle misurazioni nazionali; quelli che hanno cercato di contrastare l'assenteismo dalle lezioni in tutte le sue differenti forme; quelli che hanno diversificato i percorsi di studio; quelli che hanno progettato dei percorsi di collegamento tra la scuola e il mondo del lavoro; quelli che hanno coinvolto e responsabilizzato le famiglie (Ricci, 2023, p. 59).

Bibliografia

- Autorità Garante per l'Infanzia e per l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma: Tipografia Eurosia.
- Batini F., Bortolucci M. (Eds.) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaAzione*. 15(1), 19-31.
- ISTAT (2024). *Report. Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2023*. Retrieved June 30, 2024, from <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>
- MIM – DGSIS – Ufficio di Statistica (2023). *La dispersione scolastica aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021 aa.ss. 2020/2021 - 2021/2022*. Retrieved September 10, 2024, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/7715421/Focus>
- Lazzarini G., Bollani L., Caiazza E., Forte, A. (2022). *Prima di diventare invisibili: Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*. Milano: FrancoAngeli.
- Liverano G. (Ed.) (2023). *La dispersione scolastica come criticità educativa di sistema. Tra prevenzione e intervento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pandolfi L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning*. 13(30), 52-64.
- Pellerone M. (Ed.) (2015). *Rischio di dispersione scolastica e disagio socio-educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricci R. (2019a). La dispersione scolastica implicita. *Induzioni: demografia, probabilità, statistica a scuola*, 58(1), 41-48.
- Ricci R. (2019b). La dispersione scolastica implicita. Editoriale. *Invalsiopen*, 1, 1-8.
- Ricci R. (2023). L'importanza dei dati a supporto dell'orientamento e per contrastare la dispersione scolastica. In M. Michelini, L. Perla (Eds.). *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria*. (pp. 54-59). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tomlinson C.A. (2022). *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni* a cura di Luigi d'Alonzo. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Tomlinson C.A., Imbeau M.B. (2023). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. 2nd edition. Arlington, VA (USA): ASCD.

Povert  educativa digitale degli insegnanti tra *burnout* e *learnification*

Giorgia Coppola

Dottoranda – Universit  degli Studi di Palermo
giorgia.coppola@unipa.it

Nella societ  tardo-moderna i media digitali sono divenuti parte integrante della quotidianit , sviluppando una crescente interconnessione tra ambienti virtuali e ambienti reali.

Seppur l'ascesa delle tecnologie sia stata accompagnata dalla convinzione ottimistica di un miglioramento della qualit  della vita della persona, oggi l'attenzione si   spostata anche sui rischi che l'avanzamento tecnologico porta con s . Ad una fiduciosa speranza riposta sulla *media education* e sulla conseguente necessit  di avviare percorsi di alfabetizzazione digitale, si   contrapposto uno squilibrio nell'accesso alle risorse e un inadeguato possesso delle competenze digitali, incrementando il *digital divide* e la *povert  educativa digitale*. Sempre pi  persone, infatti, rimangono escluse dalle possibilit  che il digitale dispiega. L'avanzamento tecnologico ha acuito la separazione tra coloro i quali partecipano attivamente al processo e fruiscono delle risorse messe in campo dalla digitalizzazione, e coloro che vengono estromessi da tali dinamiche, subendo processi di impoverimento educativo e culturale ed esclusione sociale.

Nel 2011 il CREMIT in collaborazione con Save the Children definiscono con il termine povert  educativa digitale "la privazione delle opportunit  per apprendere, ma anche sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacit , talenti e aspirazioni, attraverso l'utilizzo responsabile, critico e creativo degli strumenti digitali" (Save the Children, 2021, p. 15).

Tale definizione implica il superamento del concetto di *digital divide*, in quanto il riferimento non   solo alla mancanza di dispositivi digitali e accesso ad internet, o alla negata possibilit  di partecipazione e fruizione delle risorse digitali, ma anche alla mancata acquisizione delle competenze medialit  (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022) necessarie ad un'adeguata alfabetizzazione digitale.

L'evoluzione del *digital divide* e dei processi che incrementano la povert  educativa digitale possono essere spiegati seguendo due differenti e contrapposti approcci (Al , 2020). Un primo, definito della *normalizzazione* che sostiene la progressiva eliminazione del divario digitale e un livellamento delle competenze digitali. La seconda tesi, definita della *stratificazione*, prevede che il divario digitale subir  un progressivo ampliamento, alimentando i processi di esclusione digitale.

Com'  possibile constatare, entrambe le tesi appaiono particolarmente pola-

rizzate o su visioni ottimistiche, che rischiano di minimizzare l'impatto del divario digitale o, di contro, sul versante della demonizzazione dei processi digitali, che contribuisce al miopismo rispetto alle opportunità insite nel progresso tecnologico.

Molta dell'attenzione del sapere pedagogico sui temi connessi alla povertà educativa digitale, compresa l'acquisizione delle competenze, si è concentrata sui giovani, sugli studenti. Ma per pensare ad un'adeguata alfabetizzazione digitale dobbiamo innanzitutto chiederci come possano gli adulti configurarsi quali guide significative in grado di orientare e attraversare il sapere e indirizzare la crescita dei più giovani anche attraverso l'utilizzo delle risorse digitali. E, ancora: come possono gli adulti accompagnare le nuove generazioni ad un utilizzo consapevole delle risorse digitali se essi stessi manifestano numerose fragilità?

Com'è noto, infatti, l'avanzamento tecnologico non sempre è stato supportato da un accompagnamento educativo volto all'incremento delle competenze digitali degli adulti.

A questo proposito l'*Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2023* di Save the Children indica come la scuola rappresenti il contesto privilegiato in cui trasmettere conoscenze utili a una cittadinanza digitale. Eppure, il rapporto evidenzia come tra gli adulti di età compresa tra i 17 e i 74 anni solo il 45,7% possiede competenze digitali di base. L'Italia si posiziona venticinquesima su un totale di 27 Paesi dell'Unione Europea. Le competenze digitali degli adulti sembrano dipendere dal livello di istruzione, dalla partecipazione e dalla formazione continua.

Se mettiamo tra parentesi i rischi veicolati dal digitale che hanno ricadute sui giovani, resta da domandarci a quali criticità incorre l'adulto sprovvisto di un'adeguata alfabetizzazione digitale. Tali rischi sono riconducibili a due differenti processi: la *learnification* (Biesta, 2009) e il *burnout* (Borgogni, Consiglio, 2005).

Con il termine *learnification* si fa riferimento alla tendenza per cui tutto si misura in termini di risultati di apprendimento. Questo implica scarsa attenzione al processo educativo e alle figure coinvolte nella relazione educativa, compresa quella dell'insegnante, che diviene esclusivamente un facilitatore dell'apprendimento. La *learnification*, infatti, ha prodotto una marginalizzazione delle finalità dell'insegnamento e, quindi, dell'educazione. Il linguaggio dell'apprendimento, di cui è intrisa l'istruzione, non basta a descrivere il processo educativo che rischia di esaurirsi nella mera acquisizione di contenuti. L'insegnamento e l'apprendimento non rappresentano due eventi indipendenti tra loro, bensì due concetti per cui il significato dell'apprendimento comprende il termine insegnamento, e viceversa (Biesta, 2022).

Com'è noto, il *burnout* ha origine dall'esperienza lavorativa di coloro che sono impegnati in contesti in cui l'obiettivo della prestazione lavorativa è l'aiuto, la riabilitazione e la cura rivolta all'altro. Rientrano tra le professioni a rischio di *burnout* le cosiddette professioni d'aiuto, il cui lavoro implica un importante investimento di energia emotiva (Maslach, Leiter, 2006).

Recentemente questo costrutto è stato ampliato alla figura dell'insegnante, in quanto questa è soggetta a situazioni stressanti che delle volte si traducono nel ri-

schio di *burnout* (Botticelli, Burla, Lozupone, Pellegrino, 2012). Lo stress sperimentato dall'insegnante può essere definito come una risposta emotiva negativa alle eccessive richieste del contesto scolastico (Boyle, Borg, Falzon, Baglioni, 1995).

Diversi riferimenti scientifici indicano come il passaggio al virtuale, le difficoltà di natura tecnica, la flessibilità richiesta dagli ambienti digitali incidono sui livelli di stress degli insegnanti, con profonde ricadute sul benessere psicofisico.

A questo punto è opportuno chiedersi verso quale formazione degli insegnanti tendere per prevenire e/o contrastare la povertà educativa digitale degli adulti.

Il presente contributo non ha la pretesa di rispondere a tale quesito ma di avviare una riflessione a partire da domande funzionali a rintracciare possibili direzioni di senso.

Preliminarmente a qualsiasi quesito appare opportuno chiedersi: verso quale idea di scuola orientarsi? A questo proposito, la riflessione avviata da Baldacci (2014) individua nell'idea di scuola quale comunità democratica una possibilità di ripensare il contesto scolastico quale luogo privilegiato dei futuri cittadini. Tale visione non si esplicita esclusivamente in una sommatoria di conoscenze e saperi bensì in una formazione integrale e democratica della persona che promuova processi di partecipazione e inclusione sociale.

Il secondo quesito utile a orientare i percorsi formativi rivolti agli adulti nei contesti scolastici è: verso quale tipologia di istruzione è auspicabile tendere? Una scuola che non sia solo *efficace* nel suo valore strumentale, ossia di qualità per raggiungere i risultati di apprendimento desiderati. Il rischio sarebbe quello di svalutare l'insegnamento e ricadere nelle dinamiche di *learnification*. Questa domanda allora necessita di radicarsi all'interno di un'ulteriore domanda composita connessa al valore e alla responsabilità dell'istruzione. Più che verso quale tipo di istruzione sarebbe bene domandarsi quali scopi e funzioni abbia l'educazione e, dunque, sarebbe più appropriato avviare processi di qualificazione dell'educazione volti a promuovere possibilità esistenziali e nuove aperture al mondo naturale, sociale e tecnologico (Biesta, 2009). Una scuola nella quale l'insegnante sia ricercatore, ossia spinto dalla volontà di avviare una ricerca collaborativa e co-costruire la scoperta e la conoscenza, e un'insegnante che sia anche intellettuale, ossia che operi per il progresso culturale e sociale (Baldacci, 2020).

Queste domande appaiono utili per avviare una riflessione sui percorsi di formazione degli adulti, necessari per rintracciare inediti modi di abitare il mondo virtuale (Vinciguerra, 2024). A partire da queste riflessioni, infatti, è possibile intravedere una cornice di senso entro cui orientare risposte specifiche a specifici bisogni educativi e formativi degli adulti attraverso un nuovo approccio basato sulla *generatività digitale* (Rivoltella, 2015), intesa quale possibilità della persona, attraverso lo sviluppo di adeguate competenze digitali, di sottrarsi ai conformismi e promuovere una riflessione critica, consapevole e autentica.

La generatività digitale permette di ricondurre al mondo tecnologico il tema della *speranza*, ossia "la virtù di chi, nell'impossibilità di conoscere cosa ne sarà di lui nel futuro, riesce a trovare la forza di credere che vi sia una fine alla disperazione, che l'orrore non potrà durare per sempre" (Rivoltella, 2015, p. 81). Rilan-

ciare la speranza nel digitale vuol dire ristabilire un nuovo rapporto tra i media e il futuro, contenendo l'inevitabile rischio di un appiattimento della dimensione temporale in un eterno e generalizzato presente.

Bibliografia

- Alù A. (2020). Cos'è il digital divide, nuova discriminazione sociale (e culturale). *Agenda Digitale*, from <https://www.agendadigitale.eu/infrastrutture/il-digital-divide-culturale-e-una-nuova-discriminazione-sociale/>
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In Baldacci M., Riva M. G., Nigris E. (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 21, pp. 33-46.
- Biesta G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borgogni L., Consiglio C. (2005). Job burnout: evoluzione di un costrutto [Job burnout: evolution of a construct]. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, pp. 23-60.
- Botticelli F., Burla F., Lozupone E., Pellegrino R. (2012). Il disagio degli insegnanti tra psicologia e pedagogia: una indagine multidimensionale sul fenomeno del burnout. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 4(2), 3-43.
- Boyle G. J., Borg M. G., Falzon J. M., Baglioni Jr A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.
- Marangi M., Pasta S., Rivoltella P. C. (2022). Digital educational poverty: construct, tools to detect it, results. Povertà educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati. *Q-Times Webmagazine*, 14(4), 236-251.
- Maslach C., Leiter M. P. (2006). Burnout. Stress and quality of working life: current perspectives in occupational health. *Hum Behav*, 37, 42-49.
- Rivoltella P. C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Save the Children (2021). *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Roma: Save the Children.
- Save the Children (2023). *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia*. Roma: Save the Children.
- Vinciguerra M. (2024). Intelligenza artificiale e contesti digitali in adolescenza. Una riflessione sull'educazione alla corporeità. *Rivista Lasalliana*, 1, 217-228.

Interstizi pedagogici. L'educativo invisibile tra maleducazione e diseducazione

Maria Francesca D'Amante
PhD – Università degli Studi Roma Tre
mariafrancesca.damante@uniroma3.it

1. Nuove povertà educative

Oggi l'emergere di nuove fenomenologie della povertà educativa invita ad allargare lo sguardo verso orizzonti grigi tratteggiati da povertà diverse da quelle estreme, che abitano, più o meno invisibili, le nostre città (Dovis, Saraceno, 2011). Un'area dai confini incerti indica l'esposizione di nuove fasce di popolazione al rischio di "impoverimento" e costituisce "una nuova e sdruciolevole frontiera del lavoro educativo" (Palmieri, 2016, p. 89), osservabile nelle fenditure delle vite individuali o negli squarci dei fenomeni sociali.

La povertà educativa non è necessariamente legata a quella socio-economica *tout court*, infatti, ciò che sottrae all'educazione la possibilità di *educere* – di portare fuori la verità di ciascun individuo, di condurre a un autentico compimento del sé – si annida, come sappiamo, innanzitutto nella dimensione etica del vivere. Quella etica è un tipo di povertà certamente meno identificabile e manifesta delle altre, meno appariscente e schietta, che si insidia e si insedia in un'area consacrata perlopiù all'ambiguo, all'impalpabile, a ciò che apparentemente non appartiene del tutto né al *bene* né al *male*, perché va "aldilà" di essi – per dirla con Nietzsche (1977) – e "al di qua" degli stessi – per dirla con De Monticelli (2015) – ma che di entrambi porta i segni e le fattezze dissimulandone il carattere.

Di quella povertà che non sa educare e che non è all'altezza di farlo – perché depauperata nel profondo l'essenza stessa del movimento educativo – occorre discorrere adottando una prospettiva di sgancio, in quanto ciò che rifugge la chiarezza si palesa ad occhi attenti agli interstizi, alle linee di fuga; sosta sulla soglia, germina negli spazi liminali, attraversa i lembi, irroria i paradossi. Si tratta di traiettorie esistenziali in cui educazione e maleducazione si con-fondono e in cui spesso la diseducazione assurge a parabola della liberazione, a tentativo di estirpazione di un originario male educante e dunque "maleducante", quando non è essa intesa quale causa di una (de)formazione pedagogica.

2. Maleducazione e diseducazione

La diseducazione oscilla tra la fenomenologia reazionaria – in risposta ad un processo di indottrinamento e (con)formazione, a un’istruzione addomesticante – e gli esiti di una *mauvaise education*, di una *bad education* o *miseducation*, ma ancora, di una *mala educação* quale effetto prodotto da un insieme di disvalori e valori disumananti.

Se diseducazione e maleducazione sono annodate l’una all’altra, se dalla prima potrebbe scaturire la seconda e viceversa, la “mala educazione” non è da intendersi solo come quella forma di educazione che si oppone al buon costume, perché si tratta anzitutto di un’educazione che sostanzialmente non si prefigge di sviluppare la libertà del soggetto, di avviare la formazione virtuosa e originale dell’umano, di sostenere il dispiegarsi della “forma personale”. Potremmo definirla “un’altra educazione”, incapace di fornire “una piccola bussola per il mondo che viene” (Savater, 2015), foriera di mancanze “umananti” (Ducci, 2008) che ben si innestano sulle perversioni del contemporaneo.

Sappiamo che “l’educare comporta la necessità non eludibile di compiere delle scelte, e ciò implica inevitabilmente confrontarsi con la questione dei valori e dei principi che orientano le scelte strategiche e minute degli umani individualmente o collettivamente intesi” (Tramma, 2020, 22). Educare pone necessariamente a contatto con una certa gamma di valori da trasmettere e con ciò che è bene e ciò che è male, senza però poter poggiare su qualcosa di oggettivo e ufficiale, sicché le norme che distinguono l’educazione dalla maleducazione non sono scritte da nessuna parte. È questo a rendere la maleducazione un terreno impalpabile e scivoloso, ed è ancora questo a giustificare l’urgenza di codificare buoni comportamenti e cattivi principi educativi.

In questi termini, tra educazione e maleducazione non sembra esservi un abisso, piuttosto uno spazio d’intercapedine, una soglia, un confine che al contempo disgiunge e lega, e proprio per questo lascia emergere contraddizioni e proliferare ambiguità.

Oggi la maleducazione “è densa di valori “altri” rispetto all’educazione” (Tramma, cit., 23) e, rifuggendo la schiettezza del disvalore, si erge silenziosamente su una terra di nessuno, senza mai offrire, come invece fa l’educazione, la chiave di volta alla propria esistenza, perché incapace di “insegnare a vivere” (Morin, 2020).

3. Etica ed educazione

Se l’educazione conduce alla libertà, alla capacità di “leggere il mondo in modo critico e di capire le ragioni e i collegamenti che stanno dietro ai fatti” (Chomsky, 2019), se educarsi significa sforzarsi “ad esistere di più, cioè a uscire sempre più dal nulla della vita animale” (Lombardo-Radice, 1923), allora la maleducazione è ciò che costringe il soggetto a vivere nell’incoscienza di sé, a subire la bassezza e la

bruttezza morale ed emotiva, la grettezza dei sentimenti mista al vuoto assiologico in grado di ospitare forme di emulazione depersonalizzanti e meccanismi di conformazione.

Assistiamo ad uno scollamento senza precedenti tra etica ed educazione, ma anche tra ontologia ed educazione, là dove il *telos* dell'educare non corrisponde più alla volontà di rendere uomo l'uomo, di umanizzare il soggetto, di "condurlo nei sentieri dell'umanarsi" (Ducci, 2008). L'educazione non sembra collimare sempre con l'etica, né con la morale, lasciando nell'opacità la ragione dell'agire umano bisognoso dell'*ethos* che traina e spinge a perseguire il bene quale causa profonda di un divenire cosciente e autentico.

Le pratiche educative sono sempre legate da quell'agire morale che emerge dal corredo di valori di cui si fanno portatrici; l'etica costituisce lo sfondo indiscusso su cui costruire un progetto educativo originale ed efficace, proprio nei termini di educazione come processo in fieri di "umanazione".

La dimensione etica può essere considerata come cartina di tornasole di una società e di un gruppo sociale e, come scrive Carmelo Vigna (2001, VII), essa può essere paragonata alla salute morale di un individuo, "è una sorta di dottrina della salute dell'esistenza umana nella sua interezza [...] per questo andrebbe sempre universalmente coltivata".

Assistiamo al "crepuscolo del dovere" (Galli, 1997, VIII) in quella che Lypovetsky (1983) ha definito "*l'ère du vide*" (l'era del vuoto). La decomposizione della cornice etica coincide con l'emergere di una moltitudine di forme di maleducazione e lascia proliferare malattie epocali, quali il nichilismo, il relativismo, il narcisismo, l'individualismo.

Nel tempo della sregolatezza, si nega tutto ciò che possa assegnare un confine, un limite, una circoscrizione; il *katà métron* viene rimpiazzato dalla *hybris*, la tracotanza sostituisce la *moderatio*, la temperanza e la *medietas*; il *peras* lascia il posto all'illimitato.

Dov'è finita l'istanza etica della pedagogia, quel bisogno assiologico di orientare e orientarsi, di responsabilizzare e responsabilizzarsi?

La società senza limiti è lo specchio diretto del vuoto valoriale che affligge i nostri tempi, che fende i principi e la morale per attraversare e contaminare il sentire, il pensare e l'agire. La coscienza privata dell'individuo è precipitata in un limbo assiologico, e a questo fenomeno fa seguito la perdita di autonomia del soggetto morale, la paralisi del corretto sentire etico, l'erosione dell'idealità e la dissoluzione dell'esperienza del valore.

Se la causa di tale crisi valoriale va rintracciata nelle "dimissioni di Socrate" (De Monticelli, 2015, 33), nel distacco dell'educazione dall'etica e nello smarrimento della ricerca del vero, Il relativismo etico e ontologico, oggi imperante negli atteggiamenti e nel pensiero, rende l'educazione uno sforzo vano e privo di efficacia, innescando un meccanismo di degenerazione dello stesso processo educativo.

4. L'educazione tra *bene* e *male*

Le povertà educative di confine, quelle che vanno *al di là del bene e del male* e *al di qua* degli stessi, ignorano proprio i punti cardinali della bussola etica (il *bene* e il *male*), misconoscono la necessità di orientare (cercare il punto dove sorge il sole, guidare verso l'Oriente) e per questo evadono qualsivoglia responsabilità etica e morale.

Le nuove forme di povertà educativa si pongono a cavallo tra i *valori*, in un non-luogo dai confini incerti e, scegliendo di non seguire alcuna rotta pedagogica, decidono implicitamente di (*mal*)educare.

Là dove il male invita e seduce, il bene soccombe alla tirannia del nulla, perché è proprio questo ad offrire ospitalità ad un'educazione *senza morale*, ignorando il suo compito fondamentale, "legato ad una delicatissima opzione etico-antropologica preliminare" (Broccoli, 2017, 7), eludendo il rapporto essenziale tra educazione ed etica.

Dimenticando che in educazione l'essere "è impegnato a costruire se stesso all'interno di una comunità, e a dare un senso alla sua libertà di scegliere" (*Ibid*), si dimentica altresì che l'educazione è sempre portatrice di valori e che per tale ragione non può esservi educazione slegata dall'agire morale e dai valori di cui le pratiche educative si fanno portatrici.

Se l'educazione oggi appare sganciata da una cornice etica e privata di uno spessore morale, il vuoto valoriale colpisce in primo luogo l'infanzia, che appare bersaglio delle proiezioni di adulti incapaci di educare, perché privi di principi etici, in grado di offrire solo uno *specchio opaco* che rende i bambini vittime di un'educazione *debole*, come il pensiero che la concepisce. Invisibili allo sguardo miope di adulti disattenti ai reali bisogni educativi, i bambini diventano paradossalmente antagonisti di un rovesciamento educativo che ribalta i ruoli e smarrisce il senso dell'educazione, trasformando il bambino nel sovrano della relazione educativa (Marcelli, 2006; Pleux, 2003; Olivier, 2002).

Il permissivismo è una deriva del vuoto etico, racconta l'incapacità adulta di sostenere e di orientare la vita dei bambini, lasciata a sé stessa e derubata della possibilità di darsi una forma armonica (Nisrofah, 2023).

L'infanzia si autoeduca: librata nella selva esistenziale senza una bussola o, paradossalmente, trasformata nell'interlocutore della relazione educativa quando l'adulto si rende suddito del bambino. Il vuoto valoriale diventa un abisso e il genitore sembra "abdicare al trono in favore del figlio"; incapace di fornire punti cardinali, di trasmettere valori e prendersi cura dell'altro, di elargire quel senso di cura fatto di preoccupazione e sollecitudine, di investire nell'ascolto interessato, egli rinuncia al suo compito educativo.

Dove si annida l'agente diseducante? Non si tratta di qualcosa che si dichiara e si mostra, che urla o riluce, piuttosto si ritrae; una zona grigia, uno spazio interstiziale da cui sembra germinare il male di una cattiva educazione o, se si preferisce, il portato della non-educazione.

Si tratta di favole nere o *Favolacce*, come il film dei fratelli D'Innocenzo. Re-

lazioni disfunzionali proiettano le rifrazioni di un'adulterità irrisolta, l'assenza dei punti cardinali sprigiona le deformità di una geografia morale i cui riferimenti rimbalzano da un angolo all'altro senza mai delineare misure certe ma solo torpide forme maleducanti.

Secondo Tramma (2020, 94-104) la maleducazione e la beneducazione sono circondate da confini permeabili e mutevoli, sono toccate da aree limitrofe e da movimenti che possono però sfociare in comportamenti che infrangono le norme legali oltre a quelle del buon costume e di un senso etico condiviso – illegalità, trasgressione, malcostume, inciviltà, violenza, politicamente scorretto, invidia .

5. Conclusioni. Educabilità e umanazione

Se la maleducazione impedisce “il pieno sviluppo della persona umana” e minaccia la realizzazione del soggetto e delle sue potenzialità, occorre imparare a riconoscere queste pseudoforme di educazione partendo da una differenza necessaria con ciò che invece è *educazione*.

Una reale educazione, quale dispiegamento interminabile dell'autenticità dell'essere, deve sempre e comunque partire da ciò che si chiama “umano”, perché essa è elevazione “dell'umano concreto (di cui l'educabilità rappresenta il nucleo vivo)” (Ducci, 2002, 25). L'educabilità umana è “un fascio di energie inesauribili da sviluppare in tutto l'arco del vivere (c'è in noi qualcosa di eterno). E' il potenziale affidato a ciascuno di noi. Ci distingue l'uno dall'altro” (*Ibid*).

L'educazione necessita sempre di uno sfondo etico affinché i valori promossi – mai abbandonati al relativismo — vengano intesi anche come oggetto di apprendimento, e non per questo prescritti secondo i dettami di un rigido ontologismo assiologico. Per concludere: “L'educazione è una forza debole. Ma è pur sempre da lei che passa l'umanazione, e senza di lei la disumanazione dilaga” (Ducci, 1994, 13).

Così giungiamo a comprendere che maleducazione è ciò che non considera la misura umana e per questo non è in grado di produrre un'immagine ontologica del figlio o dell'alunno. Essa nasce da un vuoto valoriale ed è generatrice di una povertà etica incolmabile, per questo disorientata e disorientante, portatrice e causa del deforme, di ciò che non rispetta il principio pedagogico dell'armonia e appare sensibilmente ed eticamente sproporzionato, privo di misura.

Bibliografia

- Broccoli A. (2017). *Educazione senza morale?* Brescia: Morcelliana.
 Dovis P., Saraceno C. (2011). *I nuovi poveri: politiche per le disuguaglianze*. Torino: Codice.
 Tramma S. (2020). *Sulla maleducazione*. Milano: Raffaello Cortina.
 Ducci E. (2002). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*. Roma: Anicia.
 Ducci E. (2008). *L'uomo umano*. Roma: Anicia.

- Ducci E. (2002). Educabilità umana e formazione. In AA.VV., *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia* (pp. 25-44). Roma: Paoline.
- Ducci E. (1994). *Libertà liberata. Libertà Legge Leggi*. Roma: Anicia.
- Marcelli D. (2006). *Il bambino sovrano. Un nuovo capo in famiglia?* Milano: Raffaello Cortina.
- Nisrofah S. (2023). Examining the Influence of Permissive Parenting on Student Motivation for Learning. *Tadibia Islamika*, 3, 1, 12-20.
- Pleux D. (2003). *De l'enfant roi à l'enfant tyran*. Paris: Odyle Jacob.
- Lombardo-Radice G. (1929). *Educazione e diseducazione*. Roma: Associazione per il Mezzogiorno.
- Morin E. (2020). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Monticelli R. (2015). *Al di qua del bene e del male*. Torino: Einaudi.
- Curi U. (2017). *Le parole della cura*. Raffaello Cortina, Milano
- Savater F. (2015). *Piccola bussola per il mondo che viene*. Roma-Bari: Laterza.
- Chomsky N. (2019). *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*. Milano: Piemme.

Il film-making scolastico in Italia (1961-1976) come strumento emancipativo

Simona Finetti

*Professoressa a contratto - Università Cattolica del Sacro Cuore
simona.finetti@unicatt.it*

1. Introduzione

Le prime sperimentazioni italiane di educazione all'audiovisivo e di *film-making* scolastico furono condotte negli anni Sessanta e mostrarono di avere effetti sorprendenti per l'apprendimento anche dei bambini più fragili. Grazie all'educazione schermica fu possibile prevenire e contrastare povertà educative sui piani intellettuale, creativo, affettivo-emotivo e socio-comunicativo-relazionale. Il *film-making* scolastico, in particolare, favorì l'inclusione oltre all'emancipazione personale. Nei paragrafi seguenti, senza pretesa di esaustività, si propongono al lettore esempi significativi tratti da tre studi di caso.

2. Il Centro Studi Cinematografici

Il Centro Studi Cinematografici (CSC) è un'Associazione Nazionale attiva nella promozione della Cultura Cinematografica¹; ebbe origine da un'idea di don Giuseppe Gaffuri, che lo concepì come “progetto educativo e di crescita culturale nel campo del cinema” (Ceriotti, 2009, p. 7). Le prime mosse risalgono al 1948, quando un piccolo circolo di amici di don Gaffuri cominciò a riunirsi a Milano presso la Parrocchia di San Paolo, interessandosi al cinema in quanto “veicolo di idee” (M. Gamba, 2009, p. 151). Il CSC fu istituito ufficialmente nel 1956 e l'offerta, in principio rivolta ad adulti e giovani, dal 1958 fu ampliata agli alunni delle scuole medie inferiori e ai bambini delle elementari, per accompagnarli “alla comprensione e alla prima valutazione critica ed umana del cinema” (L. Gamba, 1963, p. 161). Don Gaffuri mancò in un tragico incidente automobilistico il 6 agosto 1958, ma gli “amici” del CSC portarono avanti la sua missione cinematografica “sotto la guida di don Francesco Ceriotti”, nominato dall'allora Arcivescovo di Milano Mons. Montini (M. Gamba, 2023).

Il CSC promosse pionieristiche sperimentazioni italiane nell'uso pratico dell'audiovisivo. I suoi membri portarono il *film-making* nella scuola elementare dal-

1 Vd. <https://www.cscinema.org/> (ultima consultazione: 13 agosto 2024).

l'anno scolastico 1961-1962 e rilevarono che “attivava risorse” anche in soggetti apparentemente apatici o a rischio di abbandono scolastico, facilitando il recupero. “Lo sforzo di esprimersi attivamente si ripercuote[va] in una maggiore sensibilità [...] in sede di lettura e comprensione” e in una più raffinata capacità di valutazione. Attraverso il *film-making* si poteva attuare contemporaneamente “una educazione critica e una educazione del gusto” (Bascialli & Gamba, 1966, p. 4); diventava più semplice, inoltre, “rettificare” la rischiosa “confusione tra realtà cinematografica e realtà concreta”. Nei minori si affinava “l’abitudine all’osservazione” e la “personalità ne risulta[va] [...] arricchita”. Fare cinema e TV consentiva di educare il singolo “all’originalità” e, allo stesso tempo, “sollecita[va] la collaborazione e l’educazione reciproca” (Bascialli & Gamba, 1966, p. 5). Il processo complessivo di *film-making* contribuiva a formare globalmente la persona, poiché stimolava “il senso di responsabilità, l’abituarsi ad assolvere con metodo ai compiti di un dato ruolo, il prendere nota di tutto, aprire gli occhi, avere spirito di iniziativa, [...] esprimere il proprio giudizio ragionato a tempo debito” (Bascialli & Gamba, 1966, p. 44).

3. La “Collina del Cinema”

Affacciata su Como, la “Collina del Cinema” di Monte Olimpino fu sede di una nota cineteca, poi cooperativa; attiva dal 1962 al 1972, ebbe come protagonisti “Bruno Munari, designer e creativo di fama internazionale, attento anche al mondo dei bambini, e Marcello Piccardo, regista e sperimentatore nel campo del linguaggio audiovisivo, insieme ai cinque figli di quest’ultimo” (Felini, 2015, pp. 104-105).

Nel 1966 Munari e Piccardo portarono il *film-making* in classi differenziali e nella scuola speciale² diretta da Giovanni Belgrano, esperto di didattica dei linguaggi espressivi. Le prime esercitazioni mirarono a tradurre sensazioni fisiche in immagini. Per esempio, *La Chitarra* (1967) è un film sonoro in bianco e nero di 5’ realizzato con quindici bambini cosiddetti “subnormali”, che si sofferma sulla resa audiovisiva dell’aggettivo “liscia” e del verbo “pizzicare” (Piccardo, 1974, p. 96). Presto gli alunni arrivarono a proporre trame più complesse; in una classe differenziale vollero persino rappresentare la storia di Umberto, che aveva fatto esperienza di esclusione e discriminazione scolastica prima di diventare loro compagno. Così nacque il soggetto del film *il Differenziale*, di fronte alle cui denunce la direzione della scuola non autorizzò le riprese con gli attori individuati e reinserì Umberto in una quarta classe “comune” (Piccardo, 1974, pp. 47-48).

La sperimentazione di Monte Olimpino ebbe come motto “nessuno escluso,

2 Istituto “La Nostra Famiglia” di Bosisio Parini (CO; oggi LC), <https://lanostrafamiglia.it/chisiamo/la-nostra-storia> (ultima consultazione: 13 agosto 2024).

nessuna attività esclusa, nessuno escluso da nessuna attività”. Piccardo e Belgrano erano pienamente convinti che

se il bambino, la persona, è fin dal principio l'autore del proprio lavoro, nessuna delle attività espressive gli è preclusa, tutti i mezzi di espressione gli sono accessibili, tutte le fasi, tecniche e artistiche, del processo sono alla sua portata (Piccardo, 1974, p. 91).

Agli alunni fu proposto di pensare, esprimere le proprie idee, scriverle, raccontare, tradurre le parole in immagini, disegnare, inquadrare, provvedere al fabbisogno, realizzare l'audiovisivo e poi valutarne gli effetti. Ne scaturì una didattica interdisciplinare.

Il processo creativo e l'espressività migliorarono in tutti i minori coinvolti. Il fatto che gli alunni lavorassero e decidessero in gruppo arricchì il *film-making* di valore sociale. Il coinvolgimento in situazioni attive e responsabilizzanti accrebbe motivazione e partecipazione, allenando il pensiero critico (Vincelli, 1975, pp. 34-38), il decentramento percettivo e l'adozione di più punti di vista. I risultati furono notevoli per lo sviluppo mentale e psichico degli alunni della scuola speciale (Belgrano, 1968, pp. 47-49). Gli scolari delle classi differenziali si ritrovarono addirittura improvvisamente “uguali” agli alunni considerati “migliori” nelle classi comuni (Piccardo, 1974, p. 92). La pratica del *film-making* consentì inoltre una rivoluzionaria educazione degli adulti, costretti ad accorgersi che alcuni bambini sembravano “storti”, ma erano “esatti”, “normali”. La *stortura* era “un'illusione ottica” dovuta a una scuola che rendeva disponibili solo “mezzi di espressione parziali, dalla radice autoritaria” (Piccardo, 1974, p. 93).

4. Ulisse Adorni e *Il piccolo principe*

Ulisse Adorni (1942-1991) è stato maestro elementare e assessore alle politiche giovanili nella città di Parma. Negli anni Sessanta colse che il cambiamento epocale – caratterizzato dall'esplosione di “un nuovo linguaggio: la tecnologia dell'immagine” (A.U.A.³, Scuola, D-020, p. I) – aveva portato enormi conseguenze per l'apprendimento. Numerosi e complessi problemi educativi investivano la famiglia, l'istituzione scolastica e la società in generale. La forza dei media era resa evidente dall'attenzione dei minori davanti agli schermi e dall'influenza degli slogan pubblicitari sul linguaggio. Mentre la scuola sembrava non porsi ancora seriamente il problema, Adorni si chiedeva: è sufficiente che il bambino ascolti, legga e veda? Oppure “bisognerà aiutarlo a guardare, a vedere con attenzione, riflettendo, criticando, scegliendo?”.

Il maestro si convinse che, per scongiurare il rischio di rimanere sommersi e

3 Archivio Ulisse Adorni, Parma.

diventare prigionieri di nuovi modi di comunicare, l'adulto e il bambino dovevano familiarizzare con i meccanismi dei *media*. Per i bambini si trattava di acquisire nuovi "alfabeti", necessari al fine di poter decifrare l'ambiente di appartenenza e integrarvi positivamente (A.U.A., Scuola, D-020, p. II).

L'idea di fare un film con gli alunni nacque dall'amicizia di Adorni con Giovanni Martinelli, attore e regista sperimentale del Gruppo Eventi Teatrali (G.E.T.) di Parma. Adorni e Martinelli trassero ispirazione dal volume *Il cinema fatto dai bambini* di Marcello Piccardo (1974), ma realizzarono un modello differente di *film-making* scolastico, coniugando lettura, drammatizzazione, scrittura creativa e cinema; tra il 1974 e il 1976 girarono *Il piccolo principe* con la classe della scuola cooperativa di Adorni⁴.

Nel mese di novembre 1974 due attori del G.E.T. lessero e drammatizzarono l'opera originale di Saint-Exupéry in aula senza costumi. Successivamente, gli alunni ricevettero da Adorni e Martinelli il mandato di ideare e scrivere storie a partire dal messaggio personalmente colto nella drammatizzazione (Fieschi, 2022). In una prima fase la scrittura creativa fu individuale o a piccoli gruppi. Dopo la lettura e discussione di tutte le storie, una seconda fase ebbe l'obiettivo di ridurre i soggetti a quattro e collocarli in una struttura unitaria. Si lavorò prima in quattro gruppi, ciascuno con un adulto coordinatore (A.U.A., Scuola, D-020, p. 11), poi la classe co-costruì il soggetto definitivo.

Se la routine scolastica del tempo tendeva spesso a reprimere la fantasia, *Il piccolo principe* permise di "sbrigliarla". I bambini compilarono la griglia della sceneggiatura; poi, con l'aiuto delle famiglie, prepararono i costumi e il necessario per il fabbisogno individuato. Le canzoni (testi e partiture) furono scritte dalla classe con il maestro di musica Carlo Del Soldato (A.U.A., Scuola, D-057) e la collaborazione del fisarmonicista Nando Monica (Martinelli, 2022). Si girò contemporaneamente con tre cineprese Super 8, per limitare il meno possibile l'espressività spontanea dei piccoli protagonisti. "Soltanto una volta, dietro grande insistenza di uno degli alunni", i bambini effettuarono "a turno alcuni secondi di ripresa" (Fieschi, 2022). Per il faticoso lavoro di doppiaggio, realizzato con il fonico Giorgio Grassi, le battute dovettero essere ripetute molte volte (A.U.A., Scuola, D-020, p. 25). Grazie a un'idea della classe, l'unica alunna con disabilità ebbe il suo ruolo, in modo del tutto naturale, nella cornice del film (Fieschi, 2022): interpretò Costanza, bambina senza amici che vive in sogno le storie dei quattro piccoli principi inventate dai compagni (Martinelli, 2022).

L'esperienza di *film-making* coinvolse gli alunni in un lavoro articolato e complesso, che impresso tracce indelebili nella loro memoria: fu contemporaneamente "educazione al cinema" ed "educazione umana". Il settimanale *Parmasette* divulgò gli effetti prodotti dal *film-making* nei bambini. Secondo i genitori si trattò di "un utile momento didattico", che portò vantaggi a livello intellettuale e condusse a "una maggiore percezione di sé, del proprio corpo, delle proprie capacità", nonché

4 Sull'esperienza scolastica di Ulisse Adorni si veda Finetti, 2023, 2024.

a “una percezione dell’altro, come compagno” e “custode di altre capacità”. Inoltre, fare un film ebbe “una funzione disinibente” nei casi di “timidezza ed insicurezza” (Casella, 1975, p. 18). Il quotidiano *l’Unità* si interrogò su eventuali effetti formativi del lungometraggio *Il piccolo principe* per gli adulti che avrebbero assistito alle proiezioni. I contenuti scelti dai bambini, ricchi di denunce, avrebbero infatti chiamato in causa “i grandi”, offrendo motivi di riflessione su “la famiglia, il mondo adulto, il potere, la scuola, l’emarginazione, le metropoli disumanizzanti” (*A Parma gli scolari della Goito hanno fatto un film sull’amicizia*, 1976, p. 10).

5. Conclusioni

Negli anni Sessanta e Settanta fare un film *di bambini* con i bambini si dimostrò valida attività didattico-educativa, in grado di imporre disciplina e la rinuncia a visioni soggettive o parziali, di generare apprendimenti più radicati rispetto a quelli della scuola tradizionale e, non da ultimo, di migliorare le capacità espressive anche di minori con disagio o disabilità, a patto di mettere ciascuno a proprio agio in un ruolo indispensabile per il lavoro collettivo (Casella, 1975, p. 18).

Il *film-making* scolastico poteva – e ancora può – essere risorsa per prevenire e contrastare la povertà educativa degli alunni, favorendo motivazione, coinvolgimento didattico, partecipazione attiva, responsabilizzazione, attitudine interdisciplinare, capacità di decentramento percettivo, sviluppo del senso critico e delle competenze espressive e sociali; infine, si è rivelato in grado di fornire all’insegnante informazioni preziose a livello didattico e relazionale, aiutando a scorgere talenti in soggetti normalmente in difficoltà sul piano cognitivo e offrendo strumenti efficaci per controbilanciare eventuali povertà pedagogiche dell’adulto.

Bibliografia

- A.U.A., Scuola, D-020. *Il Piccolo Principe. Un film fatto dai ragazzi*, Parma, 1976, dattiloscritto.
- A.U.A., Scuola, D-057. Lettera al Presidente e al Vice Presidente del Conservatorio, Parma, 15 dicembre 1975.
- Autore non indicato (1976, 30 aprile). A Parma gli scolari della Goito hanno fatto un film sull’amicizia. *L’Unità*, 10/Emilia Romagna.
- Belgrano G. (1968). Il film di ricerca nella scuola primaria. *Quadrante lariano*, 4, 47-49.
- Casella C. (1975). Alla scuola Goito scoprono che Recitando s’impara. *Parmasette*, I(14), 17-18.
- Cerioti F. (2009). Perché questa pubblicazione. In M. Gamba (Ed.), *Sguardi critici. Sei schede filmografiche del Centro Studi Cinematografici di Milano (1958-1961)* (pp. 7-8). Milano: CSC.
- Felini D. (2015). Analisi critica e film making a scuola (1948-1978). Pedagogie a confronto. In Id. (Ed.), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione* (pp. 83-132). Milano: Guerini.

- Fieschi L. (2022). Intervista (inedito), 17 giugno, Carignano (PR).
- Finetti S. (2023). Cooperazione educativa e comunità educante. L'esperienza di Ulisse Adorni tra scuola e politiche giovanili. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 10(2), 11-23.
- Finetti S. (2024). Adorni: Pioneering Inclusive Democratic Schools and Media Education in 1960s-1980s Italy. *Nuova Secondaria Ricerca*, XLI(9), 207-219.
- Gamba L. (1963). *Educare al cinema*. Roma: Ente dello Spettacolo.
- Gamba M. (1961). *L'insegnamento del Linguaggio Cinematografico nella Scuola Elementare*, esercitazione per il Seminario di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore, a.a. 1960-1961, dattiloscritto.
- Gamba M. (Ed.) (2009). *Sguardi critici. Sei schede filmografiche del Centro Studi Cinematografici di Milano (1958-1961)*. Milano: CSC.
- Gamba M. (2023). Intervista (inedito), 1 e 26 maggio, Milano.
- Gamba L., Bascialli C. (1966). *Il Film-Making. Quaderni del Centro Studi Cinematografici di Milano*, 2. Milano: CSC.
- Martinelli G. (2022). Intervista (inedito), 17 giugno, Lemignano di Collecchio (PR).
- Piccardo M. (1974). *Il cinema fatto dai bambini*. Roma: Editori Riuniti.
- Vincelli E. (1975). *Il cinema capovolto. L'uso del cinema di ricerca nella scuola dell'obbligo*. Rimini: Guaraldi.

“Il bambino della Königsbrücker Stra e”: Erich Kästner e il potere salvifico della lettura

Cristina Gumirato

Assegnista di ricerca – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
cristina.gumirato@unicatt.it

1. Introduzione

Nell'interessante volume di Tara Zahra, *I figli perduti. La ricostruzione delle famiglie europee nel secondo dopoguerra*, la studiosa parla di 14 milioni di tedeschi che al termine della Seconda guerra mondiale rimasero senza casa, più della metà erano bambini. La separazione dalle figure genitoriali, a causa di lutti o deportazioni, rappresentava un trauma irreversibile che si sarebbe manifestato non solo a livello delle singole esistenze, ma anche in termini più ampi, con conseguenze nefaste per la tenuta del tessuto sociale della nazione. Il timore che la condizione fisica e mentale dei bambini portasse a un inevitabile tracollo della civiltà europea, favorì lo sviluppo di attività filantropiche per soddisfare i bisogni materiali, ma soprattutto quelli educativi e sociali (Zahra, 2011/2012).

All'interno di questo contesto si situa l'attività dello scrittore e giornalista tedesco Erich Kästner (1899-1974). Il seguente contributo, partendo da un'analisi approfondita della sua autobiografia d'infanzia, intende ricostruire le principali iniziative dedicate al libro e alla lettura portate avanti dall'autore nel secondo dopoguerra tedesco. Esse gli permisero di intervenire sul piano dei bisogni primari ed essenziali alla sopravvivenza, ma anche e soprattutto su un piano etico e morale, in modo da ristabilire valori come la pace, la fratellanza e la solidarietà.

2. Memorie d'infanzia e documenti dell'io

Nel 1957 Kästner si dedicò alla stesura del testo autobiografico *Als ich ein kleiner Junge war* (Kästner, 1957/2009). Vincitore nel 1960 del premio Hans Christian Andersen, il testo è un profondo investimento sul pensiero bambino. Kästner fa rivivere lo sguardo penetrante dell'infanzia sul comportamento e sulle strutture sociali del mondo degli adulti, offrendo al lettore acuti spunti di riflessione sul senso di responsabilità di un bambino nei confronti di una famiglia che agli inizi del Novecento viveva in ristrettezze economiche e su come la cultura e in particolare la lettura possano rappresentare le chiavi per ribaltare le sorti di un'esistenza.

Nel saggio di Egle Becchi, *Autobiografie e culture dell'infanzia* (2015), si dà spazio alla riflessione relativa al tema della scrittura di sé, riconosciuta e studiata come tipologia narrativa peculiare solo da inizio Novecento. La studiosa non si esime dal sottolineare la mancanza di una riflessione critica sistematica in merito, soprattutto per quanto concerne il rischio di sovrapporre e non distinguere quanto prodotto dal bambino e quanto elaborato in forma di ricordo da parte dell'adulto rispetto alla propria infanzia. Nonostante questo, diversi sono stati gli studi in merito, tanto da costituire la definizione ormai condivisa di *documenti dell'io* (o *egodocumenti*) per indicare l'insieme di quelle opere che hanno "l'io del loro autore come soggetto e, insieme, come oggetto del narrare" (p. 303).

Nel perimetro degli studi storico-pedagogici è risultato particolarmente significativo il saggio di Rudolf Dekker *Childhood in Dutch autobiographies, 1600-1850. Changing memory strategies* (1996), . Lo studioso, grazie all'analisi di 1200 egodocumenti tedeschi (diari, autobiografie, ecc.) scritti tra il 1500 e il 1850, ha evidenziato un incremento d'interesse da parte degli autori verso gli anni dell'infanzia e della giovinezza a partire dalla fine del XVIII secolo, con il duplice obiettivo di lasciare le proprie memorie ai figli e creare un legame intergenerazionale. Pur non trattandosi di un esempio di *scritture bambine*, in quanto l'oggetto di studio non è stato prodotto direttamente dal soggetto in età evolutiva, tali tipologie di documenti contribuiscono a delineare più chiaramente una storiografia dell'infanzia, ricostruendo la vita bambina nel passato, con l'obiettivo di conoscere e valorizzare "il ruolo educativo svolto dalle [esperienze e dalle] letture giovanili rispetto alle scelte di vita adulte" (Fava, 2020, p. 205).

Dall'inchiostro nascono cose, persone, spiriti e divinità che altrimenti non si potrebbero vedere [...] Io leggevo e leggevo e leggevo [...] Leggevo quel che capivo e quel che non capivo [...] E pensavo: 'Gli adulti capiscono tutto quello che leggono' Oggi sono io stesso un adulto e posso rispondere alla domanda con cognizione di causa. Anche gli adulti non capiscono tutto. E se leggessero solo quel che capissero, gli editori e i redattori dei giornali laverebbero ad orario ridotto (Kästner, 197/2009, pp. 107-108).

Come suggerisce il passaggio riportato, la passione per la lettura, sostenuta assiduamente dalle figure genitoriali, si sarebbe presto trasformata in una passione per la cultura in generale. Pur con limitate possibilità economiche, i genitori investirono le risorse disponibili per la formazione dell'unico figlio. L'autobiografia riporta con minuzia di dettagli le visite al teatro dei burattini insieme al padre, la frequentazione dei principali teatri con la madre, l'attenzione e la cura nella scelta dei giocattoli, molto spesso realizzati artigianalmente nella cantina sotto casa.

Per settimane, per delle mezze giornate, mia madre aveva attraversato la città ed aveva rovistato i negozi. Comprava pattini a rotelle, costruzioni Ankerstein, matite colorate, tubetti di colore, libretti da dipingere [...] trottole sonore, una scatolina con compassi di precisione su velluto blu, un negozio in miniatura, una scatola delle magie, un caleidoscopio [...] una piccola

macchina da stampa con lettere da comporre e, istruita da Paul Schurig e dietro i consigli della società degli insegnanti sassone, tanti, tanti buoni libri per bambini (pp. 151-153).

Per diversi anni, inoltre, nel tentativo di racimolare qualche soldo, la famiglia condivise l'appartamento con alcuni insegnanti di scuola elementare. La convivenza con figure appartenenti al mondo della scuola si tradusse ben presto nel desiderio precoce di diventare insegnante.

3. Da lettore bambino a scrittore per ragazzi

L'analisi della biografia dello scrittore, dunque, non si è limitata a offrire uno spaccato sull'infanzia di inizio Novecento, grazie alla condivisione di ricordi d'autore che diversamente sarebbero stati destinati all'oblio, ma ha messo in evidenza punti di contatto significativi con l'operato di educazione alla lettura portato avanti una volta diventato adulto. Abbandonato il desiderio di diventare insegnante, in quanto "non ero un maestro, ma uno scolaro. Non volevo insegnare, ma imparare. Avevo voluto diventare maestro per poter rimanere più a lungo possibile uno scolaro" (p. 88), Kästner si dedicò attivamente alla scrittura, anche quella per ragazzi. Con l'avvento del Nazionalsocialismo nel 1933, quale intellettuale di tendenza liberaldemocratica e antimilitarista, fu da subito sgradito al regime e il 10 maggio dello stesso anno le sue opere furono bruciate e marchiate come *entartete Kunst* [arte degenerata]. Nonostante questo, non smise mai di scrivere, utilizzando pseudonimi o pubblicando in Svizzera o in traduzione in altri paesi europei, finché nel 1943 gli fu revocata anche la possibilità di pubblicare all'estero (Kästner, 1961/2018).

Fu solo dopo la guerra che poté prendere parte alla missione solidale di molti intellettuali tedeschi per rifondare le sorti culturali della Germania, partendo proprio dai più giovani.

La presente ricerca si focalizza su tre iniziative particolari attraverso le quali Kästner fronteggiò la situazione di povertà educativa in cui versava la gioventù tedesca del periodo postbellico.

Dal 1946 al 1949 pubblicò per alcuni anni la rivista "Pinguin", dedicata ai ragazzi del dopoguerra. Il primo numero apparve nel gennaio 1946 con il titolo "Pinguin, unserer Jugendzeitschrift" per la Rowohlt Verlag di Stoccarda, mentre nel 1949 la rivista passò alla casa editrice Curt E. Schwab. Lo scopo dichiarato del giornale era quello di introdurre alla democrazia e al mondo fuori dalla Germania i giovani e i giovani adulti che erano cresciuti sotto il nazionalsocialismo. Gli articoli non erano solo informativi e divertenti; grazie alla possibilità di spedire lettere all'editore, la rivista divenne una piattaforma utile per favorire la riunificazione delle famiglie che erano state separate durante la guerra.

Dal 1946 contribuì alla creazione e allo sviluppo dell'Internationale Jugendbibliothek di Monaco di Baviera, grazie alla conoscenza e all'amicizia con Jella Lep-

man, fondatrice dell'istituzione tedesca. L'apporto dello scrittore al progetto della scrittrice fu decisivo e duraturo, soprattutto per l'evoluzione dell'istituzione in prospettiva internazionale. Conosciuti nella redazione delle riviste "HEUTE" e "Neue Zeitung", pubblicate dalle forze di occupazione americane, Kästner mostrò fin da subito interesse per il progetto visionario della Lepman, sostenendola nell'organizzazione della mostra itinerante prima e nella gestione della biblioteca poi, attraverso l'organizzazione del laboratorio di teatro, la conduzione di gruppi di lettura e scrittura e alle iniziative internazionali. L'amicizia con lo scrittore permise alla Lepman di promuovere il proprio pensiero creando possibilità di pubblicazione in ambito letterario. In questa direzione si situa la nascita del libro *Die Konferenz der Tiere* del 1949, nato da un'idea della Lepman condivisa con Kästner e da quest'ultimo tradotta in opera letteraria (Kästner, 1949/1950). Il testo si incentra sulla vicenda di alcuni animali che cominciano a interrogarsi sull'inutilità delle conferenze di pace indette dagli uomini senza risultati concreti. Decidono così di organizzarne una, con il principale obiettivo di tutelare i bambini. Sarà proprio con l'aiuto dei più piccoli che costringeranno i governanti di tutto il mondo a firmare un trattato che garantisca la fine di tutte le guerre, l'abolizione degli eserciti e la sparizione di tutte le frontiere. Il messaggio pacifista insito nell'opera si inseriva nel quadro ideologico più generale che guardava al bambino come anello privilegiato della società da cui partire per ricostruire le basi per il futuro. La speranza degli autori era che gli adulti, a loro volta, potessero riconoscersi nella lettura del testo.

4. La parola letteraria a servizio dell'infanzia

Come le già menzionate esperienze suggeriscono, egli riconosceva alla Letteratura per ragazzi una funzione di prim'ordine per la ricostruzione culturale del Paese, ma anche un valore intrinseco che andava oltre il semplice utilizzo strumentale del libro, da ritrovare nella bellezza e nella profondità dell'opera letteraria. Kästner si schierava a favore degli scrittori e degli illustratori di opere per ragazzi, spesso considerati meno autorevoli rispetto agli autori di letteratura "adulta".

Fu proprio il legame reale, vivido e tangibile creato con i propri lettori che permise allo scrittore di portare in luce più chiaramente le ripercussioni che le tracce biografiche e la sua attività artistica ebbero sui lettori bambini.

Certe esperienze vissute da bambino acquistano il loro significato solo dopo molti anni. E molto di quel che ci accade più tardi rimarrebbe incomprensibile senza il ricordo della nostra infanzia. I nostri anni ed i nostri decenni si intrecciano come le dita quando si uniscono le mani. Tutto è in relazione con il resto (Kästner, 1961/2018, p. 91).

Le esperienze vissute in tenera età e le vicissitudini del periodo nazista lo predisposero senza ombra di dubbio a una sensibilità nei confronti dell'infanzia e del

mondo educativo. L'aver scorto nella parola letteraria il canale comunicativo preferibile per dialogare con il pubblico giovanile e per intervenire in quei contesti in cui l'infanzia e la cultura erano state drammaticamente piegate dal conflitto, si tradusse in diverse esperienze di educazione alla lettura, dove il coinvolgimento diretto del lettore bambino, non solo nella pratica del leggere, ma in veste di partecipante attivo in campo culturale, poteva sconfiggere posizioni individualistiche per promuovere una nuova visione democratica del sapere e della collettività.

Bibliografia

- Becchi E. (2015). Autobiografie e culture dell'infanzia. *Historia y Memoria de la Educaciòn*, 2, 293-320.
- Dekker R. (1996). Childhood in Dutch autobiographies, 1600–1850. Changing memory strategies. *Paedagogica Historica*, 32, 65-76.
- Ebbert B. (1994). *Erziehung zu Menschlichkeit und Demokratie. Erich Kästner und seine Zeitschrift 'Pinguin' im Erziehungsgefüge der Nachkriegszeit*. Francoforte: Lang.
- Fava S. (2020). Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia. *Pedagogia oggi*, 18, 99-111.
- Kästner E. (1949). *Die Konferenz der Tiere*. Zurigo: Europa Verlag (trad. it. *La conferenza degli animali*, Ist. Geografico De Agostini, Novara 1950).
- Kästner E. (1957). *Als ich ein kleiner Junge war*. Zurigo: Atrium Verlag (trad. it. *Quando ero bambino*, Barbès, Firenze, 2009).
- Kästner E. (1961). *Notabene 45: Ein Tagebuch*. Zurigo: Atrium Verlag (trad. it. *Taccuino '45. Diario del tracollo del Terzo Reich*, Mattioli 1885, Parma, 2015).
- Kästner E. (2003). *Dieses Na ja!, wenn man das nicht hätte! Ausgewählte Briefe von 1909 bis 1972 [Oh well, if you didn't have that! Selected letters from 1909 to 1972]*. Zurigo: Atrium Verlag.
- Zahra T. (2011). *The Lost Children. Reconstructing Europe's Families after World War II*. Harvard: Harvard University Press (trad. it. *I figli perduti. La ricostruzione delle famiglie europee nel secondo dopoguerra*, Feltrinelli, Milano, 2012).

L'evento educativo della “lezione dialogata” nei libri di lettura di Emma Perodi

Rosa Piazza

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Palermo
rosa.piazza03@unipa.it*

1. Introduzione

Emma Perodi viene generalmente ricordata come l'autrice delle *Novelle della Nonna* (45 racconti fantastici pubblicati 1893 e ambientati nel Casentino del Medioevo), poco o per niente conosciuta invece per le sue pubblicazioni scolastiche ed educative risalenti al periodo palermitano e alla sua collaborazione con l'editore Salvatore Biondo.

È così che, dopo l'unificazione politica dell'Italia e l'istituzione di un sistema scolastico pubblico nazionale, Emma Perodi, come anche altre donne letterate del suo tempo, inizia a muoversi con sempre maggiore naturalezza dentro questa realtà.

In una carriera durata quasi quarant'anni, il 1897 segna il suo esordio proprio nel settore dei libri scolastici. L'autrice inizia, infatti, un lavoro pesante e senza sosta (De Majo, 2019), di cui sono specchio i suoi famosi *Cuoricini d'oro*, che ottennero il consenso “di insegnanti, scrittori e pedagogisti” (Russo, 2021), i vari titoli inseriti nella collana *Bibliotechina aurea illustrata*, da lei progettata e diretta; e ancora i tanti libri scolastici scritti e pensati per soddisfare ogni esigenza, da *Il mio campicello*, indirizzato agli alunni delle scuole rurali, a *Tu sarai una brava donna* e *Tu sarai un buon operaio* per i corsi di alfabetizzazione degli adulti.

Si tratta di testi contenenti interessanti indicazioni di metodo educativo, il cui fondamento di senso è riconoscibile in una maggiore attenzione al fanciullo: “l'insegnamento abbandona le spoglie della rigidità morale e precettistica, i rimproveri, l'autoritarismo e la disciplina per cedere alla curiosità ad una diversa interazione educativa e formativa maestro-discepolo” (Marciano, 2009).

Ella, infatti, si allontana dal nozionismo pedante per dare maggiore rilevanza alla specificità del bambino come persona, come protagonista e soggetto del libro e non solo come oggetto passivo. È evidente come la lezione evita la monotonia della sola spiegazione istruttivo-moraleggiante, offrendo un fecondo dialogo educatore/discente e viceversa: si può insegnare per mezzo di domande e risposte, cioè in un continuo dialogo tra maestro e scolaro, tra genitore e figlio, tra nonno e nipote. Da qui una grande valorizzazione dell'*educazione del cuore*, tesa a toccare le corde più sensibili dei fanciulli: non si tratta, di un semplice afferrare dei concetti

di onestà, affetto, solerzia ed altruismo, ma di *appropriarsene interiormente*. In particolare, vale la pena qui di sottolineare l'importanza riconosciuta alla scuola che, secondo la Perodi, ha per sua essenza lo scopo di insegnare i beni culturali come beni educativi, così da contribuire alla formazione di un autentico popolo (Borruso 2021).

[...] vi proporrete di uscire da questa classe con la mente più ricca di cognizioni, ma anche col cuore educato a sentimenti forti ed onesti (Perodi, 1899, COM p. 8).

2. Cuoricini d'oro: lezioni educative per la gioia d'imparare

Circoscrivendo l'interesse ai volumi graduati di *Cuoricini d'oro*, lo studio pedagogico-letterario prende qui in esame le *Lecture educative per le cinque classi elementari maschili e femminili* del 1897/1898.

L'autrice risponde in modo evidente alle esigenze ministeriali ed istituzionali del suo tempo: nozioni facili e semplici, pratiche e concrete per fornire "alimento all'intelletto e al cuore dei giovinetti" (Civra, 2002).

Il titolo stesso, con l'espressione che richiama l'immagine del cuore, si riferisce metaforicamente ai destinatari stessi dei volumetti, i bambini (non a caso l'uso ricorrente del diminutivo per esprime amabilità, sensibilità, gentilezza), con il proposito di farne, attraverso le letture esemplari, dei *piccoli cuoricini d'oro*.

Sostenuta da un forte interesse per l'infanzia, la Perodi stabilisce chiaramente la direzione del suo intento: l'uso educativo della lettura introduce ed avvia il processo razionale, conduce alla prima formazione della mente in senso cognitivo, predispone alla comprensione e orienta al senso critico della realtà, "ed è bene dolce compenso vederli a poco a poco ridotti a pensare, poi a capire, e infine trasformarsi tanto da sentire il bisogno di imparare a leggere e a scrivere" (Perodi, 1899, COM p. 252).

Costruisce, pertanto, scolastici didascalici dal carattere educativo, ricchi di esempi e generosi di stimoli. Testi molto semplici e modesti, senza grandi pretese, ma che cercano, appunto, di *istruire e istruendo educare*.

Più che riempire di nozioni i bambini, secondo Emma Perodi, li si deve educare alle buone maniere, "Mamma, non dubitare, sarò buona, attenta e studierò" (Perodi, 1899, COM p. 8), all'amore, Lisetta "si commosse a quel racconto e pregò la mamma di dare scarpe e vestitini ai poveri orfanelli" (Perodi, 1899, COM p. 35), al rispetto per la famiglia "Luisina è tutta contenta di potersi rendere utile alla mamma" (Perodi, 1899, COM p. 12) e al rispetto per gli insegnanti, "Luisina, appena entra a scuola, posa il panierino e va dare il buon giorno alla maestra. Poi va al suo posto e non disturba ciarlando con le compagne o facendo rumore con i piedi" (Perodi, 1899, COM p. 8). Del resto, successivamente, con i nuovi programmi ministeriali per la scuola elementare del 1888, si afferma proprio questo

nuovo concetto di educazione e scuola, come lo stesso ministro Baccelli sintetizzò: “Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può” (Boero, De Luca, 2009).

Emma Perodi, però, ha una caratteristica che la contraddistingue dai numerosi autori di libri di testo di quel periodo: infatti si allontana dall’istruzione vera e propria e dal nozionismo pedante per dare maggiore rilevanza al bambino come protagonista e soggetto attivo del libro. L’impressione è che gli argomenti affrontati nei vari racconti nascano naturalmente da tutto ciò che accade attorno ai bambini e soprattutto dal loro immediato interesse; si presentano, infatti, come interlocutori attivi che interagiscono con richieste di spiegazioni e vivo desiderio di conoscenza: “Vorrei sapere mamma perché gli alberi sono coperti di foglioline e nel prato ci sono tanti fiori? - Domandava Lello alla sua mamma” (Perodi, 1898, p. 7).

L’inserimento di numerosi raccontini dialogati è esemplificativo del metodo educativo caldeggiato dalla Perodi: *il dialogo è moralmente prezioso* per i bambini perché li mette dinanzi a nuove possibilità, introduce nuovi concetti, li spinge a riflessioni e cambiamenti di giudizio (D’Addelfio, 2011). Questa, dunque, non è per la scrittrice una semplice tecnica narrativa dal sapore realistico, ma una esigenza pratica per aiutare i bambini a pensare meglio, una consuetudine da vivere come esercizio per ricercare e scoprire (D’Addelfio, 2011). L’autrice sembra suggerire in vari modi che per rendere gli *uomini buoni nella vita* non bastano solo le parole. Riconosce in primo luogo che per coltivare le buone abitudini bisogna sperimentarle, sin dall’infanzia, poiché l’educazione passa dall’esperienza, dagli esempi costanti, da un ambiente che supporta e incoraggia, *come atmosfera morale e comunità educante*, la crescita nella virtù.

Riconoscendo l’alto valore educativo dell’attivismo pedagogico, la Perodi intende perfettamente l’importanza della valorizzazione dell’intelligenza operativa del bambino. Per questo, lo pone al centro del processo di apprendimento, con i suoi interessi, bisogni e curiosità. Scrive infatti: “Quando non sai, frequenta in dimandare” (Perodi, 1899, COM p. 112) e trasforma le lezioni disciplinari in semplici racconti dialogico-narrativi ambientati in famiglia o a scuola, dove maestri e genitori sono chiamati a svolgere la loro funzione educativa. I temi affrontati sono diversi: racconti con esempi di vizi e virtù, insegnamenti morali e comportamentali, storia, geografia, scienze, biografie di italiani illustri, argomenti tecnologici e professionali, igiene, vita pratica, agricoltura, lavori femminili, educazione civica; temi che invece di essere affrontati in modo teoricamente concettuale sembrano scaturire spontaneamente da ciò che accade intorno ai bambini: “A che cosa pensi Mario? - Domandò il nonno una sera vedendo il suo caro piccino appoggiato dietro i vetri della finestra, con la manina alla fronte e gli occhi fissi al cielo” “Dimmi, dimmi – nonno - come sono formati i corpi celesti?” (Perodi, 1899, COM p. 68). Così le pagine nozionistiche sono quasi sempre sotto forma di argomentazioni tenute dai maestri o, dai genitori (o dal nonno, come nello scolastico per le classi maschili) sempre bendisposti al dialogo e alla conversazione.

Così le due tipologie di lezione (dialogica e monologico-trasmissiva) non si escludono a vicenda, ma coesistono in una lezione a “impostazione mista” (Russo,

2021, p. 339). In CO la lezione appare, di fatto più orientata alla sua funzione didattica anziché narrativa. Si propone come idealizzazione delle effettive lezioni scolastiche e modello per le classi di fine Ottocento e primo Novecento. Il nucleo strutturante dell'interazione, come sostiene G.B. Russo, è infatti costituito da tre azioni fondamentali: l'*elicitare* come interrogativo da parte dell'insegnante, il *re-plicare* dello studente, e la *prosecuzione* come convalida o smentita, dimostrazione e approfondimento dell'informazione da parte dell'insegnante (Russo, 2021, p. 341):

- Bianca Vinci, – ordinò la maestra – vieni qua e chiudi gli occhi.
 Bianca obbedì subito e la maestra le pose in mano qualcosa che si cavò dalla tasca.
 – Che cosa dice il tatto al cervello circa alla superficie dell'oggetto che ti ho dato?
 – Che è liscio, rotondo, freddo e pesante.
 – [...]I nervi hanno trasmesso esattamente al cervello il concetto intorno alla forma e alla proprietà di questa palla. [...] (Perodi, n.d., COF).

È evidente che nelle lezioni in classe emerge più volte l'interesse per l'osservazione diretta del contesto, degli oggetti di uso comune, degli eventi naturali e di tutte le situazioni di vita reale. Infatti, le spiegazioni si fondano quasi sempre su procedimenti logico-induttivi che dall'osservazione diretta salgono alle riflessioni più generali: la maestra invita dapprima Bianca a percepire sensibilmente l'oggetto, per poi fornire la spiegazione del sistema nervoso. La lezione comprende la chiara rappresentazione dell'esperimento con la pallottola di piombo, le cui fasi sono scandite dall'uso di verbi indicanti esperienze sensoriali e operazioni concrete (*Vedi, vi sarete accorte, Prendi...*). Ciò significa che, in Emma Perodi, è forte l'istanza di una didattica osservativo-esperienziale a dimostrazione di un profondo condizionamento della cultura pedagogica positivista (Cambi, 2003). Un ulteriore aspetto pedagogicamente rilevante della visione perodiana della lezione si scorge già nell'avvio. In CO F la lezione su Rosa Govona si apre con una affermazione di affetto e di empatia: "*Bambine mie* – ella prese a dire un giorno –" (Perodi, n.d., COF, p. 86). Le lezioni iniziano quasi sempre in un clima familiare ed amichevole, sotto lo sguardo attento e buono dei maestri. Le dinamiche relazionali sono scandite da espressioni affettive *Bambini miei, No cara*, da cui emerge l'attitudine empatica della maestra capace di parlare al cuore dei fanciulli. Quello che la Perodi chiama "bisogno per le anime" è allora non solo un'opera educativa possibile, ma soprattutto necessaria: cura dell'anima e sviluppo di un ambiente spirituale adeguato ad un'autentica vita personale.

In molti casi, dunque, la potenza magica delle lezioni perodiane sta appunto in ciò, nell'assecondare la tenerezza, l'affetto, l'umanità.

L'autrice arriva così a mettere in evidenza che l'attività educativa è un'opera propriamente *spirituale*: i bambini più che di beni culturali, necessitano di valori umani, di calore umano (D'Addelfio, 2016). Affinché i contenuti intellettuali diventino realmente *beni educativi*, ovvero beni di valore interiorizzati, è essenziale

la mediazione *calda* del maestro, testimone appassionato di quei beni e guida amorvolmente disposta alla cura: “Voi siete l’ultimo mio pensiero e l’ultima mia cura. [...] Vi do questi consigli [...] perché me lo suggerisce l’amore che ho per voi e per tutte le fanciulle” (Perodi, n.d., COE, p.167).

Riassumendo, possiamo dire che la scuola per Emma è un’intensa *opportunità di vita*, che rischiarla la mente e nutre in profondità. In essa, l’insegnante non solo padroneggia il sapere conoscitivo, ma è capace di renderlo accessibile a tutti, grazie alle sue virtù pedagogiche e alla sua intensa vocazione.

La coscienza pedagogica di Emma Perodi, dunque, racconta di una figura estremamente moderna, pronta a mostrare le linee future del progresso educativo e le esigenze di una didattica, il cui grado di complessità si adegua al potenziale livello di apprendimento e formazione dei destinatari (Grilli, 2021). I suoi testi, ricchi di narrazioni moralmente autentiche e formalmente chiare, colpiscono per l’alta responsabilità morale dell’educare, per la valorizzazione del bambino e, soprattutto, per l’attenzione alla vita spirituale. Non deve sfuggire, infatti, che mentre Emma Perodi, è immersa nei suoi intenti letterari, il suo sguardo educativo è sempre rivolto ad un punto ben preciso: l’educazione di tutto il bambino, preoccupandosi in modo particolare di farlo crescere “buono, affabile, giusto, tutto cuore” (Perodi, 1899, COM p. 96).

Parole queste che ancora una volta mettono in rilievo il valore del *sapere dell’anima*, cifra essenziale dell’educazione e, pertanto, luogo di origine e di traguardo ultimo di ogni autentica proposta pedagogica.

E voi specialmente, bambini, che avete nelle mani l'avvenire.
Educate il cuore, [...]istruite la mente [...], lasciatevi guidare da due sentimenti: l'onesta e la carità (Perodi, 1899, COM p. 333).

Bibliografia

- Boero P., De Luca C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Bari: Laterza.
- Borruso F. (2021). *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*. Roma: Roma tre Press.
- Cambi F. (2003). *Manuale della storia della Pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Civra M. (2002). *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*. Torino: Marco Valerio.
- D'Addelfio G. (2011). *Filosofia per bambini ed educazione morale*. Brescia: La Scuola.
- D'Addelfio G. (2016). *In altra Luce. Per una pedagogia al femminile*. Milano: Mondadori.
- De Majo A.M. (2019). Emma Perodi. La scrittrice, la giornalista, l'educatrice. *Pagine Giovani*, XLIII (173).
- Grilli G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
- Marciano A. (2009). *Alfabeto ed educazione. I libri di testone nell'Italia post-risorgimentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Perodi E. (1898). *Cuoricini d'oro. Letture educative per le cinque classi elementari. Il Compimento al Sillabario per la prima classe maschile e femminile*. Palermo: Salvatore Biondo.

- Perodi E. (1899). *Cuoricini d'oro per le cinque classi elementari maschili e femminili secondo gli ultimi programmi governativi 29 nov. Libro di lettura ad uso della V classe maschile*. Palermo: Salvatore Biondo. 38.X-23-3. 99, p. 8.
- Perodi E. (n.d.). *Cuoricini d'oro per le cinque classi elementari maschili e femminili secondo gli ultimi programmi governativi. V Libro di lettura ad uso della Quinta classe femminile* (pp. 64-65). Palermo: Salvatore Biondo.
- Russo B.G. (2021). *Autrici per la scuola. Modelli d'italiano, aspetti pragmatici e livelli di leggibilità in libri di lettura per la scuola elementare (1882-1913)*. Unpublished doctoral dissertation.

Abbreviazioni

CO=Cuoricini d'oro

COM= Cuoricini d'oro per le classi maschili

COF= Cuoricini d'oro per le classi femminili

La povertà educativa in un mondo iperconnesso: affrontare la sfida della *digital educational poverty*

Francesco Pizzolorusso

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
francesco.pizzolorusso@uniba.it*

1. Oltre il dato economico: povertà educativa e *learning loss*

Nel nostro Paese oltre 1 milione e 346 mila minori vive oggi in condizioni di povertà assoluta, con percentuali diffuse soprattutto nel Mezzogiorno (ISTAT, 2023); estendendo lo sguardo agli altri Stati europei, l'Italia registra livelli di povertà economica, in famiglie con bambini e adolescenti, nettamente superiori alla maggior parte degli altri Paesi. Approfondendo l'analisi, però, ci si rende conto di quanto persista a livello europeo una disuguaglianza di opportunità educative anche in nazioni con bassi tassi di povertà economica ed esclusione sociale (FRA, 2018). In linea con l'approccio multidimensionale alla povertà (Alkire, Foster, 2011), è chiaro come la sola dimensione economica non basti a rendere ragione del fenomeno; l'analisi delle povertà minorili, infatti, coinvolge anche e soprattutto gli aspetti educativi, pregiudicando il rendimento scolastico e rischiando di arrestare sul nascere talenti e aspirazioni dei più piccoli, investendo sul loro presente e ipotecandone il futuro (Save the Children, 2014). Impedendo ai minori di acquisire le competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dall'economia della conoscenza, dalla rapidità e dall'innovazione, inoltre, la povertà educativa incide sullo sviluppo emotivo e socio-relazionale dei più piccoli, limitandone l'opportunità di crescere dal punto di vista delle relazioni con gli altri, della scoperta di se stessi e del mondo, aspetti che, al pari delle competenze cognitive, forgiavano il percorso di crescita delle giovani generazioni.

Gli eventi degli ultimi anni hanno portato ad aggiungere al discorso sulle povertà minorili un ulteriore parametro: il *learning loss*, ovvero la perdita, in termini educativi, subita dai minori a causa della chiusura delle scuole a seguito dell'emergenza pandemica. Alcuni studi (Azevedo et al., 2021; Pokhrel, Chetri, 2021) hanno evidenziato l'impatto della pandemia sulla povertà educativa e sul benessere degli studenti: la didattica a distanza e tutte le relative implicazioni sulla normale organizzazione in presenza degli studenti, infatti, hanno reso evidenti le enormi lacune nello sviluppo delle competenze digitali sia tra studenti che tra gli insegnanti, esacerbando il legame tra povertà materiale e povertà educativa. L'indagine ISTAT (2020) ha dimostrato che il 41,9% dei minori ha vissuto il lockdown in abitazioni sovraffollate e il 12,3% di bambini e ragazzi tra 6 e 17 anni non ha

avuto accesso a *device* connessi a Internet durante la pandemia, di cui il 19% solo nel Mezzogiorno. Inoltre, ricordando che la povertà educativa include lo sviluppo di abilità socio-relazionali, la chiusura prolungata delle scuole ha minato anche la crescita psicosociale dei minori (Minozzi et al., 2021).

2. La sfida della *digital educational poverty*

Oltre a questi aspetti, l'emergenza pandemica ha reso ancor più evidente quanto la tecnologia sia parte integrante delle attività quotidiane di ciascuno, sottolineando l'importanza di preparare bambini e adolescenti a vivere il mondo digitale e ad esserne reali protagonisti. Il discorso riferito alle povertà minorili, dunque, si è arricchito di un nuovo costrutto – la povertà educativa digitale – spesso erroneamente interpretata in termini economici come impossibilità di possedere *device* e connessioni, ma intesa da Save the Children (2021) come “la privazione delle opportunità per apprendere, ma anche sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, attraverso l'utilizzo responsabile, critico e creativo degli strumenti digitali” (p. 15). In linea con questa definizione, pare evidente come garantire connessioni e accessibilità resti una condizione necessaria, ma non sufficiente al contrasto della povertà digitalmente intesa (De Marchi et al., 2021), ponendo in luce come la pervasività delle tecnologie a partire dall'infanzia senza adeguate competenze non possa tradursi automaticamente in maggiori opportunità educative (Gui, 2015).

Coinvolgendo lo sviluppo di sé, della relazione con gli altri, la cooperazione, la cittadinanza e la comprensione del mondo, l'analisi di Marangi, Pasta e Rivoltella (2023) lega la povertà educativa digitale con lo sviluppo della consapevolezza delle azioni e delle relazioni che vengono a crearsi nell'universo interconnesso e alle relative implicazioni nei contesti quotidiani. Questo discorso sulle povertà prende avvio dal *DigComp 2.2* (Vuorikari et al., 2022), framework europeo associato all'utilizzo critico, consapevole e responsabile della tecnologia digitale per l'apprendimento, il lavoro e la partecipazione alla società; come avevano già indicato Potter e McDougall (2017), però, il *DigComp* ha il limite di considerare le competenze digitali come abilità statiche, mentre la ricerca suggerisce una loro dinamicità, co-determinando le *digital civic skills* a variabili soggettive e di contesto (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022). Di conseguenza, è indispensabile integrare in questo discorso la strategia sui diritti dell'infanzia (EC, 2021) e il Commento Generale sui diritti digitali dei minori (UN, 2021), documenti che, tra i tanti aspetti presi in considerazione, esplicitano il ruolo delle tecnologie nel permettere a tutti i minori di partecipare attivamente alla società.

3. Superare il *third-level digital divide* attraverso la promozione di competenze civiche

Alla luce di queste indicazioni, contrastare la povertà educativa digitale significa permettere a bambini e adolescenti di superare il *third-level digital divide* (Van Deursen, Helsper, 2018). Le forme di disuguaglianza tecnologica, come detto, non possono più essere intese come semplice mancanza di accesso a Internet (*first-level digital divide*) o come assenza di competenze tecniche (*second-level digital divide*) (Hargittai, 2002), ma devono essere interpretate come mancata acquisizione di specifici alfabeti socio-culturali (Rivoltella, 2020; Baldacci, 2018), indispensabili per vivere nella società postmediale.

Da questa prospettiva, l'azione pedagogica necessaria pare essere quella di educare le giovani generazioni e i loro educatori a comprendere il valore politico delle azioni *onlife*, promuovendo l'affermazione di una cittadinanza attiva. Questa possibilità si mostra in linea con le indicazioni fornite da Save the Children (2021, pp. 17-19), nelle quali è specificato come la lotta alla povertà educativa digitale debba riguardare la promozione di competenze organizzate secondo quattro dimensioni:

- per comprendere (abilità valutate attraverso i test di competenze cognitive),
- per essere (la capacità di crearsi un'identità e un sistema di valori, di stabilire degli obiettivi),
- per vivere una vita attiva (*skills* utili a preservare il proprio corpo, il benessere fisico, a controllare il mondo circostante e la complessità che lo contraddistingue),
- per vivere assieme (abilità come interazione sociale, rispetto reciproco, partecipazione, capacità di relazione, empatia, *capabilities* essenziali per gli esseri umani intesi come protagonisti dei processi politico-sociali moderni).

Quest'ultima dimensione, in particolare, si mostra in linea con il discorso qui affrontato, legando il contrasto alla povertà educativa digitale con la promozione di competenze di cittadinanza e, questo, si mostra possibile nel nostro Paese sfruttando l'occasione data dall'Educazione Civica.

Con la Legge n. 92/2019 e il successivo D.M. 35/2020, infatti, solo qualche anno fa si prevedeva che l'Educazione Civica potesse offrire agli studenti conoscenza e comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società, ponendo la "Cittadinanza Digitale" come uno dei tre pilastri (insieme a "Costituzione e Cittadinanza" e "Sostenibilità"). A distanza di quattro anni, purtroppo, le scuole sembrano lontane dal clima di ottimismo politico e consenso generale che aveva accompagnato la reintroduzione dell'insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado. Con il recente *Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024* sono state pubblicate le nuove Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, valide a partire dall'anno scolastico 2024/2025; in realtà, questo aggiornamento non sembra risolvere le difficoltà organizzative e

didattiche già presenti, riaffermando, inoltre, un modello di educazione alla politica più attento a formare studenti istruiti piuttosto che *buoni e onesti cittadini*.

Per rilanciare questa disciplina e utilizzarla in contrasto alla *digital educational poverty*, dunque, il sapere pedagogico ha il compito di guidare decisori politici, Dirigenti e docenti nel riappropriare la scuola del suo ruolo parimenti civico e culturale all'interno dell'infosfera; promuovere le competenze di cittadinanza per contrastare la povertà educativa digitale, infatti, non significa solo integrare la *digital citizenship education* nei curricula scolastici – come suggerito dai legislatori negli ultimi anni – ma equivale a favorire nuove forme di educazione, atte a utilizzare in modo consapevole le tecnologie e a conoscerne e valutarne gli effetti, incoraggiando la scoperta e prevenendo abusi, esclusioni e forme di violenza. L'obiettivo della Commissione europea di creare, entro il 2025, una *European Education Area* individua proprio nell'educazione digitale un fattore chiave e, tra le sue priorità, il *Digital Education Action Plan 2021-2027* (EC, 2020) contempla specifiche forme di sostegno e formazione rivolte agli educatori nell'uso e nella comprensione del valore civico delle tecnologie digitali, facendo riferimento al framework europeo *DigCompEdu* (2017).

Contrastare la povertà educativa e garantire un futuro digitale migliore a tutti i bambini, dunque, significa volgere lo sguardo innanzitutto al mondo degli adulti, offrendo loro un'adeguata formazione sul tema, utile a sviluppare competenze tecniche ma soprattutto a promuovere un'idea di infanzia e adolescenza che sappia tenere insieme parole come “digitale”, “diritti” e “partecipazione”, sostenendo l'assunzione di una responsabilità condivisa e rafforzando la rete delle realtà locali, familiari e culturali, in modo particolare in quelle aree del Paese a più alto tasso di povertà educativa. Molte scuole in Europa hanno già implementato pratiche in tal senso, come l'uso di piattaforme collaborative e sviluppo di capacità critiche degli studenti nell'utilizzo delle informazioni (Redecker, 2017); a livello internazionale, ad esempio, diverse scuole hanno avviato il progetto *Future Classroom Lab* (European Schoolnet, 2020), che punta a trasformare gli ambienti di apprendimento tradizionali grazie all'uso critico e innovativo delle tecnologie, mentre in Italia si sta lentamente estendendo la partecipazione degli istituti scolastici al progetto *Generazioni Connesse* (MIM, 2022), una delle iniziative che si occupa di educare i giovani all'uso responsabile delle tecnologie, coinvolgendo direttamente anche i genitori.

Concludendo, l'inarrestabile sviluppo tecnologico apre a nuove opportunità ma anche a forme di povertà, sempre più slegate dal mero dato economico. Tralasciando l'attuale dibattito attorno alla misurabilità del costrutto di povertà educativa digitale e alle modalità di strutturazione di specifici strumenti di rilevazione (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022), lo scenario odierno chiede al mondo della ricerca pedagogica di prendere coscienza del problema e di intervenire rafforzando le competenze di studenti, educatori e famiglie in ottica di cittadinanza digitale attiva (ICCS, IEA, 2024); ciò significa intendere gli ambienti digitali quali veri e propri amplificatori di conoscenza, di costruzione di trame e tessuti di comunicazione, di confronto, di negoziazione, di condivisioni di pensieri e di progetti co-

munitari, ecosistemi attraverso i quali spezzare la catena della povertà facendo sentire la propria voce e facendo valere la propria opinione dall'aula e dal gruppo dei pari, dalla scuola alla famiglia, raggiungendo così la dimensione comunitaria nel suo complesso (Fabbri, 2020).

Bibliografia

- Alkire S., Foster J. (2011). Counting and multidimensional poverty measurement. *Journal of Public Economics*, 95 (7-8), 476-487.
- Azevedo J.P., Hasan A., Goldemberg D., Geven K., Iqbal S.A. (2021). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *The World Bank Research Observer*, 36 (1), 1-40.
- Baldacci M. (2018). La problematica scolastica odierna. In S.Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 7-16). Lecce: PensaMultimedia.
- De Marchi V., Pistono D., Scanu Ballona E. (2021). *Il futuro è già qui. Atlante dell'infanzia a rischio 2021*. Roma: Save the Children.
- Decreto Ministeriale n. 183 del 07 settembre 2024. Adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. Retrieved September, 15, 2024 from: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto+%281%29.pdf/4a35f2a3-4b53-6e9d-a0eb-a3d6ad4c9134?t=1725710176010>.
- Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92. Retrieved September, 12, 2024 from: <https://www.miur.gov.it>.
- EC-European Commission (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027*. Retrieved September, 10, 2024 from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0624>.
- EC-European Commission (2021). *EU Strategy on the rights of the child*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Schoolnet. (2020). *Future Classroom Lab*. Retrieved September 10, 2024 from: <https://fcl.eun.org>.
- Fabbri M. (2020). Preadolescenti online: educare alla cittadinanza digitale. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10 (1), 139-161.
- FRA - European Union Agency for Fundamental Rights (2018). *Combating child poverty: an issue of fundamental rights*. Retrieved September 11, 2024, from: <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/combating-child-poverty-issue-fundamental-rights>.
- Galimberti U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Gui M. (2015). Le trasformazioni della disuguaglianza digitale tra gli adolescenti: evidenze da tre indagini nel Nord Italia. *Quaderni di sociologia*, 69, 33-55.
- Hargittai E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7 (4).
- ICCS-IEA (2024). *Young citizens' views and engagement in a changing Europe. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 European report*. Retrieved September, 18, 2024 from: https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=iea_iccs_risultati.

- ISTAT (2021). *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà – Anno 2021*. Retrieved September, 18, 2024 from: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2022/06/Report_Povert%C3%A0_2021_14-06.pdf.
- ISTAT (2023). *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*. Retrieved September 18, 2024, from: <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2023/Rapporto-Annuale-2023.pdf>.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Retrieved September, 11, 2024 from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>.
- Marangi M., Pasta S., Rivoltella P.C. (2022). Digital educational poverty: construct, tools to detect it, results. *QTimes*, 14 (4), 236-251.
- Marangi M., Pasta S., Rivoltella, P.C. (2023). When digital educational poverty and educational poverty do not coincide: socio-demographic and cultural description, digital skills, educational questions. *QTimes*, 15 (1), 181-199.
- MIM (2022). *Progetto Generazioni Connesse*. Retrieved September 18, 2024, from: <https://www.generazioniconnesse.it>.
- Minozzi S., Saulle R., Amato L., Davoli M. (2021). Impatto del distanziamento sociale per COVID-19 sui giovani: tipologia e qualità degli studi reperiti attraverso una revisione sistematica della letteratura. *Recenti Progressi in Medicina*, 112 (5), e51-e67.
- Pasta S., Rivoltella P.C. (2022). Superare la “povertà educativa digitale”. Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 600-604). Lecce: PensaMultimedia.
- Pokhrel S., Chhetri R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8 (1), 133-141.
- Potter J., McDougall J. (2017). *Digital Media, Culture and Education*. London: MacMillan.
- Redecker C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Save the Children (2014). *La Lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children.
- Save the Children (2021). *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Roma: Save the Children.
- UN-United Nations (2021). *Convention on the Rights of the Child. General comment No. 25 on children's rights in relation to the digital environment*. Retrieved September, 18, 2024 from: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-25-2021-childrens-rights-relation>.
- Van Deursen A.J.A.M. Helsper E.J. (2018). Collateral benefits of internet use. *New Media & Society*, 20 (7), 2333-2351.
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Prospettive di ricerca contro la povertà educativa a Roma est tra passato e presente: la memoria educativa dall'Agro romano alla periferia urbana

Luca Silvestri

Assegnista di ricerca – Università degli Studi Roma Tre

luca.silvestri@uniroma3.it

1. Introduzione: l'oggetto della ricerca e le forme classiche della povertà educativa

Come si evince dal titolo, l'oggetto del contributo riguarda la città di Roma e, in particolar modo, l'area del VI municipio, che in gergo viene chiamata "Roma est" poiché insiste nella zona più a est della Capitale.

La scelta di questo quadrante di Roma per parlare di povertà educativa è stata dettata dal fatto che il VI municipio della Capitale è tra le zone in cui si riscontra il più basso livello di istruzione della città, come è stato, tra l'altro, recentemente messo in luce dagli studi sulla disuguaglianza nella Capitale condotti dal gruppo di ricerca composto da Ketì Lelo, Salvatore Monni e Federico Tomassi (2019, pp. 6-13; 2021, p. 52; cfr. anche Cederna, 2018, pp. 164-179). Per fare un solo esempio, basato sui dati Istat del 2021 (<https://www.mapparoma.info/mappe/mappa-roma44-istruzione-occupazione-e-differenze-di-genere-nei-censimenti-dal-1981-al-2021/>): il VI municipio vanta i peggiori dati al negativo della Capitale per quanto riguarda il livello dei laureati, con un numero stimato intorno al 14-15% ovvero la metà rispetto alla media romana (che, pur aggirandosi intorno al 26%, è comunque molto al di sotto rispetto alla media europea).

Inoltre, non va sottovalutato che, nel VI municipio di Roma, la povertà educativa non si manifesta solamente in termini di risultati d'istruzione, ma anche di risorse educative, intese sia come offerta culturale (cinema, teatri e biblioteche), sia come offerta scolastica (non tanto per ciò che riguarda gli asili nido, quanto per ciò che concerne le scuole superiori di secondo grado, dato che il territorio, di circa 250.000 abitanti, è servito solamente da tre istituti superiori).

Alcuni di questi dati divengono ancora più critici nell'area nord del VI municipio, quella formata dalle zone urbanistiche di Lunghezza e San Vittorino, che costituiscono l'oggetto specifico di questa ricerca, portata avanti dall'Università di Roma Tre in collaborazione con la Fondazione Paolo Bulgari, che dal 2019 lavora per il contrasto alle povertà educative e per il sostegno alla scuola nei quartieri sensibili di Roma (<https://fondazionepaolobulgari.org/>).

Le due zone sopracitate si contraddistinguono nel panorama del VI municipio per la loro appartenenza alla cosiddetta "città-campagna", ovvero a quelle aree di Roma caratterizzate da una bassa urbanizzazione rispetto a una superficie di territorio molto ampia (Lelo, Monni, Tomassi, 2021). Come le altre parti di città-

campagna di Roma, anche Lunghezza e San Vittorino sono il frutto socio-urbanistico del retaggio della pianura malarica dell'Agro romano di inizio Novecento, che ha impedito la formazione di autonomi centri urbani nell'hinterland della Capitale – come invece è avvenuto in altre grandi città come Napoli e Milano –, facendo di Roma il comune agricolo più grande d'Italia (Canu, 2015). Pertanto, conformemente alle altre zone città-campagna, scrivono Lelo, Monni e Tomassi, anche qui: “È bassissima e nettamente inferiore rispetto a ogni altra città l'offerta scolastica, culturale, commerciale [...], scarsi sono anche gli impianti sportivi” (2021, p. 52).

2. Contrastare la povertà educativa attraverso la memoria educativa

Se l'analisi del tema sopra esposto si fermasse qui o se continuasse approfondendo la direzione già tracciata, si finirebbe per imitare il lavoro di sociologi e di pedagogisti sociali, mentre l'indagine che si vuole condurre ha una connotazione prevalentemente di ordine storico-educativo.

Tuttavia, cambiare punto di vista implica rispondere a una preliminare domanda metodologica: l'approccio storico permette di aggiungere qualcosa a quanto è stato detto fin qui? La risposta può essere affermativa solo a patto che, accanto ai vari tipi di povertà educativa già esposti (in termini di risultati e di opportunità), se ne possa affiancare un altro, che chiama in questione le specifiche competenze dello storico relative alla ricostruzione e alla conservazione della memoria educativa; se, cioè, si allarga il concetto di povertà educativa fino a inglobare anche quello di povertà della memoria educativa.

Si tratta di un problema che si inserisce nella più ampia crisi attraversata dall'odierno Occidente in rapporto alla sua memoria, tanto da aver fatto parlare di “presente permanente” (Hobsbawm, 1994/2021, p. 14) e, più recentemente, per lo specifico caso italiano, di “un tempo senza storia” (Prosperi, 2021). In anni recenti, tale stato di cose ha condotto gli storici dell'educazione a reagire attraverso alcuni percorsi di ricerca comuni incentrati sul concetto di memoria educativa, come il PRIN del 2017, diretto da Roberto Sani, intitolato “School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy 1861-2001)”. Nel progetto del PRIN, che ha incluso la costruzione di una relativa piattaforma contenente le memorie educative rintracciate, si legge:

Questo portale web intende offrire all'utente la possibilità di esplorare le molteplici forme della memoria individuale, della memoria pubblica e della memoria collettiva. In questo modo è possibile riportare alla luce i tanti passati della nostra scuola, che consentiranno di riflettere sulla dimensione culturale complessiva di tale fenomeno storico e quindi definire l'origine di alcune ipoteche gravanti ancora oggi su di essa, nonché di restituire a tutti gli attori dell'istruzione pubblica consapevolezza di sé e del proprio ruolo (<https://www.memoriascolastica.it/il-progetto>).

Se si tiene fede a questo passo, si può agevolmente dedurre che, nel caso in cui un territorio e la sua comunità manchino della propria memoria educativa, intesa come memoria della storia del proprio tessuto scolastico, degli enti educativi non formali e informali, ovvero nel caso in cui siano poveri di tutto questo, allora tale territorio e la sua comunità non possono:

- né riflettere in modo complessivo sulla questione educativa;
- né riappropriarsi del proprio passato, cioè dell'origine da cui scaturisce il proprio presente;
- né avere consapevolezza di sé.

Tutti e tre gli elementi appena elencati sono quindi fondamentali e necessari per teorizzare e agire efficacemente a livello educativo. Eppure, proprio questi elementi mancano o risultano depotenziati a “Roma est” a causa della povertà della memoria educativa del luogo, che si innesta nel quadro della più generale povertà educativa delineato all'inizio di questa riflessione, aggravando la situazione esistente.

Quando, nel febbraio del 2024, ha avuto inizio la ricerca che si va qui esponendo, si sono subito presentati due tipi di problemi legati alla memoria educativa. In primo luogo, non sono stati trovati studi critici specializzati sull'educazione a Roma est, i cui territori sembravano non avere una storia, se non fosse stato per le cronache raccolte da volenterosi comitati di quartiere o dalle parrocchie (Cassata, 2015; Petrolati, 2021), che però non riescono sempre a offrire ricostruzioni storiche inattaccabili in termini di scientificità. In secondo luogo, a partire dalle interviste rivolte agli odierni attori educativi sulla loro storia, si è manifestato l'ulteriore problema che spesso tale storia, o almeno le sue origini, è andata via con le persone che avevano aperto e animato per prime le scuole di questo territorio, trasferite altrove o semplicemente decedute negli anni. Manca negli stessi insegnanti, coordinatori pedagogici e dirigenti scolastici – fortemente impegnati nell'odierna battaglia educativa – la continuità della memoria storica delle origini delle scuole in cui si trovano, o perché sono arrivati da poco o perché vengono da contesti molto lontani da quello attuale. Ciò ovviamente accade non per loro colpa, ma perché non esiste, appunto, una consolidata memoria storica del territorio, capace di raccontarsi ai nuovi venuti. Né a questa mancanza possono sopperire pienamente gli archivi scolastici, spesso fortemente ridimensionati dai vari trasferimenti delle scuole da un edificio all'altro (si pensi al caso delle prime scuole per i contadini istituite in queste zone, a inizio Novecento, dall'Ente Scuole per i Contadini dell'Agro Romano, in luoghi precari come capanne, vagoni del treno dismessi etc.: Alatri, 2000, p. 92) o perché sono molto meno ricchi rispetto a quelli di altre scuole situate al centro di Roma.

Eppure, questa mancanza di memoria a Roma est non è dovuta a una mancanza di storia educativa. Vi è e vi è stata storia e, in particolare, una storia educativa che la ricerca che si sta conducendo intende far emergere indagando le esperienze di rigenerazione educativa che sono state tentate in questi luoghi tra il

Novecento e gli anni Duemila. A titolo esemplificativo vale la pena almeno ricordare l'esperienza dell'Ente delle Scuole per i Contadini dell'Agro romano e pontino di inizio Novecento, che è stata già menzionata nella tavola rotonda di apertura del Convegno Nazionale SIPed "Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi" (13-15 giugno 2024) da parte di Lorenzo Cantatore. Questi ha parlato giustamente dell'azione rigeneratrice svolta dall'Ente per sopperire alle mancanze dello Stato, la quale è parte della storia, della storia dimenticata di Roma est, che vide nei suoi territori (in particolare a Lunghezza) aprire la prima sperimentazione di scuola festiva portata avanti dall'Ente (Marcucci, 1908).

Inoltre, la storia della rigenerazione educativa di Roma est è anche storia attuale, da quando l'antico Agro romano è stato inglobato dalla città di Roma, divenendo periferia urbana. Sempre gli studi del gruppo di ricerca di Lelo, Monni, e Tomassi hanno, infatti, messo in luce che, nonostante vi sia un basso numero di laureati, nel VI municipio vi è anche il più alto tasso di incremento dei laureati di Roma, se si confrontano i dati del 1981 con quelli del 2021 (<https://www.mapparoma.info/mappe/mapparoma44-istruzione-occupazione-e-differenze-di-genera-nei-censimenti-dal-1981-al-2021/>). Se si vogliono comprendere le cause e gli itinerari di questa crescita educativa, come si è già accennato, è necessario ricostruire anche la memoria educativa più recente di queste zone attraverso una molteplicità di metodi: dalla mappatura degli attori educativi del territorio alle indagini negli archivi scolastici, fino alla raccolta di testimonianze orali della storia e delle pratiche educative delle scuole e delle associazioni ad esse connesse.

Infine, affinché tali dati non rimangano appannaggio degli studiosi, ma arricchiscano la memoria educativa della città di Roma e dei suoi abitanti, è però necessario che questa documentazione divenga patrimonio comune della città. Per questo, in accordo con il suo direttore, è in programma la costituzione di un nuovo e apposito fondo archivistico presso il sopracitato Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" per il VI municipio, al fine di rafforzare il circuito museo-università-città per il contrasto alla povertà educativa di Roma; e, in particolare, la povertà educativa intesa, *sub speciei historiae*, come povertà della memoria educativa.

Bibliografia

- Alatri G. (2000). *Dal Chinino all'Alfabeto. Igiene, istruzione e bonifiche nella Campagna romana*. Roma: Fratelli Palombi.
- Canu A. (2015). *Roma selvatica*. Roma-Bari: Laterza.
- Cassata S. (Ed.). (2015). *Flash fotografici di una comunità di cammino*. Roma: [Il Centro Stampa srl].
- Cederna G. (Ed.). (2018). *Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini*. Fotografie di R. Venturi. [Roma]: Istituto della Enciclopedia Italiana, Save the Children.

- Hobsbawm E. (1994). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*. London: Michael Joseph (trad. it. *Il secolo breve*, BUR, Milano, 2021).
- Lelo K., Monni S., Tomassi F. (2019). *Le mappe della disuguaglianza. Una geografia sociale metropolitana*. Postfazione di W. Tocci. Roma: Donzelli.
- Lelo K., Monni S., Tomassi F. (2021). *Le sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*. Roma: Donzelli editore.
- Marcucci A. (1908). *Le scuole festive nell'Agro romano istituite dalla Sezione Romana dell'Unione Femminile Nazionale: relazione dell'anno 1907-908, proposte per l'anno 1908-909*. Roma: Tip. dell'Unione coop. Editrice.
- Petrolati F. (Ed.). (2021). *Le foto nostre. 70 anni di Castelveverde e Villaggio Prenestino. Storia per immagini di una comunità di marchigiani a Roma*. Senigallia: Ventura edizioni.
- Prosperi A. (2021). *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*. Torino: Einaudi.

Povert  educativa e accessibilit  della conoscenza. Prospettive di riflessione e di intervento¹

Maddalena Sottocorno

Assegnista di ricerca – Universit  degli Studi di Milano-Bicocca
maddalena.sottocorno@unimib.it

1. Povert  educativa e sostenibilit 

La pluralit  della questione della povert  educativa   un dato attualmente condiviso nel panorama della ricerca pedagogica. Si pu  parlare, da una parte, di *educational poverty*, contemplando l'insieme dei fattori che interagiscono nel determinare una performance scolastica media di un territorio inferiore agli standard misurati attraverso i test OCSE-PISA, con l'indice di abbandono scolastico e con i tassi di *dispersione implicita* (European Commission, 2022). Dall'altra, ci si riferisce alla povert  educativa come ad una condizione esistenziale di deprivazione, determinata dal difficile accesso ad esperienze educative di qualit , che influisce sulla difficult  che i giovani e gli adulti hanno nell'orientarsi nel contesto socio-culturale contemporaneo e nelle sue trasformazioni (Sottocorno, 2022).

Tenendo come riferimento in particolare questa seconda accezione del fenomeno,   possibile porlo in relazione con una visione multidimensionale della *sostenibilit *, che riguarda aspetti ambientali, economici e sociali, come attestato dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (UN, 2015). Questo documento evidenzia come sia urgente "porre fine ad ogni forma di povert  nel mondo" (obiettivo 1), realizzando "un'educazione di qualit , equa ed inclusiva, e opportunit  di apprendimento per tutti" (obiettivo 4), garantendo "modelli sostenibili di produzione e di consumo" (obiettivo 12). In questa prospettiva, "l'accesso alla conoscenza" deve essere finalizzato a costruire le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, i diritti umani, la parit  di genere, una cultura pacifica e non violenta, la cittadinanza globale e la valorizzazione delle diversit  culturali (Target 4.7). Di fronte a queste sfide, avere a disposizione diversi canali che veicolano sapere diviene fondamentale, affin  "tutte le persone, in ogni parte del mondo, abbiano le informazioni rilevanti e la giusta consapevolezza dello sviluppo sostenibile" (Target 12.8).

1 Articolo realizzato all'interno del progetto MUSA – *Multilayered Urban Sustainability Action*, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S".

La ricerca di seguito esposta riguarda uno studio finalizzato a realizzare una piattaforma digitale che documenti e renda accessibili le pratiche esemplari di sostenibilità del territorio attorno all'Università di Milano-Bicocca. Scopo del progetto è condividere un patrimonio di conoscenza con gli studiosi e con la cittadinanza, ampliando così le possibilità di comprensione del presente e delle sue trasformazioni. Le questioni esposte sottendono un approccio di ricerca di tipo *ecologico*, che invita a “sviluppare teorie, riflessioni e ricerche basate su un’ontologia epistemologia relazionale, coniugativa, ibridativa che consenta sia di esplorare dei contesti e delle pratiche senza separare natura e cultura [...] sia di elaborare delle visioni complesse della realtà, intendendola come un groviglio inestricabile di elementi eterogenei” (Ferrante, 2022, p. 33).

2. Il progetto MUSA e lo Spoke 6

Il progetto MUSA (*Multilayered Urban Sustainability Action*)² intende rappresentare un’occasione per rendere Milano una città più sostenibile, incentivando la ricerca in ambito scientifico, tecnologico, economico e delle Scienze Umane. In particolare, la linea di azione denominata *MUSA Societies* (Spoke 6)³ mira a favorire la costruzione di innovazioni sostenibili dal punto di vista della convivenza civile e del contrasto delle disuguaglianze. Il gruppo di ricerca multidisciplinare *Open-Air Lab* del Dipartimento di Scienze Umane “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca porta avanti due azioni per agevolare questo processo e in particolare per favorire lo scambio tra attori diversi nell’area attorno all’ateneo. Esse riguardano: 1) la realizzazione di un laboratorio a cielo aperto per la diffusione di una cultura della sostenibilità; 2) la progettazione di un Centro di Documentazione Digitale sulle pratiche esemplari di sostenibilità del territorio.

Il lavoro portato avanti si caratterizza per la stretta correlazione tra teoria e prassi, tra le quali emerge una logica di tipo *dialogico-ricorsivo* che determina un continuo rimodularsi della ricerca teoretica e della ricerca empirica nella forma di una *reciprocazione evolutiva* (Mortari, 2007). In tal senso, le attività svolte sul territorio alimentano quanto maturato nel contesto della riflessione scientifica, la quale a sua volta contribuisce a definire le priorità di azione. In generale, è possibile indicare come obiettivo specifico del gruppo di lavoro quello volto alla realizzazione di una *cultura condivisa della sostenibilità*, intesa come “una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l’ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà [che si sviluppano tra gli attori di uno stesso contesto geografico]” (Malavasi, 2018, p. 12).

2 Si veda: <https://musascarl.it/> (ultima consultazione: 09/2024).

3 Il progetto è organizzato in sei aree tematiche, tra cui quella nominata: <https://musascarl.it/musa-societies/> (ultima consultazione: 09/2024).

3. Il Centro di Documentazione Digitale dell'*Open-Air Lab*

Di seguito, ci si concentrerà in particolare sulla seconda azione nominata: il Centro di Documentazione Digitale. Esso si configurerà come un sito web volto a documentare e rendere accessibili le esperienze significative di sostenibilità realizzate nel territorio attorno all'Università di Milano-Bicocca. In accordo con il riferimento all'Agenda 2030, in questo contesto la sostenibilità è intesa in termini ampi ed è quindi riferibile a diverse dimensioni: economica, sociale, ambientale.

Il disegno di ricerca prevede:

- L'indagine della letteratura afferente alla realizzazione partecipata di archivi digitali, intesi come strumenti per rappresentare la cultura di un territorio.
- La ricognizione di siti web in cui vi è un'elevata interazione tra ambiente digitale e utente.
- La raccolta di pratiche significative di sostenibilità portate avanti dagli enti del territorio.
- Il *design*, il popolamento e il lancio della piattaforma.

Nella disamina della letteratura, si è dato particolare spazio alla comprensione delle potenzialità pedagogiche degli archivi digitali, intesi come espedienti per coinvolgere una comunità nella raccolta di un patrimonio culturale immateriale condiviso:

gli archivi digitali contribuiscono a preservare, promuovere ed offrire un accesso di lungo periodo a collezioni digitali - nate come tali o digitalizzate. Essi possono includere materiali molteplici, dalle storie orali alle immagini di oggetti antichi e moderni, fino a raccolte condivise di esperienze personali documentate dagli individui durante degli eventi storici (come il COVID-19) (Sottocorno, 2023, p. 182).

Parallelamente, si è inteso ricostruire quali possano essere i limiti e le potenzialità di alcuni siti web finalizzati a raccontare un territorio e a coinvolgere gli utenti, per capire come potessero costituire un riferimento nella progettazione della piattaforma. Da una parte, è apparso generativo riflettere sulle caratteristiche dei sistemi di informazione geografici (*GIS - Geographical Information System*), che permettono di registrare, archiviare, analizzare e visualizzare informazioni geograficamente referenziate (*geographically referenced information*), ovvero dati identificati in base alla posizione⁴. Dall'altra, si sono esplorate le caratteristiche dei *musei virtuali*, che consentono di entrare in spazi che replicano la realtà o ne creano una specifica, grazie alla tecnologia *Street View*, ponendo il fruitore all'interno di un'esperienza fortemente immersiva (Canali, 2020).

4 Si veda, ad esempio: <https://pubs.usgs.gov/gip/70201216/plate-1.pdf> (ultima consultazione: 09/2024).

Per quanto riguarda la ricerca sul campo, si è proceduto alla raccolta delle pratiche esemplari di sostenibilità del territorio attraverso degli strumenti che permettessero di avvicinare gli enti selezionati secondo diversi livelli di approfondimento. In una prima fase, è stato predisposto un breve questionario, contenente domande a risposta chiusa e domande a risposta aperta⁵. Esso è stato inviato via mail alle realtà del territorio selezionate secondo un *campionamento ragionato*, avvenuto attraverso una mappatura delle stesse realizzata sul web⁶. Successivamente, sono state condotte tredici interviste semi-strutturate ai referenti di alcune delle realtà precedentemente individuate, per avere una maggiore profondità nella descrizione delle azioni esemplari indicate nel questionario. I materiali raccolti saranno sottoposti ad un'analisi tematica successiva.

Le azioni precedentemente delineate hanno posto le basi per determinare la struttura e i contenuti della piattaforma, che si concretizzerà in un sito web, inteso come luogo di scambio e di costruzione di una cultura condivisa della sostenibilità. Attualmente, il gruppo di lavoro ha messo in luce la necessità che esso rimandi in modo esplicito al territorio di riferimento e che si articoli in tre *layer* tematici:

- *Esperienze*. In questa pagina convergeranno le pratiche esemplari raccolte.
- *Eventi*. In questa pagina si darà conto degli eventi promossi dal gruppo di ricerca e dal network di enti intercettati.
- *Ricerche*. In questa pagina si visualizzeranno le ricerche portate avanti dal gruppo di lavoro e dall'intero ecosistema del progetto MUSA.

4. Prospettive pedagogiche

In una *società basata sulla conoscenza* (Botezat, 2016), in cui risulta necessario sapersi muovere con consapevolezza nelle informazioni a disposizione, il lavoro delineato risponde all'esigenza di dotare i fruitori del sito di strumenti adeguati ad orientarsi nelle molteplici dimensioni di complessità del proprio contesto di appartenenza. L'uso di questo media digitale, infatti, vuole rendere accessibili dei contenuti di carattere scientifico in modo libero e comprensibile e intende porre le basi per la partecipazione e il coinvolgimento della cittadinanza (Rivoltella, 2016). Le tematiche in esso affrontate vogliono favorire una maggiore comprensione delle molteplici traiettorie di trasformazione che attualmente attraversano il mondo contemporaneo, con particolare riferimento al tema della sostenibilità

5 Il questionario si articola nelle seguenti sezioni: Anagrafica – Selezione degli obiettivi della Agenda 2030 che meglio identificano l'attività dell'ente – Descrizione di una buona pratica di sostenibilità con indicazione di come essa coinvolge la cittadinanza – Espressione di consenso per la partecipazione alla realizzazione della piattaforma digitale.

6 Si è scelto di contattare prevalentemente realtà culturali (musei, teatri, biblioteche); realtà educative (cooperative, centri di aggregazione giovanile, associazioni che si occupano di infanzia e famiglie); gruppi informali di cittadini.

nelle sue multiformi dimensioni. Il digitale, quindi, si configura come un'occasione con la quale moltiplicare gli spazi e i tempi dell'apprendimento, nonché per diversificare gli strumenti per produrre conoscenza.

Affrontare la povertà educativa in termini pedagogici significa dotarsi di una chiave di lettura con la quale dare conto della qualità delle esperienze a cui i bambini, i giovani e gli adulti sono esposti. Secondo Dewey (2014), un'esperienza determina apprendimento significativo se si colloca in *continuità* con il *background* formativo di chi la attraversa e se vi è *interazione* con il suo ambiente di vita.

Fare educazione significa porre al centro l'esperienza che un soggetto – o un gruppo di soggetti – vive, chiedendosi se e come questa esperienza permetta a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità di crescita, ovvero il desiderio di continuare a imparare. L'attenzione non è dunque sul soggetto, e sulla necessità di portarlo a un cambiamento in qualche modo predefinito, magari "normale", ma sul contesto con cui egli interagisce, in modo che questo possa stimolarne la curiosità, consentendogli di sperimentarsi e di scoprire così come poter imparare a imparare (Palmieri, 2020, p. 114).

Laddove lo strumento digitale diviene l'unico oggetto di esperienza, circoscrivendola ad un evento solitario, esso non contribuisce al benessere, ma piuttosto all'isolamento degli individui. Se, invece, viene inteso in termini generativi, collocandolo in un'esperienza educativa complessa, dai molteplici significati, in cui si coniugano linguaggi analogici e virtuali, esso può configurarsi come uno degli elementi per costruire delle traiettorie esistenziali significative per gli individui che lo utilizzano, contrastando in questo modo le povertà educative.

Bibliografia

- Botezat A. (2016). *Educational poverty. NESET II ad hoc question*, No. 5/2016. Retrieved September 12, 2024, from https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AHQ5_Educational-Poverty.pdf
- Canali C. (2020). Musei virtuali e online. Nuovi modelli di fruizione e di utenza nella rete. *OJH Open Journal of Humanities*, 4, 71-89.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffello Cortina.
- European Commission (2022). *Education and Training Monitor 2022. Comparative report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferrante A. (2022). Ecologie, flussi, interconnessioni, materialità. In A. Ferrante, A. Galimberti, M.B. Gambacorti-Passerini (Eds.), *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro* (pp. 15-53). Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 11-13.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Palmieri C. (2020). Pensare l'inclusione sociale come esperienza educativa: modelli antropologici e pedagogici. In A. Ferrante, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (Eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione*

- sociale* (pp. 108-124). Milano: Guerini e Associati.
- Rivoltella P.C. (2016). I media e la comunicazione per il lavoro educativo. In L. Perla, M.G. Riva (Eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 120-131). Brescia: La scuola.
- Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini.
- Sottocorno M. (2023). Prospettive progettuali e pedagogiche per un Centro di Documentazione Digitale sulle pratiche di sostenibilità. *Education Sciences & Society*, 2/2023, 179-188.
- United Nations General Assembly (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved September 12, 2024, from: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf>

Panel Cooptati 2
**La ricerca pedagogica come progettazione
e riscatto lungo tutto l'arco della vita**

Relazione introduttiva

Cristiana Simonetti
Monja Taraschi

Interventi

Marianna Capo
Teresa Giovanazzi
Domenico Leva
Cristian Righettini
Maria Romano
Claudia Salvi
Angela Spinelli
Elisa Zane

La ricerca pedagogica e la ricerca-azione come progettazione educativa per la vita

Cristiana Simonetti

*Professore Associato – Università degli Studi di Foggia
cristiana.simonetti@unifg.it*

1. La ricerca e la ricerca-azione in Pedagogia

La ricerca e la progettazione in Pedagogia, partono dal linguaggio teorico-prassico della Pedagogia. Il progetto emancipativo della Scienza dell'educazione, avviene secondo due direttrici e dimensioni che regolano l'agire educativo: l'alfabeto teorico e l'alfabeto empirico.

L'alfabeto teorico individua e si suddivide attraverso l'analisi di sei parole chiave che costituiscono l'alfabeto pedagogico: l'oggetto, il linguaggio, la logica ermeneutica, il dispositivo investigativo, il principio euristico, il paradigma di legittimazione.

- L'oggetto prende in esame la formazione dell'uomo nella sua totalità, lo studio dell'uomo nel proprio ciclo di vita, nel proprio contesto storico, politico, economico, sociale ed educativo. L'oggetto dell'alfabeto teorico riconosce le diversità tra le persone, le differenze di genere, linguistiche e culturali, la formazione, l'utente da formare, lo sviluppo attraverso le varie fasi dell'età evolutiva e i luoghi della formazione.
- Il linguaggio, nella ricerca pedagogica, utilizza tutte le altre scienze in relazione alla pedagogia e le dimensioni che riguardano la pluralità, interdisciplinarità e la multidisciplinarietà. Il linguaggio si suddivide in: analitico-descrittivo; narrativo; retorico; delle analogie; della vita quotidiana; della metafora.
- La logica ermeneutica, nell'alfabeto teorico, viene utilizzata dalla pedagogia come criterio descrittivo ed interpretativo dell'oggetto, che si ritrova nella dialettica e nella formula *teoria-prassi-teoria*.
- Il dispositivo investigativo, nella ricerca pedagogica, analizza la complessità dell'oggetto attraverso le diverse metodologie di ricerca: ricerca teorica; ricerca comparativa; ricerca storica; ricerca sperimentale.
- Il principio euristico della ricerca pedagogica pone al centro la pedagogia come scienza e considera la finalità/obiettivo della pedagogia la ricerca come scienza dell'educazione.

- Il paradigma di legittimazione prende in esame la legittimità della pedagogia come sapere complesso, plurale, dialettico, generativo e trasformativo (Frabboni, Pinto Minerva, 2014).

L'alfabeto empirico della pedagogia che legittima la ricerca-azione si basa su dieci parole chiave: l'educazione, lo sviluppo, l'autonomia, la diversità, il gioco, l'interesse, la corporeità, l'affettività, la socializzazione, la creatività.

- L'educazione viene considerata la trasmissione di valori e di sistemi culturali, verso il miglioramento, che si ottiene con il "tirar fuori" potenzialità, doti ed abilità.
- Lo sviluppo è considerato elemento fondamentale dell'alfabeto empirico, in quanto prende in esame le trasformazioni e le fasi di sviluppo della persona (dall'infanzia, alla fanciullezza, alla preadolescenza ed adolescenza, all'età adulta, alla terza e quarta età).
- L'autonomia è considerata, nella ricerca-azione, l'obiettivo da raggiungere, verso la responsabilizzazione dei soggetti interessati.
- La diversità, nell'alfabeto empirico, è considerata fonte di ricchezza e non di ostacolo (rispetto e valorizzazione delle diversità, a partire dalle diverse potenzialità).
- Il gioco, nell'alfabeto prassico, viene individuato non solo come *enjoyment/divertimento*, ma soprattutto come rispetto delle regole e dei valori, delle diversità e dei ruoli.
- L'interesse è considerato il segmento di apertura verso la motivazione e la creatività.
- La corporeità, nell'alfabeto empirico, assume fondamentale importanza come superamento del corpo e raggiungimento dell'identità e della personalità di ciascun soggetto interessato.
- L'affettività, nell'alfabeto empirico della pedagogia, viene delineata come emotività "matura" e superamento dell'affettività infantile ed egocentrica, verso l'alterità.
- La socializzazione è intesa come comunicazione educativa tra emittente e ricevente, mediata dal *feedback* e dal ritorno come "informazione-formata" dalla soggettività e singolarità dell'utente che comunica in maniera educativa e formativa, secondo progettazione pedagogica.
- La creatività, nell'alfabeto empirico, è considerata come un "movimento" dinamico tra logica, fantasia, ragione e immaginazione (Bellingreri, D'Addelfio, Romano, Sidoti, Vinciguerra, 2022).

Le fasi della ricerca educativa prassica ed empirica, che legano la Pedagogia con le altre scienze, sono: la raccolta di dati, lo studio critico, la tabulazione, l'analisi, l'elaborazione e l'interpretazione dei dati e dei risultati raggiunti (Mariani, Cambi, Giosi, Sarsini, 2017). Per progettare la ricerca empirica, risulta necessario rispettare le fasi di ricerca che partono necessariamente dall'analisi della situazione locale e

dall'identificazione del problema (decodifica della domanda e della richiesta), per far seguito agli obiettivi (lunga, media e breve scadenza), alle strategie operative, al piano educativo, all'applicazione pratica sul campo, all'intervento, fino alla valutazione e verifica in itinere e finale-sommativa, che tiene conto degli obiettivi da valutare partendo, però, dalla breve alla media, alla lunga scadenza, in un percorso a ritroso, basato sull'empatia e sulla relazione (Coggi, Ricchiardi, 2005). Saper fare ricerca e progettare ricerca empirica in educazione, in un contesto educativo formale, non formale ed informale, risulta essere una competenza complessa che richiede conoscenze e saperi, il saper fare e il loro utilizzo in maniera strategica e formativa. La ricerca empirica in pedagogia è costituita, infatti, da diverse fasi che strutturano la ricerca e la sperimentazione: la scelta del problema; la formulazione della ricerca; la raccolta dei dati; la decodifica e l'analisi dei dati; l'interpretazione dei risultati finalizzata a controllare le ipotesi. La ricerca empirica parte, pertanto, da un momento descrittivo-esplorativo (ricerca qualitativa), per proseguire verso una fase sperimentale di ricerca induttiva/deduttiva (ricerca quantitativa) e considerando contesti ed ambiti formali, non formali ed informali (Amadini, Bruzzone, Musai, Triani, Zini, 2023).

Progettare ricerca pedagogica significa, pertanto, organizzare la ricerca e la progettazione pedagogica sulla ricerca-azione, sulla pratica educativa, basando la ricerca sull'azione: "l'educazione è un'invenzione umana che conduce chi sta apprendendo al di là del puro e mero apprendimento" (Bruner, 1992).

2. Dalla ricerca e progettazione pedagogica all'apprendimento trasformativo

La ricerca-azione e la progettazione pedagogica muovono i loro passi a partire dall'apprendimento e, in particolare, dall'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016). Egli parte da un "dilemma disorientante", ovvero da un evento imprevisto, fondamentale nell'apprendimento, per poi giungere alla costruzione e comprensione di nuovi ruoli e di una nuova realtà. Mezirow articola il processo di trasformazione personale e sociale attraverso dieci fasi: dilemma disorientante; autoesame; valutazione critica; scoperta di un vissuto comune agli altri; esplorazione di opzioni che prospettano nuovi ruoli; pianificazione; acquisizione di conoscenze e competenze nuove; sperimentazione di nuovi ruoli; familiarizzazione; reintegrazione della propria vita sulla base di condizioni e realtà della nuova prospettiva.

La progettazione pedagogica verso la trasformazione è finalizzata a migliorare la pratica educativa e l'intenzionalità trasformativa stessa, basata sulla ricerca e sulla riflessione (Mortari, 2009). Tale progettazione pedagogica, pertanto, tiene conto della comunità educante e di uno sviluppo autenticamente "umano", secondo un approccio mediante "capacità-azioni" e abilità. La comunità educante segue nell'interpretazione pedagogica, pertanto, il modello del "*capability approach*", inteso sia come paradigma interpretativo in grado di produrre nuove conoscenze educative, sia come fondamento della ricerca pedagogica per interpretare i processi educativi che riguardano la capacità di sviluppare competenze nei contesti

di vita formali, non formali e informali (Alessandrini, 2019). La ricerca in pedagogia fa riferimento ad una pluralità di azioni finalizzate alla costruzione di un ecosistema formativo per l'innovazione e la formazione: il “*capability ecosystem*”, considerato vettore di esperienze e di opportunità di apprendimento per rafforzare l'offerta educativa e formativa per lo sviluppo di competenze trasversali che tengano in considerazione le capacità (Ellerani, 2021). Il *capability approach* e il *capability ecosystem* valorizzano, nella progettazione pedagogica, le abilità e le reti di appartenenza, il “capitale umano”, i valori che superano il PIL, non per mero profitto, ma per una comunità educativa che supporta una cultura umanistica di “umanizzazione” della persona: il “capitale umano” oltre il PIL (Nussbaum, 2014). La ricerca pedagogica, nella comunità educante come pratica riflessiva, finalizza i propri intenti alla costruzione di un sistema di reti e di relazioni che permettano ai soggetti interessati di interrogarsi sul senso e sul valore della formazione per lo sviluppo umano, all'interno di molteplici luoghi di vita e di vari contesti, per costruire la propria identità e per accettare e modificare la realtà stessa verso la ricerca-azione: transizione ecologica (Margiotta, 2015). La pratica riflessiva della ricerca-azione, prende avvio dalla centralità della persona, dalla relazione educativa, dalla complessità dei linguaggi, dalla realtà della cura educativa, fino all'autonomia dell'azione educativa delle “*best practices*”. La letteratura empirica e la ricerca-azione basano l'azione educativa sulle “*best practices*” intese come tecniche, attività, procedure, comportamenti ed abitudini educative finalizzate a migliorare il processo evolutivo delle persone coinvolte e la ricerca e progettazione pedagogica (Kaneclin, Piccardo, Scaratti, 2010). Le nuove opportunità di ricerca pedagogica si basano sulla “riflessione dell'azione” e sulla “riflessione sull'azione”, ovvero sull'analisi della ricerca-azione stessa (riflessività; processualità; situatività), sul suo sviluppo e sul conseguente ed inevitabile ritorno nella comunità educante e nella comunità di pratica (Sarriera, Bedin, 2017). Tale comunità mette in relazione il soggetto con l'ambiente, attraverso un legame con dei sistemi di appartenenza (Bronfenbrenner, 2002): dal *microsistema* (relazione vicina all'individuo), al *mesosistema* (relazione attiva e partecipata), all'*esosistema* (relazione passiva e non partecipata), al *macrosistema* (relazione con un mondo più ampio e allargato di appartenenza), al *cronosistema* (relazione spazio/tempo con il mondo).

3. Ricerca pedagogica e LifeLong Education: verso tutto l'arco della vita

La ricerca pedagogica può essere legata a metodi di didattica innovativa: la ricerca, la progettazione pedagogica, il riscatto per tutta la vita, mediante metodologie e didattica di ricerca-azione. La progettazione pedagogica ci riporta all'intenzionalità educativa, all'autonomia e alla responsabilità educativa, negando l'anticipazione dei tempi di crescita. Ricorda il maestro Alberto Manzi che “imparare a pensare è la cosa più importante da fare (a scuola per esempio), non solo per il bambino, ma anche per l'adulto e per l'insegnante stesso” (Farnè, 2024).

Educare a pensare, consiste nell'eredità pedagogica che ci viene tramandata dal

Maestro Manzi e che riporta il soggetto a “pensare come un adulto”, ovvero con senso di responsabilità e di autonomia, ma nel pieno rispetto delle fasi evolutive e tappe di crescita di ciascuna persona (Mezirow, 2016). La frase di Kant: “Il maestro non può insegnare pensieri, ma deve insegnare a pensare” ritorna spesso negli scritti e nelle elaborazioni teoriche e di pensiero del Maestro. “Educare a pensare”, “Non vivere in copia”, “Fare e disfare”, “Cosa c’è dentro”, “Il gioco come sviluppo dell’intelligenza”, sono solo dei titoli di trasmissioni televisive di Manzi (1970/80). La ricerca pedagogica parte, infatti, da una didattica basata sul metodo scientifico che prevede ordine e applicazione rigorosa, ma anche creatività, fantasia, innovazione, secondo modalità ludiche, dialogiche, empatiche, attraverso un pensiero divergente e un apprendimento trasformativo. Nella didattica e in ambiti formali, l’insegnante “mette in scena”, secondo comunicazione empatica, un progetto pedagogico, che però risponde a potenzialità diverse e diversificate, a valori e a contesti diversi. Significa “imparare insieme”, secondo metodi didattici nuovi e vicini al discente, in modalità divertente e contro la retorica o le lezioni frontali (Convertini, 2024).

“Impariamo insieme” non prevede lezioni di grammatica, né di scrittura: l’obiettivo didattico è, infatti, quello di fornire, per esempio, un vocabolario base di 300 parole, indispensabile nella vita quotidiana (D’Antonio, 2024). Il progetto pedagogico del Maestro Manzi, che ben si lega ad una progettazione pedagogica ed empirica di ricerca-azione prassica e per la vita, segue cinque filoni di riferimento: i generi alimentari e l’alimentazione; il corpo umano e la corporeità; i rapporti con la salute; i rapporti con le Istituzioni; la casa e gli spostamenti urbani ed extraurbani; l’abbigliamento e l’estetica (Manzi, 2009).

La progettazione pedagogica ed educativa, che parte dalla centralità della persona (“insegnare l’umano”) passa, pertanto, attraverso la cittadinanza sociale, l’appartenenza alla “casa comune” e all’umanità, fatta di “intenzionalità dell’appartenere e dell’appartenenza, finalizzata al costruire Comunità” di intenti e di intenzionalità educativa, secondo pratica riflessiva (Malavasi, 2020).

Educare a pensare, imparare insieme, apprendere dalla realtà circostante e vicina, imparare dalla vita, non è mai troppo tardi per imparare ed educare, lavorare in gruppo, costituiscono le reali testimonianze del metodo del Maestro Manzi, che utilizzano la ricerca pedagogica e la progettazione educativa pratica ed empirica, nei contesti formali, per contrastare le povertà e la dispersione scolastica, ma anche in contesti informali e non formali, come riscatto lungo tutto l’arco della vita, secondo un processo di *lifelong education* e di *life wide learning*.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
 Amadini M., Bruzzone D., Musaiò M., Triani P., Zini P. (2023). *Pedagogia generale. Temi fondamentali dell’educazione*. Milano: Vita e Pensiero.

- Bellingreri A., D'Addelfio G., Romano L., Sidoti E., Vinciguerra M. (2022). *Per-corsi di pedagogia generale*. Torino: UTET Università.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Convertini T. (2024). *L'ABC di Alberto Manzi. Maestro degli italiani*. Roma: Anicia.
- D'Antonio P. (2024). "Ogni altro sono io". *Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*. Roma: Castelveccchi.
- Ellerani P. (2021). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Farnè R. (2024). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: University Press.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (Eds.) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manzi A. (2009). *Storie di un maestro*. Bologna: Centro Alberto Manzi.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma. Carocci.
- Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M.C. (2014). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Sarriera J.C., Bedin L.M. (2017). A Multidimensional Approach to Well-being. Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America. *Evidence-based Interventions*, 16(1), 3-26.

Percorrere il cerchio: da eros a eros, attraverso scenari alternativi e cammini possibili

Monja Taraschi

*Ricercatrice – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli
monja.taraschi@unisob.na.it*

1. Alberto Manzi: cent'anni di un'educazione senza fine

Nel 1924 nasceva Alberto Manzi, figura emblematica nel panorama educativo per il suo approccio innovativo e umanistico all'istruzione. A cento anni dalla sua nascita, per celebrare insieme un evento così significativo e provare a ricordare e riflettere sull'eredità di un maestro che ha saputo trasformare le vite di milioni di persone attraverso la sua straordinaria capacità di comunicare, insegnare e ispirare, vorrei curvare il mio discorso intorno a un cerchio. Il cerchio è il simbolo della perfezione, figura geometrica estremamente affascinante, Platone nel *Timeo* (2000, 33b-34a) descrive il cerchio come simbolo di eternità e armonia, associandolo anche alla forma del movimento circolare dei corpi celesti, che considera come il movimento perfetto. Nella Grecia antica la forma sferica era tipicamente intesa come quella della completezza, sempre Platone fa dire ad Aristofane, il commediografo ateniese, che noi eravamo, in un tempo immaginario, rotondi e simmetrici e potevamo rotolare in ogni direzione (Simposio, 1994, 189d-193d)¹.

Ricorro alla figura simbolica del cerchio perché credo che quanto mi appresto a considerare rispecchi profondamente la filosofia e il metodo pedagogico che Manzi ha adottato. In realtà mi riferisco al “cerchio” nella sua accezione di tracciato, di percorso, quindi non come mera figura geometrica, bensì come condizione di movimento, occasione di processualità. Un cammino che si dipana dinanzi al soggetto, il quale vede scorrere la propria esistenza nelle sue infinite sfaccettature, intravedendone sempre un nuovo inizio e mai una definitiva conclusione, il che è anche fiducia nel “senso del futuro”; movimento infinito e circolare verso un orizzonte sempre aperto e indefinito, la qual cosa aiuta anche a

1 In questo dialogo, Platone fa parlare Aristofane, il quale racconta un mito sull'origine dell'umanità. Secondo Aristofane, in un tempo remoto, gli esseri umani erano originariamente creature rotonde e simmetriche, con quattro braccia, quattro gambe e due volti opposti su un'unica testa. Nel mito, queste creature sferiche erano tanto potenti che tentarono di sfidare gli dèi. Come punizione, Zeus le divise a metà, creando così gli esseri umani come li conosciamo oggi, ciascuno con due braccia, due gambe e un solo volto. Questa divisione lasciò ogni persona con un desiderio innato di ritrovare la propria “metà perduta”, e quindi l'amore è descritto come una ricerca per tornare a quella forma originaria e perfetta.

intendere la ricerca pedagogica come un mezzo di progettazione e riscatto lungo tutto l'arco della vita, che è poi il tema della nostra giornata. Ordunque, utilizzando il simbolo del cerchio, vorrei esplorare insieme a voi le dinamiche tra Eros, Empatia, Cultura e Democrazia, elementi che si intrecciano nella pedagogia di Manzi andando a formare un modello educativo trasformativo.

2. Eros, Empatia, Cultura e Democrazia: i punti intrecciati di un cerchio pedagogico

Parto da Eros, ben consapevole che la sua definizione è infinitamente costruita dalle riflessioni più diverse, non per incominciare un discorso emotivamente carico e sentimentalistico, ma per sottolineare la necessità di ristabilire un legame vibrante con gli altri prossimi, con gli altri distanti nel tempo e nello spazio e con il mondo; per guardare, dunque, all'eros come energia che muove i legami tra gli individui; per dirla con Bertolini, come movimento esistenziale che spinge una persona verso un'altra persona, in un rapporto che "apre", che soprattutto va oltre i limiti angusti dell'individualità, per spingersi verso una realtà "altra" (2021); anche Baudelaire scriveva che l'amore è il bisogno di uscire da se stessi (1998), una forza, dunque, che trascende l'ego individuale, spingendo la persona a superare i propri confini e a cercare una connessione più profonda con l'altro. Alberto Manzi mostra un profondo Eros nella sua dedizione a insegnare agli adulti analfabeti. La trasmissione televisiva "Non è mai troppo tardi" ne è un esempio perfetto (Farnè, 2024; Nicosia, 2024; Manzi, 2017).

Se Eros ci spinge verso gli altri, l'empatia è il mezzo attraverso il quale possiamo realmente comprendere e condividere i sentimenti altrui. Penso a Jeremy Rifkin e al suo saggio "La civiltà dell'empatia" (2009; Fabbri, 2014, p. 45), alla sua definizione dell'*Homo sapiens* come *Homo empathicus* (*ibidem*), penso a Rousseau che nel discorso sull'origine della disuguaglianza dice che il sentire l'altro è propriamente ciò che rende umano l'uomo (1755) e cito non a caso Rousseau, perché il filosofo svizzero fa eccezione nell'ambito di una teoria contrattualistica scettica verso i sentimenti morali o benevoli.

In un cerchio, dove non esiste un 'capo' o una 'fine', l'empatia permette a ogni punto di essere connesso equamente con tutti gli altri, facilitando un'intesa profonda e un rispetto reciproco. Manzi dimostra una profonda empatia per i suoi studenti, capendo le loro difficoltà e barriere. Si avvicina a loro non solo come insegnante, ma come un vero facilitatore di conoscenza (Benetton, 2021).

Dall'interazione di Eros ed Empatia emerge la Cultura. Essa rappresenta il tessuto connettivo che si forma quando diverse persone e le loro visioni si incontrano e si fondono in un insieme coeso; la cultura si nutre delle storie individuali e collettive, delle tradizioni e delle innovazioni che nascono dal vivere insieme democraticamente. I dati presi dalle neuroscienze sociali e culturali suggeriscono come le esperienze culturalmente condivise possano modulare la reattività empatica, come la cultura possa servire come potente elemento influenzante che non solo

modifica i processi percettivi, cognitivi ed emozionali ma anche le loro rispettive basi neurali (Bellingreri, 2011, 2013; Cagol, 2019; Cambi, 2011; Damasio, 1995; Decety, Svetlova 2012; Frauenfelder, 1983; Lieberman, 2014). Ricordiamo l'enfasi di Manzi sulla lettura e sulla scrittura come strumenti di emancipazione culturale e sociale (Di Michele, 2022).

Il legame tra Eros, Empatia e Cultura culmina nella pratica democratica, che mira a bilanciare gli interessi individuali con il bene comune, va verso la promozione dell'equità e giustizia all'interno della società, man mano che la comprensione si approfondisce e l'altro ci risulta sempre meno indifferente anche gli eventuali sentimenti ostili lasciano spazio a emozioni di vicinanza e solidarietà (Allport, 1954; Krznaric, 2015, Pettigrew, Tropp 2011, Rifkin 2009). La Democrazia, nel contesto del cerchio, può essere vista come il sistema che garantisce che ogni punto (o persona) abbia uguale distanza dal centro e uguale voce nelle decisioni collettive; la sfera è la figura dell'uguaglianza, se vogliamo riferirla all'ambito politico (Freire, 1971; Habermas, 1986; Nussbaum, 2011; Rawls, 2017). Il lavoro di Manzi è profondamente radicato nei principi democratici. Lotta per il diritto all'educazione per tutti, indipendentemente dal background sociale, economico o culturale. Il suo approccio mira a democratizzare l'apprendimento, rendendolo un'esperienza collettiva e condivisa, dove ogni voce ha il diritto di essere ascoltata e valorizzata (Canevaro, Volpi, Farné, 2017).

Concludendo il cerchio, si ritorna a Eros. Che ora vediamo non solo come desiderio di connessione personale, ma anche come fondamento della cultura e della società democratica. Eros, arricchito dall'empatia ed espresso attraverso la cultura, forma un cerchio di vita continua che sostiene e rinnova la democrazia. Il ritorno a Eros sottolinea come per Manzi l'educazione è un processo senza fine, una serie di esperienze e scoperte che continuano per tutta la vita, in rottura con la tradizionale linearità dell'istruzione, dove il percorso educativo ha un inizio e una fine ben definiti (Di Michele, Lucchini, 2022).

3. L'Amore che inizia e muove: la forza essenziale della Pedagogia

Questo discorso simbolico, centrato attorno al cerchio, vuole esprimere come queste nozioni non solo coesistano, ma si rafforzino mutualmente in un ciclo senza fine di interazione e interdipendenza.

A catturare la mia curiosità è anche l'esperienza di Manzi presso il carcere minorile Aristide Gabelli, perché i miei interessi di ricerca si rivolgono prevalentemente ai luoghi di confine quali appunto le carceri. Il simbolo del cerchio continua a essere per me un punto di partenza per riflettere su come i concetti di Eros, Empatia, Cultura e Democrazia siano essenziali nella rieducazione dei ristretti, e possano essere considerati pilastri per una trasformazione efficace e umana del sistema penitenziario. Incorporando questi concetti in un programma coerente di rieducazione, i centri di detenzione possono trasformarsi da semplici luoghi di custodia

in ambienti dove la crescita personale e la preparazione al ritorno nella società sono possibili.

Concludo dunque da dove ho incominciato: da Eros, scintilla iniziale e anche motore continuo dell'educazione. Con Ricoeur scopriamo che ciò che più manca all'uomo è certo la giustizia, sicuramente l'amore (2000). L'amore insegna alla vita il massimo di soggettività e questo spiega perché c'è da sempre il timore che l'amore lasciato a se stesso rischi di dissolvere l'ordine sociale (Lévinas, 1980; Weil, 1951), "come non cadere nell'esaltazione o nella banalità emotiva?" (Ricoeur 2000, p. 7). Forse, però, dovremmo essere capaci di lasciarsi contagiare dall'amore, cogliere e accettare contingenza e variabilità, che sono anche le caratteristiche della vita su cui si posa lo sguardo pedagogico, che fissando sulla vita della persona ne vede tutta la variabilità.

Non voglio condurre nei consolatori campi dell'astrazione, ma piuttosto lontano da una pedagogia che quando incontra la vita delle persone si comporta come se non esistesse. Non desidero erogare un po' di buoni sentimenti, ma, delineando la figura del cerchio, evidenziare come l'amore (che senz'altro richiederebbe un'immersione nella letteratura, nelle arti, nella riflessione filosofica, nell'analisi psicologica e nei diversi campi del sapere che nel tempo hanno declinato e continuano a declinare questo concetto), con alcune delle sue componenti e con il suo ovvio carattere relazionale, sia una ricerca e l'agire educativo uno strumento grazie al quale la ricerca può concretamente svolgersi. Eros, figlio di Poenia, Povertà e di Poros, Ricchezza, è alla ricerca di qualcosa che gli manca (Platone, Simposio, 1994, 203b-d).

L'amore con le sue componenti, quelle che abbiamo visto e le tante altre che avvicinano e non quelle che allontanano (reciprocità, uguaglianza, dignità, rispetto, solidarietà, tutti elementi che rassicurano la relazione, elementi che perfezionano l'amore, lo rendono continuo, e infatti Eros si può dire in tanti modi) deve invadere le istituzioni e diventare una componente ineliminabile delle professioni, in particolare di quelle di aiuto. Per Nussbaum l'amore può riformare se stesso, così da non essere eccessivamente bisognoso, vendicativo o parziale, ma un sostegno per la compassione sociale generale (2001, p. 571), e, dunque, anche una risorsa sociale, se lontana dalle possibili torsioni negative (il dominio dell'altro), da forme distorte e possessive. L'amore va educato, coltivato, scongelato dal marchio di irrazionalità e atemporalità. Dovremmo riuscire a comprendere l'amore non solo come qualcosa che ci aiuta ad agire in modo etico, ma come uno strumento cognitivo, come qualcosa che ci consente di *conoscere*, attraverso proprio la sua stessa straordinaria capacità di avvicinarci all'altro (ivi, p. 483; Greco, 2009, pp. 113-115). Comprendere l'altro significa anche riconoscere che c'è un'ingiustizia in atto (pensiamo ad es. alle attuali condizioni dei detenuti), che in gioco ci sono speranze e fini di altri esseri umani (Lévinas, 1990; Mittica, 2022, p. 47; Mortari, Camerella, 2014, p. 17; Mortari, 2024, p. 116; Pulcini, 2020). Le nostre istituzioni dovrebbero rappresentare ciò che abbiamo di meglio, non di peggio (Nussbaum, 2010).

Quanto l'altro vuole è la cooperazione nei suoi sforzi di agire e di essere; siamo allora con l'imperativo categorico di pensare l'altro come fine e non solo come mezzo, abbracciandone la differenza, senza tenere fuori tutto ciò che nella persona non è buono e bello: i difetti, le colpe, tutte le componenti umane. La possibilità di "far esistere l'altro" significa prendere in considerazione le ragioni che l'altro avanza e difende. Queste credo possono essere le proiezioni pubbliche del nostro discorso.

Possiamo dire con Emerson che "dobbiamo all'uomo un soccorso più nobile che non il cibo e il fuoco; dobbiamo l'uomo all'uomo" (Emerson, 2006, p. 13), e non si tratta solo di un invito filosofico ma di un'indicazione di cui le professioni educative devono profittare, più che mai oggi, che "il rischio di autodistruzione dell'umanità non è più solo una fantasia apocalittica, ma un pericolo reale" (Pulcini, 2020, p. 122). È il risveglio della propria fragilità e limitatezza che rende il soggetto sensibile alla sorte dell'altro e a quella del mondo e che lo rende capace di rispondere al suo appello. Dobbiamo allora recuperare il limite che ci restituisca alla nostra condizione umana, operazione possibile attraverso quella platonica forza coesiva che ci pone in una relazione intima e profonda con il mondo vivente. L'impegno sta nell'adottare misure educative e riforme istituzionali capaci di favorire questa capacità.

La parola amore è fuori moda negli ambienti intellettuali; oggi l'amore soffre di una svalutazione, mentre "il prendersi cura" è l'espressione fecondamente divenuta di moda, soprattutto tra i pedagogisti. Credo di poter dire che la cura è piuttosto l'amore che si traduce in un agire, la cura è una pratica (Mortari, 2018, p. 66; 2015; 2006, p. 70), ma ne è l'amore il movente insostituibile. E così che l'amore non è ridotto a una pura disposizione sentimentale, a un principio etico, ma diventa pratica efficace e operativa sul piano sociale. Ignorando o penalizzando l'amore si sopprime un tratto dell'umano (Rodotà, 2015, p. 137); l'amore è una forza sempre progressiva, a cui si ha però il dovere di avvicinarsi costantemente e quando non è in progresso, inevitabilmente declina, con le conseguenze che conosciamo.

L'amore è inizio, dunque azione, che apre e porta a una possibilità di riscatto sempre, per tutto l'arco della vita, la pedagogia senza amore è una presuntuosa debolezza.

Bibliografia

- Allport G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Benetton M. (2021). Il 'normale evento' della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 16 (3), 155-169.
- Bellingreri A. (19-20 marzo 2011). Il ruolo dell'empatia nella relazione educativa, *AIMC – Seminario Nazionale "Mente e cuore. Percorsi e stili dalla scuola dell'infanzia al termine*

- dell'obbligo scolastico*". Retrieved June 1, 2024, from https://aimcsicilia.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/il_ruolo_dellempatia_nella_relazione_educativa.pdf.
- Bellingreri A. (2013). Il metodo educativo "centrato sull'empatia". *Studium Educationis*, XIV (2), 7-17.
- Bertolini P. (2021). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (a cura di M. Tarozzi). Milano: Guerini.
- Cagol M. (2019). Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico. *Studi sulla Formazione*, 22 (2), 111-121.
- Cambi F. (2011). Dossier Discussione pedagogica sulle neuroscienze. *Studi sulla Formazione*, 1.
- Baudelaire C. (1998). *Mon cœur mis à nu*. Paris: Mille et une nuits.
- Canevaro A., Volpi D., Farné R. (2017). *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*. Bologna: EDB.
- Convertini T. (2024). *L'ABC di Alberto Manzi maestro degli italiani*. Roma: Anicia.
- Damasio A.R. (1995). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Decety J., Svetlova M. (2012 Jan). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2 (1), 1-24.
- Di Michele F. (2022). L'impegno civile e politico di Alberto Manzi per una pedagogia della libertà e della responsabilità. In M. Fiorucci, S. Nanni, M. Traversetti, A. Vaccarelli (Eds.), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 65-70). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Michele F., Lucchini M. (2022). La sperimentazione del maestro Alberto Manzi. Sentieri per un'educazione globale della persona. *Il Nodo, Per una pedagogia della persona*, 26 (52), 109-118.
- Emerson, R. W. (2006). *Realizzare la vita. Saggi da Society and Solitude*. Padova: Il Prato.
- Fabbri M. (2014). La mente emozionale. In G. Annacontini, R. Gallelli (Eds.), *Formare altre(i)menti*. Bari: Progreedit.
- Farné R. (2024). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: University Press.
- Frauenfelder E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli: Liguori.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Greco T. (2009). Senza benda né spada. L'immagine weiliana della giustizia. In S. Tarantino (Ed.), *Pensiero e giustizia in Simone Weil* (pp. 11-132). Roma: Aracne.
- Habermas J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: il Mulino.
- Krznaric R. (2015). *Empathy: Why It Matters, and How to Get It*. London: Random UK.
- Lévinas E. (1980). *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, traduzione di A. Dell'Asta. Milano: Jaca Book.
- Lévinas E. (1990). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Dordrecht Paesi Bassi: Kluwer Academic Publishers.
- Lieberman M. D. (2014). *Social: Why Our Brains Are Wired to Connect*. New York: Random House USA Inc.
- Manzi A. (2017). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*. Bologna: EDB.
- Mortari L. (2006). La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico. In V. Boffo (Ed.), *La cura in pedagogia. Linee di lettura* (pp. 59-83). Bologna: Clueb.
- Mortari L., Camerella A. (2014) (Eds.). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2018). Cura e attenzione all'altro nella relazione educativa. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione*

- ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 61-71). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mortari L. (2024). *La sapienza politica. Grammatica dell'agire giusto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mittica M.P. (2022). *Il pensiero che sente*. Torino: Giappichelli.
- Nicosia D. (2024). *Alberto Manzi: storia di un maestro*. Corazzano (Pi): Titivillus.
- Nussbaum M.C. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Nussbaum M.C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Pettigrew T.F., Tropp L.R. (2011). *When Groups Meet: The Dynamics of Intergroup Contact*. Hove, East Sussex, United Kingdom: Psychology Press.
- Platone (2000). Timeo, in Platone, *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale. Milano: Bompiani.
- Platone (1994). *Simposio*, a cura di G. Colli. Milano: Adelphi.
- Pulcini E. (2020). *Tra cura e giustizia. Le passioni come risorsa sociale*. Torino: Boringhieri.
- Ricoeur P. (2000). *Amore e giustizia*. Brescia: Morcelliana.
- Rifkin J. (2009). *The Empathic Civilization: The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*. London: Tarcher/Penguin Group.
- Rawls J. (2017). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Rodotà S. (2015). *Diritto d'amore*. Bari: Laterza.
- Rousseau J. J. (1755). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Republique de Genève: Marc-Michel Rey.
- Weil S. (1951). *L'ombra e la grazia*, traduzione di F. Fortini. Milano: Edizioni di Comunità.

Spunti per una pedagogia del riconoscimento e dell'emancipazione attraverso la costruzione dell'identità narrativa: i risultati del Progetto OPENN

Marianna Capo

*Ricercatrice – Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria
marianna.capo@unirc.it*

1. Introduzione

La Pedagogia del ciclo di vita intende l'individuo come un essere in costante trasformazione. L'approccio narrativo valorizza la persona nell'interezza e singolarità della sua biografia formativa, personale e professionale secondo una visione dinamica. Il contributo presenta un caso di applicazione del metodo autobiografico alla formazione professionale. Il dispositivo è stato messo a punto e implementato a partire dalle pratiche autobiografiche ideate da numerosi studiosi di area francofona, (Domincé, 1991, 2007, Josso, 2000, 2011; Draperi, 2010). L'esperienza, unica nel suo genere, è stata realizzata all'interno delle attività formative del progetto OPENN (Offerta Percorsi Educativi Nuovi Napoli), nell'ambito del programma triennale (2018-2020) di contrasto alla povertà (educativa e materiale), finalizzato a formare 12 giovani mamme residenti nei Quartieri Spagnoli, uno dei più disagiati della città partenopea, avviandole verso percorsi di formazione professionale e di inserimento lavorativo¹, così da innalzare il livello culturale ed economico ed incidere, in maniera significativa, sulla qualità di vita dell'intero nucleo familiare. Seppure il progetto nasca con tali finalità si è rivelato, nondimeno, un'opportunità preziosa per l'inserimento o re-inserimento nel mercato del lavoro delle mamme dei Quartieri Spagnoli. È del tutto evidente quanto sia difficile per queste donne rimettersi in gioco, in quanto ciò presuppone una conoscenza nuova sia di sé stesse che del proprio percorso formativo. Il dispositivo autobiografico è, in questo senso, un potente attivatore: infatti, proponendo una riflessione sul proprio processo di formazione, invita le donne alla produzione e personalizzazione del racconto di sé che lascia emergere la specificità del loro processo di formazione e, di conseguenza, le risorse acquisite nel corso delle diverse esperienze di vita che si rivelano utili alla costruzione e realizzazione di un progetto personale e professionale.

1 Per un approfondimento relativamente al Progetto OPENN si veda: Capo M. (2022). Storie di vita e conoscenza di sé. L'esperienza del Progetto OPENN. Collana Contemporaneità e Nuove Adulità N. 2, Milano, ETS.

2. Le protagoniste del Progetto OPENN – Offerta Percorsi Educativi Nuovi Napoli

Come anticipato in precedenza, si tratta di 12 donne residenti nei Quartieri Spagnoli, di età compresa tra i 20 ed i 44 anni, di cui 10 con precedenti esperienze lavorative e 2 senza esperienza pregressa, ma con funzioni di care-giver in ambito familiare. Si tratta, quindi, di donne che non hanno mai lavorato o che si sono allontanate, più o meno volontariamente, dai contesti di lavoro per dedicarsi alla crescita dei figli, alla cura di familiari o che si sono dovute fermare a causa di malattie importanti e che adesso, avendo ben chiara l'opportunità del Progetto OPENN, si mostrano motivate a rimettersi in gioco : una sfida non facile, dal momento che, come è ben noto, l'Italia, risulta il paese europeo in cui è più difficile per una donna entrare o rientrare nel mercato del lavoro.

3. Le donne e gli ostacoli sul cammino dell'inserimento lavorativo

Le donne che hanno partecipato alle attività del Progetto OPENN hanno dovuto interrompere o non hanno mai potuto occuparsi della loro istruzione, sono donne che poi, con l'inizio delle attività previste dal Progetto, finalizzate al completamento della loro istruzione e al coinvolgimento in un percorso di formazione professionale per assistente all'infanzia, hanno incontrato notevoli difficoltà nel riprendere gli studi e nel reinserimento lavorativo, tanto che alcune di loro non sono riuscite a terminare il percorso, sopraffatte dallo scoramento e dallo stress. Inoltre, alle difficoltà oggettive dovute alle mancate competenze professionali e alla gestione delle emozioni contrastanti o si sono sommate, oltre ai pregiudizi del contesto familiare, paure e senso di inadeguatezza, ansie da prestazione, timori del fallimento che possono rappresentare potenti barriere all'apprendimento e al pieno sviluppo del sé. L'opportunità del progetto OPENN ha richiesto alle donne di staccarsi dai precedenti modi di essere interiorizzati e di aprirsi ad altri che sembrano più pertinenti in un dato momento biografico, focalizzandosi in modo organizzato e orientato sui futuri personali (Dator, 1996; Morrissey, 1992; Wheelwright, 2005). In questi casi la sfida è cercare un compromesso tra l'identità ereditata, quella che deriva dalla nascita e dalle origini sociali, l'identità acquisita, legata alla situazione raggiunta in un dato momento, e l'identità sperata quella alla quale il soggetto aspira per sentirsi riconosciuto (Gaulejack, 2009). Queste donne necessitano di un supporto su più fronti, che le prepari e le sostenga adeguatamente nel cambiamento, non si tratta solo del raggiungimento di un traguardo formativo e di facilitare un inserimento lavorativo, ma di una vera e propria ripartenza che investe anche la sfera personale ed emotiva. Ecco perché si è pensato a delle attività narrative-autobiografiche, finalizzate a far lavorare le donne su quell'identità narrativa da cui può generare non solo una nuova conoscenza di sé (in termini di risorse, talenti, aree di miglioramento, aspirazioni, etc.), ma anche fiducia e motivazione nel rimettersi in gioco.

La narrazione non è solo una modalità per favorire una codificazione degli eventi, ma un processo creativo che dà forma e significato all'esperienza individuale. Il filosofo Paul Ricoeur sostiene che siamo costantemente impegnati nella narrazione delle nostre vite e attraverso la narrazione definiamo e reinterpretiamo continuamente il nostro senso di sé. È qui che entra in gioco l'identità narrativa (Bruner, 2003), che comprende dialetticamente i poli dell' 'idem' e dell' 'ipse' (Ricoeur, 1983), un' "identità narrativa", caratterizzata da 'medesimezza', ovvero quel nucleo coerente che sostanzia l'evoluzione da bambino a adulto, e da 'ipseità', ossia un sé che si apre alla progettualità e alla capacità di accogliere ed inaugurare alternative possibili alla propria vita. Bruner (2003) evidenzia come nel racconto di Sé ogni individuo si appropria, anzi si costituisce, in una narrazione di sé costantemente rinnovata. Non si tratta di una storia oggettiva, ma di una storia che "io", in quanto scrittore e lettore della mia vita, racconto a me stesso su me stesso. L'identità (narrativa) personale si forma quindi attraverso le narrazioni che produce e quelle che integra continuamente.

Se l'esperienza non è ciò che accade a una persona, ma è piuttosto ciò che una persona riesce a fare con quel che gli accade, l'obiettivo del laboratorio narrativo autobiografico è stato piuttosto quello di incoraggiare e attivare nelle donne coinvolte processi di apprendimento ed autoconoscenza del sé, ri-significazione delle esperienze passate in un'ottica di valorizzazione di eventi e situazioni che hanno stimolato l'acquisizione di saperi e competenze, in una prospettiva di promozione del proprio talento; tutto ciò nella consapevolezza che

l'educare si definisce oggi piuttosto come un formare, anzi un partecipare attivamente ad un processo di autoformazione di cui è protagonista effettivo lo stesso soggetto in crescita [...]. Stare in questo processo significa accompagnarlo, con vigilanza e sollecitudine, ma anche favorirne il suo sviluppo, nella direzione della conquista piena (la più piena possibile) dell'umano e del sociale (Cambi, 2008, p. 39).

Le donne, pertanto, sono state accompagnate verso il riconoscimento –costruzione di un' identità narrativa orientata alla consapevolezza del sé, attività questa che prevedeva diversi focus:

- rinforzo costante della motivazione: per supportare le donne a superare le varie difficoltà incontrate sul cammino: difficoltà di tipo psicologico, emotivo, fisico, che rendono il rilancio così difficile da spingere tante a desistere;
- auto-ricognizione–scoperta, orienta a intercettare talenti, vocazioni, valori, etc., per implementare la consapevolezza di sé. Un auto-riconoscimento che non è il risultato di un'operazione concettuale, ma l'esito di un'esperienza. Le attività di auto-ricognizione-conoscenza del sé rappresentano il primo passo per pianificare un percorso di definizione degli obiettivi professionali in linea con le attitudini personali, attività queste che favoriscono: il matching tra attitudini, motivazione e le richieste del mercato del lavoro e di specifici contesti profes-

sionali; l'individuazione delle strategie adeguate da mettere in atto per raggiungere gli obiettivi professionali;

- conoscenza del mercato del lavoro attuale, attraverso l'approfondimento di costrutti chiave, quali: l'adattabilità professionale, che a sua volta comprende delle sottocategorie fondamentali: l'orientamento al futuro, all'apprendimento e alla pianificazione, la flessibilità al cambiamento, l'autoefficacia percepita nella ricerca del mercato del lavoro le reti e le relazioni sociali;
- autovalutazione – valutazione per l'identificazione di aree di miglioramento e implementazione, per prevedere attività di *re-skilling* o *up-skilling* mirate: il bilancio di competenze in un'ottica di valutazione – autovalutazione delle proprie risorse per facilitare la definizione degli obiettivi professionali;
- presentazione – approfondimento di strategie di self marketing orientate alla costruzione di una immagine professionale valorizzata, da utilizzare nei diversi strumenti e canali di promozione. Fondamentale è stato il lavoro per incoraggiare le donne a coltivare un'inedita competenza, ovvero la capacità di prendersi cura della propria persona-professionalità, riconoscendo e mettendo in luce le proprie risorse.

In questa sede ci soffermeremo su un'attività, spesso sottovalutata, relativa alla redazione di un curriculum biografico, che le donne hanno apprezzato non solo perché hanno avuto modo di produrre materialmente un CV, ma perché nel realizzarlo hanno avuto la possibilità di porsi, e provare a rispondere a, una domanda non banale, ovvero: come mi sono formato nel corso della mia vita? Spesso la compilazione di un CV obbliga ad assemblare delle esperienze, considerate nel loro semplice svolgimento cronologico, mentre il curriculum narrativo di una persona comprende ben altro:

- l'investimento personale nell'intraprendere un percorso formativo piuttosto che un altro, nel fare delle esperienze piuttosto che altre;
- i legami sociali, ovvero quei legami che nascono durante le esperienze, nel transitare nei vari contesti educativi, formativi, familiari, professionali, che ci consentono di apprendere regole, conoscere valori, etc.;
- i momenti di svolta, o momenti cerniera che corrispondono a delle fasi intense di apprendimento (la decisione di riprendere gli studi, lo sforzo di conciliare studio e lavoro, la decisione di riorientare le proprie scelte professionali, etc.), sono momenti che offrono agli individui la possibilità di approfondire ciò che conoscono di sé stessi, degli altri, del mondo (Domincé, 2007).

4. Ripartire dal CV: Il riconoscimento delle esperienze informali, i momenti “vuoti” e come valorizzarli

Il CV nei suoi molteplici format (Europass, infografica, video CV) si conferma il principale dispositivo di Self-marketing, attraverso il quali gli individui sono chia-

mati a presentare tutte le esperienze, le competenze e le qualità che possono fare la differenza per l'inserimento nel mercato del lavoro, un CV nel quale non c'è uno spazio per inserire eventi particolari della vita (maternità, malattia, etc.), per cui quell'evento in genere diventa un buco, un vuoto, ed equivale ad un periodo temporale in cui il soggetto investito da quell'evento non ha lavorato, studiato, appreso, un periodo di assenza, di vuoto che fa apparire il proprietario del CV in questione non abbastanza, motivato, autodeterminato e piuttosto carente di competenze (soft o hard).

Nella richiesta di sintetizzare vi è sicuramente una sottovalutazione di quanto questi eventi attesi o inattesi possano essere invece fondamentali per l'implementazione di competenze soft che consentono agli individui di comprendere ed analizzare le situazioni complesse, di lavorare insieme agli altri, di risolvere problemi.

Per consentire alle donne di ben finalizzare le attività di conoscenza del sé si è ritenuto utile accompagnarle nella produzione di racconti autobiografici, inizialmente seguendo lo schema della Bioscopia proposto da Desrosche (1984) per l'autobiografia ragionata, schema integrato successivamente da Draperi (2010). Uno schema apparentemente semplice ma assolutamente efficace, in quanto sulla base delle esperienze individuate per ciascuna area, sono stati proposti alle donne dei macro-ingrandimenti narrativi, delle riflessioni su particolari esperienze, attraverso le quali mettere a fuoco qualità, risorse, ovvero quegli accrescimenti del sé che possono anche non essere individuati dai soggetti se non si ha modo di analizzare nuovamente un percorso di vita.

L'autobiografia ragionata che secondo Draperi: "Permette a ciascuno di conoscersi meglio [...]. L'esercizio autobiografico permette di ricordarsi il più precisamente possibile (le varie) attività [...] fa emergere competenze "altre" rispetto a quelle scolastiche e professionali" (Draperi, 2010, p. 42).

Un lavoro che ha fatto spiccare quelle che Josso (2011) definisce "le competenze nel cambiamento" ovvero, quelle legate all'agire, al pensare, al progettare, all'essere presenti a sé stesse, agli altri, all'ambiente circostante, apprendendo e sviluppando delle strategie per lavorare sul sé; al percepire, ovvero ascoltare le proprie emozioni e sentimenti, così come quelle degli altri. Si tratta di un processo che è legato ad un apprendimento permanente, un lavoro su sé stessi che non ha mai una fine e che conduce allo sviluppo – implementazione costante di competenze per gestire la vita.

5. Conclusioni

Il contributo presentato invita a riflettere sull'importanza strategica del metodo autobiografico applicato alla formazione professionale, in particolare nei casi di marginalità come quello preso in esame. Probabilmente poche altre metodologie avrebbero avuto la medesima rilevanza emancipatoria, la stessa capacità di riconoscersi individuando fragilità e punti di forza, in un lasso di tempo circoscritto,

quanto il percorso auto-narrativo in cui sono state coinvolte le mamme dei Quartieri Spagnoli.

Bibliografia

- Bruner J. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*, Harvard University Press (trad. It. *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari, 3°ed. 2006).
- Cambi F. (2008). L'autobiografia come strumento di formazione. In F. Pulvirenti (Ed.), *Pratiche narrative per la formazione* (pp. 39-43). I Quaderni di M@GM@. Roma: Aracne.
- Dator J. (1996). Futures Studies, Academia, and Decision Making, In Slaughter, R. (Ed.). *New Thinking for a New Millenium*. London: Routledge.
- Desroche H. (1984). *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*. Quebec- Ottawa: Unitrans, Urefco-Cortu.
- Domincé P. (1991). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Domincé P. (2007). *La formation biographique*. Paris: L'Harmattan.
- Draperi J.F. (2010). *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée*. Montreuil: Presse de l'économie sociale (trad. it. Percorrere la propria vita. Erga, Genova, 2010).
- Gaulejac V. (2009). *Qui est je?* Paris: Seuil.
- Grimaldi A., Porcelli R., Rossi A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani. Osservatorio Isfol, IV, 1/2, 45-63.
- Josso M. C. (2011). *Experience de vie et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Josso M.C. (2000). *La formation au coeur des récits de vie*. Paris: L'Harmattan
- Morrisey G.L. (1992). *Creating Your Own Future*. San Francisco: Berrett – Koehler Publisher.
- Ricoeur P. (1983). *Temps et récit*. Tome I, Paris: Le Seuil (trad. it. *Tempo e racconto*, Vol. I, Jaca Book, Milano, 1986).
- Wheelwright R. W. (2005). *Personal Futures: Foresigh & Futures Studies for Individuals, Personal Futures Network*. Texas, Harlingen.

Investire nell'educazione per contrastare la povertà educativa. Tra discorso pedagogico ed economia

Teresa Giovanazzi

*Assegnista di ricerca – Libera Università di Bolzano
teresa.giovanazzi@unibz.it*

1. Povertà educativa. Un fenomeno complesso

Interpretare le problematiche del tempo in cui viviamo, nella loro immanenza e contingenza, caratterizzato dal fenomeno assolutamente pervasivo della globalizzazione, chiama in causa la ricerca pedagogica ad elaborare inedite risposte ai bisogni emergenti, sostenuta da un rinnovato senso di giustizia e di interesse per il bene comune.

Gli attuali progressi determinati dallo sviluppo economico e tecnologico non hanno risolto i problemi essenziali per la sopravvivenza dell'umanità e, di conseguenza, nel poter perseguire un autentico sviluppo sostenibile come garanzia per poter continuare a generare la vita. Promuovere la diffusione della cultura dello sviluppo sostenibile implica, in modo peculiare, considerare l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 “*ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*” (United Nations, 2015), affinché ciascuno possa godere di vite prospere e soddisfacenti ed in grado di condurre progressivamente ad una significativa realtà esistenziale. La riflessione pedagogica è interpellata a raccogliere tale sfida, mettendo a disposizione un sapere che consenta di elaborare criteri e metodi educativi adeguati per rispondere in modo pertinente e progettuale alle problematiche odierne.

Al fine di raggiungere questo fondamentale obiettivo, è innanzitutto prioritario affrontare, attraverso uno sguardo interdisciplinare, il fenomeno multidimensionale della povertà educativa con ricadute importanti sul benessere e sullo sviluppo dei bambini e delle bambine. Secondo un approccio antropologico-pedagogico, la tematica della povertà ha da essere considerata nella sua condizione più strettamente umana, per dischiudere conoscenze significative sulle forme del cammino dell'esistenza di ciascuno e della civiltà umana. Ne deriva l'individuazione di determinazioni storiche volte ad elaborare strumenti per agire, tra intenzionalità educativa e vulnerabilità/fragilità della povertà nelle sue molteplici declinazioni (Gnocchi, Mari, 2016).

Nello specifico, la povertà educativa si manifesta connessa al mancato o difficile accesso ai servizi, alla dispersione scolastica e alla conseguenziale crescita delle diseguaglianze sociali, precludendo la possibilità di fruire di esperienze educative di

qualità in contesti formali e informali. Non è solo una questione di risorse economiche, ma investe anche la dimensione emotiva, sociale e della capacità di relazionarsi con il mondo. La povertà educativa può essere concepita come un continuum tra bisogni educativi disattesi in quanto non soddisfatti, e bisogni educativi inattesi, non tematizzati, che si palesano con inaspettata urgenza (Patera, 2023). A tal proposito, occorre intervenire per prevenire e contrastare tale fenomeno, caratterizzandosi come una sfida educativa e culturale. È un fenomeno che non solo pregiudica l'avvenire dei singoli individui, ma incide in modo performativo sul futuro del Paese con un impatto negativo sulla società nel suo complesso, limitandone il potenziale di sviluppo di crescita economica e culturale.

2. Educazione come *driver* di emancipazione

La ricerca pedagogica è invitata a prospettare azioni responsabilmente orientate ad un impegno etico-educativo che deve animare ogni sforzo teso al miglioramento dell'esistente e un'autentica sollecitudine a difesa e tutela della vita umana. Occorre sviluppare un pensiero pedagogico che si ponga in una sorta di dialogo aperto e costruttivo con la realtà presente, ripensando al proprio agire educativo per promuovere processi educativi capaci di portare con sé valori di equità e solidarietà.

Si tratta di delineare direzioni di senso per individuare chiavi di lettura della povertà educativa, volte ad identificare criteri e orientamenti per contrastare il fenomeno. Si rende, pertanto, sempre più rilevante pensare a nuove strategie educative più vicine alla realtà e in grado di superare ed affrontare tale sfida. Essa si sostanzia nel cercare di progettare percorsi educativi e formativi adatti ai diversi contesti sociali e ai differenti bisogni educativi. È necessario elaborare percorsi di giustizia sociale che mirino a ridare centralità al tema delle pari opportunità formative, all'uguaglianza, all'equità educativa per un miglioramento nelle condizioni di vita del soggetto e contrastare le iniquità presenti nel sistema educativo. Pensare l'educazione nell'orizzonte della giustizia sociale, intesa come processo e direzione di sviluppo che valorizzi la persona, si connota quale itinerario di senso verso cui tendere per la formazione etica e morale delle nuove generazioni.

Fondamentale è il compito rivestito dalla scuola attraverso processi educativi per sostenere ciascuno nei percorsi di crescita, in particolare coloro che vivono in contesti più svantaggiati, promuovendo le loro aspirazioni e fornendo gli strumenti necessari per acquisire una maggiore fiducia nelle proprie capacità per far fiorire l'umano (Malavasi, 2020a). L'educazione è tesa a perseguire il raggiungimento del pieno sviluppo del potenziale umano di ciascuno e, in particolar modo, di coloro che si trovano in situazioni di fragilità, manifestandosi nel diritto ad avere accesso a opportunità di apprendimento permanenti che permettano loro di acquisire le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale.

Insita nella persona è la capacità di superare le iniziali difficoltà per avventurarsi consapevolmente nell'avventura della conoscenza. Ogni soggetto si presenta nella sua reale condizione, costituita da capacità da sviluppare e mancanze da colmare,

verso traguardi etici ed esistenziali mai completamente raggiunti, in quanto espressione del desiderio di perfezione guidato dalla volontà di esprimere se stesso. La direzione del nostro sviluppo si connota, come un'opera in costruzione personale e progressiva, un "orientamento rivolto ad elaborare, vagliare, ed unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione, sul piano di un quotidiano vissuto in rapporto al futuro" (Bertin, Contini, 2004, p. 148). Ciò consente di superare la condizione data e diventare protagonisti del proprio divenire, secondo una progettazione esistenziale che si fonda nella valorizzazione delle risorse umane e nella propensione verso il futuro.

Investire nell'educazione, come pratica di libertà con finalità specifiche di emancipazione (Freire, 1977), per contrastare la povertà educativa significa riconoscere il diritto dei bambini e delle bambine ad apprendere, sperimentare, sviluppare competenze, talenti e desideri e avere accesso a un'offerta educativa di qualità. Promuovere l'emancipazione e la promozione delle singole individualità consente di "riconoscere ciascuno nella sua condizione di soggetto" ed è intesa come "percorso edificante, basato sull'impegno, sull'esercizio autonomo e responsabile del pensiero, sul protagonismo e sull'azione prima ancora che sulla riflessione" (Striano, Melacarne, Oliverio, 2018, p. 230).

3. Educazione economica per un futuro più equo e inclusivo

Riflettere sul ruolo dell'educazione, quale strumento per insegnare a vivere e ad affrontare le molteplici incertezze e difficoltà del destino umano (Morin, 2015), conduce a considerare le diverse situazioni dell'esistenza che si creano, anche in relazione agli aspetti economici. La ricerca pedagogica è chiamata a promuovere percorsi educativi volti ad assumere maggiore consapevolezza, a garantire la valorizzazione della persona nella sua interezza, in tutti gli aspetti della vita individuale e sociale. Una formazione integrale che rispecchi tutte le dimensioni dell'essere, con determinate finalità da perseguire quali la libertà nel potere di scelta e un'educazione al senso di responsabilità nel saper prendere le decisioni. Occorre avvalorare la realizzazione di percorsi educativi per contrastare la povertà educativa tesi allo sviluppo di competenze trasversali e, nello specifico, imprenditoriali e civiche, fondamentali per assicurare resilienza e capacità di adattamento ai cambiamenti in atto.

In questo quadro di riferimento, pedagogia ed economia, ciascuna alla luce dei rispettivi statuti epistemologici e della loro articolazione euristica, possono contribuire, in modo emblematico, ad un continuo rinnovamento etico-morale di processi generativi per porre al centro l'umano e il suo divenire. Pedagogia ed economia promuovono inoltre "la conoscenza e la comprensione di regole di comportamento e norme giuridiche, sono capaci di incoraggiare forme educativamente significanti di confronto e consenso, di sviluppo della partecipazione e di gestione del conflitto" (Malavasi, 2020b, p. 88).

La necessità di costruire un dialogo autentico tra pedagogia ed economica de-

v'essere considerata in stretta connessione con i valori peculiari della società educante e, in modo concretamente situato, nell'ambito della comunità di appartenenza nella quale si sviluppa un atteggiamento positivamente critico nei confronti delle regole e delle norme economiche e finanziarie. Tale esigenza si connota come imprescindibile per educare alla consapevolezza economica, quale "aspetto importante nella formazione dei cittadini ed è globalmente riconosciuta come un fondamentale elemento di stabilità e di sviluppo socioculturale" (Parricchi, 2017, p.7).

L'educazione economica permette di far crescere adulti più autonomi e capaci di impegnarsi a partecipare in modo attivo nella vita, esercitando il proprio pensiero critico e riflessivo per trasformare la società. Una partecipazione che richiede innanzitutto lo sviluppo di un'alfabetizzazione finanziaria, intesa come un'abilità essenziale per la vita: essa è indispensabile per leggere e gestire la propria condizione economica. L'alfabetizzazione finanziaria è finalizzata a migliorare le conoscenze del soggetto e renderlo decisore competente nei processi decisionali, incentivandone la libertà e l'autonomia attraverso un nuovo modello di sistema finanziario incentrato sui bisogni, esigenze e condizioni di vita che comprendono sentimenti, passioni e spinte altruistiche (Righini, 2020).

Promuovere l'educazione economica, nell'ambito delle conoscenze che l'educazione civica contribuisce ad arricchire per la formazione umana, implica costruire le fondamentali competenze finanziarie ed economiche per favorire lo sviluppo di una cittadinanza consapevole, affinché ciascuno sappia orientarsi con responsabilità su temi di natura economica ed essere in grado, da adulti, di prendere decisioni in materia di risparmio, nell'uso del denaro, nella gestione del credito e degli investimenti (Castrovilli, 2011).

Lo sviluppo di una cittadinanza economica, intesa come l'insieme di conoscenze, capacità e competenze che consentono a ciascuno di divenire nella società, è indispensabile per contrastare la povertà educativa, permettendo ai bambini e alle bambine di decidere bene e vivere meglio. Un agente economico in grado di essere consapevole e possedere alcune conoscenze dei funzionamenti di base dell'economia e della finanza per poter gestire in modo adeguato le risorse economiche e attuare scelte economiche responsabili e rispettose delle regole del vivere civile, in quanto molte decisioni che assumiamo nella quotidianità hanno effetti e conseguenze sulla nostra situazione economica e finanziaria, presente e futura (Agaisti, 2022).

Una cittadinanza capace di dotare i bambini e le bambine di saperi e competenze spendibili nella vita sociale e in prospettiva lavorativa, ma anche per far fronte alle difficoltà dell'esistenza e nell'avvenire prossimo. Si tratta di rendere ciascuno protagonista in grado di comprendere i problemi prioritari della propria esistenza e del proprio ambiente sia a livello micro che macro, le dinamiche che si verificano nella realtà, gli scenari del tempo esistente e i cambiamenti in atto. Ne consegue riuscire a comprendere il mondo anche dal punto di vista economico, al fine di contribuire ad un benessere inteso come la possibilità di poter realizzare i propri progetti perseguendo le proprie possibilità esistenziali, come riscatto sociale nel segno di una migliore qualità di vita.

È un impegno educativo che si connota come una forma di investimento, non solo a livello individuale, ma anche collettivo per permettere ad una società di diventare più giusta ed equa per poter prosperare nel futuro. Un progetto fondato sulla promozione dell'impegno e della responsabilità comune della società civile e dell'agire politico ed economico nel realizzare la sostenibilità globale ed un'armonia con la natura, anche a tutela di ogni contesto di fronte alla sempre più diffusa minaccia di degrado ambientale, sviluppando coscienze individuali e una cultura economica condivisa per un senso di responsabilità planetaria in un nuovo tessuto di relazioni per garantire e favorire il benessere e il progresso dell'umanità. Non è mai troppo tardi (Manzi, 2017) per costruire le fondamenta per un futuro più equo e inclusivo, sfidando le barriere della povertà educativa.

Bibliografia

- Agasisti T. (2022). *L'educazione finanziaria in Italia*. Trento: Erickson.
- Bertin G., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Castrovilli E. (Ed.) (2011). *Educazione finanziaria a scuola. Per una cittadinanza consapevole*. Milano: Guerini e Associati.
- Freire P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Gnocchi R., Mari G. (Eds.) (2016). *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020a). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020b). Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano. *MeTis*, 10(2), 73-91.
- Manzi A. (2017). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro*. Bologna: Centro editoriale dehoniano.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* (trad. dal francese). Milano: Raffaello Cortina.
- Parricchi M. (2017). Educare alla consapevolezza economica. In Id. (Ed.), *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere* (pp. 7-9). Milano: FrancoAngeli.
- Patera S. (2023). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Righini E. (2020). *Educazione finanziaria. Uno strumento per cittadini, risparmiatori e mercati*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- United Nations (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York.

Prospettive pedagogiche: il ruolo dell'Outdoor Education nel contrasto alla dispersione scolastica

Domenico Leva

*Socio cooptato – Università Cattolica del Sacro Cuore
domenico.leva@unicatt.it*

1. Povertà educativa. Tra definizione e impatto: questioni emblematiche

La crescente disillusione e il senso di smarrimento che contraddistinguono l'epoca attuale richiedono alla riflessione pedagogica un'analisi critica delle esperienze educative per identificare gli elementi apparentemente banali, inautentici e persino distruttivi nella vita quotidiana e ricostruire intenzionalmente gli itinerari formativi (Malavasi, 2020). Save the Children definisce la povertà educativa come la “privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni di bambini, bambine e adolescenti” (Save the Children.it). Secondo questa concezione, la povertà educativa influenza negativamente anche la crescita emotiva e l'instaurazione di relazioni con gli altri, mettendo a repentaglio il diritto dei bambini di scoprire se stessi e il mondo.

Dal punto di vista educativo, essere poveri implica la mancanza di capacità e opportunità di agire consapevolmente e in modo efficace nella vita quotidiana, in un contesto sociale complesso che continua a frapporre barriere e presentare nuove sfide all'esercizio effettivo dei propri diritti.

Nei giovani, la povertà educativa è strettamente associata alle condizioni economiche sfavorevoli delle loro famiglie, incidendo negativamente su impegno e rendimento scolastico e sulle aspirazioni personali. Questa relazione è causa frequente di fenomeni come la dispersione scolastica, la difficoltà nel pianificare il proprio futuro, nell'instaurare relazioni significative e nello sfruttare opportunità culturali e sociali. La mancanza di un adeguato livello di istruzione ostacola l'acquisizione di competenze che accentua il divario sociale e priva i giovani di speranza per un futuro migliore.

Secondo i dati dell'OCSE, quasi il 70% degli italiani possiede una capacità di comprensione della lettura e della matematica inferiore al “livello 3”, che rappresenta lo standard richiesto per operare efficacemente nella società attuale. L'abbandono scolastico nella fascia d'età 18-24 anni sfiora il 13%, a fronte della raccomandazione europea di non superare il 9%. In Italia, si contano 13 milioni di individui tra i 25 e i 64 anni con un livello di istruzione basso, appena superiore alla scuola secondaria di primo grado. La povertà educativa, che incide sui minori nel periodo più fragile della loro vita, determina uno svantaggio che è difficile col-

mare in età adulta. Questo svantaggio è strettamente connesso alla condizione socio-economica della famiglia, al contesto geografico di nascita e crescita, alla presenza di disabilità e al genere. È un'eredità che si perpetua di generazione in generazione: i bambini che nascono in condizioni di povertà materiale e che sono privati delle opportunità di apprendere, di conoscere se stessi, gli altri e il mondo, rischiano di avere possibilità di successo limitate, rischiando di diventare adulti in difficoltà economica, fino a vivere in condizioni di esclusione e marginalità sociale (Invalsi.it).

2. Ripensare l'educazione per arginare l'abbandono formativo

La povertà educativa e il fenomeno della dispersione scolastica, frequentemente collegati, si presentano come un ostacolo significativo al progresso sociale e individuale, limitando l'accesso alle opportunità e alle risorse educative. Per contrastare questo problema, è fondamentale un approccio educativo che enfatizzi l'importanza delle esperienze vissute, l'esplorazione delle diverse intelligenze e il superamento delle finalità stereotipate nella programmazione scolastica.

Nonostante il livello d'istruzione in Italia sia migliorato negli ultimi decenni, le opportunità lavorative per i giovani restano scarse, con un ingresso tardivo e instabile nel mondo del lavoro e una riduzione dei salari, che alimentano il senso di sfiducia verso la formazione formale. Questo ha portato ad un aumento dei tassi di abbandono scolastico e ad una transizione più lenta verso l'università (ISTAT, 2014). Per contrastare queste tendenze, l'orientamento scolastico può essere una strategia efficace per riaccendere l'entusiasmo per l'apprendimento, sostenendo quell'io formativo (Cunti, 2008, p. 115) perché i giovani costruiscano un progetto di vita personale e autentico.

La ricerca pedagogica riveste un ruolo cruciale nel contrastare la dispersione scolastica mediante lo sviluppo di metodologie e approcci che promuovono equità e inclusione, valorizzando l'interazione con il territorio. Ciò comporta una necessaria "rivisitazione" del concetto di educazione, mirata a individuarne le potenzialità anche in tempi di crisi. Questa rivisitazione risulta fondamentale per affrontare le emergenze legate all'ideale educativo, il quale deve essere riconsiderato alla luce di un nuovo progetto di umanizzazione. Tale progetto non può prescindere dall'idea di relazione educativa intesa come "rapporto di riconoscimento" (Bellingreri, 2009, p. 27), superando le logiche standardizzate e valorizzando la dimensione relazionale e comunitaria dell'apprendimento.

Questa visione sottolinea come l'essere umano sia un'unità bio-psico-socio-spirituale. Per tale ragione "l'educazione dovrebbe sempre cercare di coinvolgere simultaneamente il piano della sensibilità, dell'affettività, dell'intelletto e della volontà, utilizzando diversi linguaggi e non disgiungendo mai la testa dal cuore o lo spirito dal corpo" (Bruzzone, 2012, p. 60). L'educazione, come argomentava Paulo Freire, non può ridursi a un meccanismo che trasmette passivamente gli oggetti della conoscenza secondo una "concezione depositaria dell'educazione" (Freire,

1970, p. 57). È indispensabile che essa fornisca i mezzi e gli strumenti per acquisire tali conoscenze, per situarle in un contesto, per interrogarle criticamente e organizzarle. Di conseguenza, è essenziale evitare la trasmissione di contenuti che rappresentano “veri e propri ritagli della realtà, sconnessi rispetto all’insieme da cui hanno origine, e in cui troverebbero significato” (Ibidem), i quali rischiano di atrofizzare e immobilizzare la curiosità, una delle facoltà più vivaci e diffuse. L’educazione dovrebbe promuovere un pensiero riflessivo e “problematizzante”, capace di confrontarsi strategicamente con una realtà e una pratica incerte, uniche e conflittuali.

La sfida educativa odierna deve anche confrontarsi con un “inacidimento diffuso del desiderio, che tocca la sfera dei legami, sempre più rarefatti e soggetti a forme di scambio utilitaristico” e con l’assenza di un “orizzonte progettuale da parte di una generazione adulta che mostra difficoltà a se-durre le nuove generazioni verso prospettive di possibili mondi altri” (Ulivieri Stiozzi, 2012, p. 145).

3. L’Outdoor Education e la comunità educante: un approccio integrato per il contrasto alla dispersione scolastica

L’intervento educativo di scuole e agenzie non formali si inserisce in un sistema complesso che, se coordinato, favorisce la formazione integrale dell’individuo e il suo inserimento sociale. L’apprendimento, per essere significativo, deve essere ancorato alla realtà degli studenti. In quest’ottica, è essenziale promuovere una “comunità educante” che, valorizzando la pluralità istituzionale, offra un percorso formativo coerente e integrato. L’essenza della pedagogia consiste nella capitalizzazione dei processi relazionali che il soggetto costruisce con gli altri, basati sull’incontro, il dialogo, il tentativo di imparare, insieme, a “dare un nome al mondo, in vista della sua trasformazione” (Vigilante, Vittoria, 2011). Questo paradigma dialogico e comunitario è oggi recuperato da diversi studiosi come spazio di riappropriazione del mondo e di superamento della crisi. È ormai sempre più necessario riconoscere l’urgenza di creare un’alleanza e una continuità tra la scuola, che supera la propria autoreferenzialità e le altre agenzie educative, seppur con la propria specificità, per sviluppare una programmazione coordinata e una ricerca-azione finalizzata a contrastare la dispersione scolastica, nonostante i limiti e le rigidità del sistema.

In linea con gli obiettivi dell’Agenda 2030 dell’Unione Europea, le politiche nazionali ed europee hanno messo in campo importanti misure per contrastare gli elevati tassi di abbandono scolastico, attraverso la promozione di una maggiore inclusione educativa e l’implementazione di metodologie didattiche innovative come l’Outdoor Education, che ha dimostrato di poter rafforzare il legame tra gli studenti e il loro contesto territoriale, migliorando l’adesione al sistema educativo (European Commission, 2022). L’Outdoor Education all’interno della scuola di comunità trasforma la scuola stessa in un’entità “diffusa” che si estende oltre le mura tipiche dell’aula. Non più il tradizionale modello educativo, caratterizzato

spesso da limitazioni e iperprotettività e da una carenza di stimoli motivazionali, ma un paradigma fondato su esperienze pratiche, suscettibili di essere analizzate e condivise, alla presenza di insegnanti capaci di promuovere l'interconnessione, l'autonomia e l'auto-organizzazione tra gli studenti.

Il tempo trascorso all'esterno è spesso considerato erroneamente come “tempo perso”, percepito come un intervallo tra attività “vere”. L'istruzione e l'educazione non possono però limitarsi esclusivamente all'ambiente scolastico, ma richiedono un dialogo continuo tra *in* e *out*, tra interno ed esterno, combinando esperienza diretta e riflessione, avvalorato dal coinvolgimento e dalla collaborazione e corresponsabilità della comunità educante (Laporta, 1975). Viene enfatizzata l'importanza dell'esperienza autentica, che coinvolge i sensi e stimola la passione, contrastando l'idea di un apprendimento separato tra mente e corpo. Si promuove, così, una partecipazione attiva al di fuori dell'ambiente scolastico, in cui l'esplorazione, la cooperazione e l'apprendimento reciproco favoriscono lo sviluppo delle capacità motorie e linguistiche, contribuendo significativamente alla riduzione di comportamenti antisociali e devianti nei contesti educativi formali (Birbes, 2018).

L'integrazione delle esperienze di Outdoor Education curricolare, insieme ad un importante strumento operativo introdotto di recente dal Ministero dell'Istruzione, il Patto educativo di Comunità, permette di creare percorsi educativi che uniscono varie esperienze attraverso il contributo di diversi soggetti educativi del territorio. Gli obiettivi vanno nella direzione di prevenire e contrastare le nuove povertà educative, la dispersione scolastica e l'insuccesso formativo tramite una collaborazione partecipativa e solidale. Tutti i partecipanti, scuole, enti locali, istituzioni pubbliche e private, realtà operative nel terzo settore, associazioni e anche i singoli cittadini, possono operare in modo sinergico, sottoscrivendo specifici accordi per creare l'alleanza educativa, civile e sociale che consente di attuare i principi e i valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nel realizzare l'istruzione e l'educazione di tutti e di ciascuno. (Linee guida per l'implementazione dell'Idea Outdoor Education, 2023).

Questa alleanza rappresenta un sistema formativo integrato fra scuola e agenzie educative nel territorio urbano “che assicura uno scambio e un guadagno formativo tra il sistema pubblico di istruzione e il territorio secondo linee di complementarità e interdipendenza delle reciproche risorse educative” (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012, p. 50).

Le attività educative all'aperto, nel creare un ambiente per tutti e per ciascuno, possono facilitare la costruzione di identità sociali e culturali forti e potenziare la collaborazione intersoggettiva, attraverso “un progetto audace che funga da orientatore e da traguardo” (Cambi, 2006, p. 26), richiamando un impegno pedagogico consapevole volto a contrastare le numerose contraddizioni della società postmoderna.

Bibliografia

- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Bellingreri A. (2009). Educare oggi nella società post-secolare. *Pedagogia e Vita*, 2, 19-34.
- Birbes C. (2018). *Outdoor Education, sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bruzzone D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruzzone D., Triani P., Dallari M., Bottero E., Farné R., Tarozzi M. (2021). Ripartire dalla scuola. *Encyclopaideia*, 25(59), I-IV.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET Università.
- Cunti A. (2008). L'orientamento come strategia formativa. In *L'orientamento scolastico: Teorie, strumenti e pratiche educative* (pp. 113-130). Roma: Carocci.
- European Commission (2022). *Education and Training Monitor 2022: Italy*.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Invalsi (2022). *I risultati delle prove Invalsi, 2022*, from <https://www.invalsiopen.it/presentazione-rapporto-nazionale-prove-invalsi-2022>
- Laporta R. (1975). *La comunità scolastica*. Firenze: La Nuova Italia. Linee guida per l'implementazione dell'Outdoor Education. (2023).
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'Umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ulivieri Stiozzi S. (2012). The disappearance of childhood and the lake of desire. *Education Sciences and Society*, 3(2), 145-158.
- Vigilante A., Vittoria P. (2011). *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*, Foggia: Edizioni del Rosone.

Tra comunità educante e patrimonio culturale. Una riflessione emblematica nell'alveo della pedagogia sociale

Cristian Righettini

*Assegnista di ricerca – Università Cattolica del Sacro Cuore
cristian.righettini@unicatt.it*

1. Rigenerazione, riflessione pedagogica

La pedagogia sociale, nel riconoscere la varietà e la ricchezza del cosiddetto 'terzo settore' – che comprende associazioni, istituzioni private non profit, fondazioni e altre realtà – svolge un ruolo fondamentale nell'analisi e nella comprensione dei principi che guidano queste organizzazioni, delle loro specifiche caratteristiche, nonché delle dinamiche che le differenziano, come il volontariato individuale rispetto a quello di gruppo e l'aderenza o meno alla normativa vigente. Attraverso l'indagine dei contesti in cui il terzo settore opera, siano essi locali o internazionali, la pedagogia sociale si propone come strumento per comprendere meglio questo mondo complesso e articolato, offrendo chiavi interpretative utili per orientarsi nelle diverse forme di intervento. Le riflessioni teoriche e l'analisi delle pratiche legislative consentono di mettere in luce i contributi specifici del terzo settore e di valutare l'impatto delle sue azioni.

Lo studio delle normative vigenti, affrontato da una prospettiva pedagogico-sociale, permette inoltre di offrire un supporto concreto e teorico alle pratiche di volontariato, con l'obiettivo di migliorarne l'efficacia e di promuovere azioni che siano in grado di rispondere in modo più adeguato e consapevole ai bisogni sociali. In questo 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 attenta, eticamente fondata e radicata in una visione educativa dell'agire sociale (Beccegato, 2001).

La riflessione sul concetto di rigenerazione nel contesto contemporaneo assume una connotazione trasversale che abbraccia non solo l'ambito urbanistico e architettonico, ma anche quello sociale, culturale ed educativo. Rigenerare oggi significa intervenire in modo integrato e consapevole su più livelli: la città, il patrimonio culturale, le risorse materiali e immateriali, le comunità locali. In questa ottica, la pedagogia generale e sociale può svolgere un ruolo chiave, dialogando con altre discipline, per costruire un nuovo *welfare* urbano fondato su pratiche di prossimità educativa e sviluppo delle periferie.

Il termine rigenerazione urbana, pur non nato in ambito pedagogico, è emblematico di un processo che richiama esigenze educative e sociali urgenti. In un

contesto urbano spesso frammentato e difficile da comprendere nella sua complessità, diventa necessario progettare strategie che non si limitino alla catalogazione dei bisogni e delle risorse, ma che propongano una risposta attiva, capace di creare 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, sia per i professionisti che operano nel settore socio-educativo sia per la cittadinanza. La rigenerazione si fonda sulla capacità di coniugare la memoria storica con il futuro, integrando risorse tangibili e intangibili, come il volontariato, il capitale umano e la coesione sociale. La pedagogia è chiamata non solo a mappare le risorse e i bisogni, ma a elaborare e attuare percorsi educativi innovativi, capaci di coinvolgere attivamente le comunità e formare competenze che rispondano alle sfide del nuovo *welfare* urbano (Tramma, 2010). Tale processo educativo ha una duplice direzione: da un lato la diffusione di buone pratiche che promuovano il benessere sociale, dall'altro la formazione di futuri professionisti in grado di operare efficacemente nei contesti educativi e sociali emergenti. La rigenerazione urbana, connessa alla prospettiva pedagogica, diviene uno spazio di interazione, crescita e sviluppo, che coinvolge individui e comunità in un processo di trasformazione educativa e sociale (Orefice, 2011).

2. Pedagogia della città, *welfare* urbano

Di fronte alle povertà educative e alle fragilità che caratterizzano spesso la vita nei centri urbani, una 'pedagogia della città' può rappresentare una risposta articolata, sollecita e coraggiosa. Essa si impegna a progettare e mettere in atto una serie di azioni educative concrete, capaci di affiancare la riqualificazione fisica degli spazi urbani a una rigenerazione socio-culturale autentica, partecipata e sostenibile, volta al benessere collettivo. Un esempio significativo di tale approccio è il progetto PRIN, intitolato *Patrimonio culturale e comunità educanti. Formare competenze e professionalità per un nuovo benessere urbano*, finanziato dal MIUR e sviluppato da tre unità di ricerca: l'Università Cattolica del Sacro Cuore, l'Università degli Studi di Napoli Federico II e l'Università degli Studi di Siena (Mancaniello, Marone, Musaio, 2023).

Questo progetto mira a indagare e comprendere la complessità dell'impegno richiesto per lo sviluppo di un *welfare* urbano inclusivo, attraverso il coinvolgimento di soggetti istituzionali, imprenditoriali e del terzo settore. L'obiettivo è co-costruire legami di collaborazione duraturi e capaci di rispondere ai bisogni educativi, sociali e culturali degli abitanti, donne e uomini portatori di una storia personale, familiare e comunitaria.

La città, da sempre luogo emblematico dell'abitare umano, può essere letta anche come laboratorio di innovazione, soprattutto in ambito educativo. Se nei contesti urbani le "problematiche di confine" sono ben note, esiste la possibilità di sviluppare una 'pedagogia della città' (Gennari, 1995) che esplori significati,

azioni e valori culturali per un rinnovamento socio-educativo profondo. Questa pedagogia non si limita a un semplice rinnovamento urbanistico, ma pone l'accento sulle dinamiche di partecipazione, inclusione e sostenibilità, promuovendo azioni locali che, partendo dalle relazioni di vicinato e dalla cooperazione solidale, possano estendersi a un *welfare* urbano integrato.

Il focus dell'unità di ricerca milanese all'interno del progetto PRIN risiede proprio nella sfida di valorizzare il patrimonio culturale e sociale delle città, progettando interventi che promuovano un benessere multilivello, fondato su un apprendimento continuo (*lifelong, lifewide, lifedeep*). Questo apprendimento permette 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 del volontariato e dell'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 rispondere alle povertà educative. Al tempo stesso, le periferie stesse, con le loro specificità e risorse, possono diventare fucine di innovazione, da cui emergono nuove forme di intervento e di 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'indagine sui luoghi, sui tempi e sulle narrazioni che attraversano il mondo del volontariato, integrando le percezioni personali dei volontari con il lavoro dei giovani professionisti socio-educativi, futuri educatori e pedagogisti che opereranno all'interno dei quartieri e per i quartieri. In questo processo, la collaborazione tra ricerca, comunità e istituzioni diventa essenziale per costruire un benessere urbano che sia realmente inclusivo e partecipativo. Il profilo formativo dell'operatore nelle organizzazioni sociali si configura all'interno di una dimensione intrinsecamente valoriale, orientata verso ideali che, pur potendo apparire 'utopici', devono essere intesi in un'accezione 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, tenendo conto delle risorse disponibili e delle specificità del contesto. 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, dunque, si fonda su un equilibrio tra competenze tecniche, relazionali e valoriali, orientato alla trasformazione sociale e al benessere delle comunità (Alessandrini, 2003).

3. Patrimonio culturale, bellezza, benessere

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 aiuto concreto che ingloba 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. Esso può ispirare uno slancio coraggioso 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 (Marone, 2021). La salute viene inserita in un ampio scenario sociale e culturale cittadino, in un'ottica che va oltre la dimensione strettamente sanitaria. Da tempo, la letteratura pedagogica ha sviluppato numerose riflessioni sul rapporto tra apprendimento, bellezza, arte, estetica, conoscenza e abilità. L'educazione allo sguardo, legittima in sé, può incrociarsi con le prospettive della pedagogia sociale e della comunità educante (Pati, 2007), favorendo processi di conoscenza analogica e metaforica, basati 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). Da qui, emerge una scelta etico-educativa che impegna a una pedagogia dell'impegno e della speranza. Proprio come insegnava il maestro Manzi durante la sua famosa trasmissione *Non è mai troppo tardi*, anche per i quartieri la promozione e il riscatto devono essere supportati da progetti strutturati nel tempo, nonostante stereotipi e pregiudizi sedimentati nella storia urbana, superando la tradizionale dicotomia centro-periferia in favore di una visione policentrica, sia in ambito urbano che formativo.

L'educatore di quartiere, a stretto contatto con le associazioni e i contesti locali, si configura come promotore di una proposta formativa generativa, caratterizzata da accoglienza, coraggio e una costante ricerca del benessere collettivo. In questo

contesto, la salute non è vista esclusivamente come un problema della popolazione urbana, ma piuttosto come un'opportunità educativa di coniugare arte e cura, intesa sia come terapia che come promozione dell'umano, specialmente nelle delicate situazioni della malattia cronica e del fine vita.

L'educatore diventa così un promotore della *bellezza che cura* nei quartieri, un difensore della salute pubblica e del benessere comunitario, incarnando il ruolo di *Health Advocate* come definito nel modello CanMEDS (Frank, Snell, Sherbino, 2015). Si tratta di una sfida educativa e civile, nutrita eticamente da quell'*ottimismo della volontà* (Manzi, 2017), che, senza scadere in idealismi o fantasie ingenue, fa della speranza un realismo orientato al bene di tutti e di ciascuno, promuovendo la crescita personale e della civiltà umana.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2003). *Pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Beccegato L. S. (2001). *Pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.
- Frank J.R., Snell L., Sherbino J. (Eds.). (2015). *CanMEDS 2015 Physician Competency Framework*. Ottawa: Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
- Gennari M. (1995). *Semantica della città e educazione*. Venezia: Marsilio.
- 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.
- Manzi A. (2017). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*. Bologna: EDB.
- Marone F. (2021). Identità suburbane: arte e rigenerazione. In M. Musaio (Ed.), *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie* (pp. 91-106). Milano: Vita e Pensiero.
- Mollo G., Porcarelli A., Simeone D. (2022). *Pedagogia sociale*. Brescia: Scholé.
- Musaio M. (2016). (Ed.). *Il bello che educa a scuola*. Milano: Vita e Pensiero.
- Orefice P. (2011). *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Tramma S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.

(Ri)trovare le parole: la poesia dorsale come strumento di formazione e riflessione

Maria Romano

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli
maria.romano@unisob.na.it*

1. Costruire il mondo: l'azione creatrice delle parole

Nessuna cosa è dove la parola manca. L'ultimo verso della poesia *Das Wort* di Stefan George – ripreso da Heidegger nei suoi saggi di ermeneutica – descrive la funzione poietica del linguaggio, quale dispositivo funzionale alla costruzione e all'interpretazione della realtà: affinché le cose esistano è necessario che abbiano un nome. Come teorizzato anche da Bauman (2017), l'atto del nominare conferisce all'esperienza lo statuto di realtà in quanto la nominazione è un processo – non meramente meccanico, ma intellettuale – che rende possibile comprendere e discutere l'esperienza che resta altrimenti conchiusa in sé e irricognoscibile. Attraverso le parole, dunque, la realtà (individuale e sociale) prende forma: nella sua dimensione ontologica, la parola si qualifica come congegno che permette al soggetto di svilupparsi secondo la propria individualità, di dirsi e di comunicarsi agli altri e, contestualmente, come dispositivo epistemologico che produce forme di conoscenza e reti di significato all'interno delle quali i fatti accadono e possono essere interpretati.

Alla luce delle potenzialità ermeneutiche e poietiche di cui è portatrice, in ambito educativo la parola assume un carattere fondativo, rappresentando il fulcro del processo educativo stesso. In considerazione del fatto che l'educazione si connota quale fatto eminentemente narrativo, tanto che Duccio Demetrio sostiene che *educare è narrare* (2012), la responsabilità nei confronti della parola è parte integrante dell'ontologia e della deontologia delle professioni educative: essa rappresenta lo spazio dove l'educazione – intesa come processo relazionale e situato – ha occasione di prendere forma declinandosi come possibilità di cambiamento. L'utilizzo delle parole è quindi intimamente legato a quell'intenzionalità che orienta l'azione educativa conferendole senso e significato: nessun evento educativo può avere luogo al di fuori della parola, intesa come il dispositivo mito-poietico attraverso cui il soggetto costruisce e interpreta il mondo.

In questo senso, in accordo con Elisabetta Biffi (2014), è possibile sostenere che il lavoro educativo è un lavoro *con* e *sulle* storie e, quindi, *con* e *sulle* parole che servono a costruire le storie di cui siamo protagonisti (o spettatori). Significativamente Jean Paul Sartre, proprio a sottolineare il carattere narrativo dell'esperienza e dell'esistenza, scrive che “un uomo è sempre un narratore di storie, vive

circondato dalle sue storie e dalle storie altrui, tutto quello che gli capita lo vede attraverso di esse, e cerca di vivere la sua vita come se la raccontasse” (1990: 58). In effetti, l’atto del narrare è un bisogno vitale caratterizzante che ha sia contribuito a plasmare la mente umana – la creazione del sé è possibile proprio attraverso il racconto –, sia a sostenere la tessitura di legami sociali per mezzo della costruzione di una storia comune (Gottschall, 2014). La narrazione è talmente connaturata alla vita che Paul Ricoeur riconosce il carattere immortale della funzione narrativa che, pur subendo metamorfosi, non può estinguersi: ad oggi, non sappiamo che cosa sarebbe una cultura nella quale non si sappia più che cosa significhi raccontare (1983/1986). La letteratura scientifica che ha indagato l’impatto formativo ed educativo della narrazione è vasta e consolidata. In particolare, Jerome Bruner (1990/1992) ha sottolineato la funzione ermeneutica e conoscitiva del dispositivo narrativo che rende possibile l’elaborazione, l’interpretazione, la comprensione e la rievocazione di esperienze e accadimenti: il pensiero narrativo consente sia la descrizione e il racconto dei fatti sia la spiegazione alla luce delle intenzioni di chi ne è stato protagonista (Striano, 2005). Mettendo in relazione presente, passato e futuro, il soggetto riesce a ordire una tessitura di circostanze ed eventi che danno vita a un racconto: le esperienze umane non rielaborate attraverso il pensiero narrativo non producono conoscenza funzionale al vivere nel contesto sociale, ma rimangono accadimenti opachi, privi di senso e di significato sul piano culturale, personale, sociale (Striano, 2005).

Se la parola (e le storie che con queste si possono tessere) è la condizione per *rendere umani gli esseri umani*, allora la povertà lessicale e narrativa, che sembra caratterizzare la società contemporanea, dove pure emerge un forte bisogno di raccontarsi, rappresenta una declinazione specifica della povertà educativa. Maria-grazia Contini (2013), in un saggio intitolato *Parole logore, soggetti sociali muti: quale resistenza pedagogica?*, affronta proprio questo tema, sostenendo che l’incapacità di esprimersi conduce alla solitudine e all’immobilismo: “il mutismo porta con sé il rischio di un isolamento senza voci, di un procedere che, non riuscendo a conquistare spazi di conoscenza, si scontra con paesaggi che appaiono irrimediabilmente disabitati o abitati da macerie informi: siano essi, il nostro mondo interiore, la nostra storia, le relazioni sociali con gli altri e col mondo” (p. 62). La deprivazione lessicale impatta specularmente sull’incapacità di essere e quindi di cambiare: non avere parole vuol dire non avere la possibilità di pensarsi e di pensarsi altrimenti. Per tale motivo, secondo Contini la pedagogia – impegnandosi in un’azione di resistenza – dovrebbe prendersi cura dei soggetti prendendosi cura delle parole, affinché nessun soggetto sia più muto o inascoltato e nessuna parola più logora e priva di significato: “è anzitutto un lavoro sul linguaggio che la resistenza pedagogica ci impone: prendersi cura dei soggetti prendendosi cura delle parole” (p. 66). Per utilizzare categorie care al problematicismo pedagogico, l’educazione si configura come scienza del possibile perché permette il passaggio dalla “condizione data” alla “condizione scelta”: in questo passaggio la parola è uno spazio di pensabilità, dunque di possibilità, dove il futuro può prepararsi ad accadere. Aver cura delle parole è quindi funzione di un più complessivo aver cura educativo,

che si esprime anche attraverso una intenzionalità dialogata e dialogante che consente al soggetto di dirigersi verso mete di cambiamento.

2. Tra pensabilità e possibilità: esperimenti con libri e titoli

L'utilizzo sapiente della parola è una competenza non opzionale per i professionisti e le professioniste dell'educazione. In considerazione dell'importanza di formare tali figure all'uso della parola, intesa come spazio di riflessione e trasformazione, gli studenti e le studentesse del corso di *Metodologia della ricerca pedagogica* di cui è titolare il prof. Enricomaria Corbi (a.a. 2023/2024) – nell'ambito del Cds in *Scienze della formazione primaria* dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – sono stati coinvolti in attività laboratoriali dedicate alla parola. La prima attività proposta ha avuto l'obiettivo di consentire agli aspiranti maestri e maestre di sperimentarsi con l'utilizzo creativo delle parole e di comprenderne l'impatto educativo e formativo. L'incontro è stato aperto con la lettura di un passo del libro *L'umanità è un tirocinio* (2023) di Domenico Starnone – Premio Strega nel 2001 ed ex docente di lettere – in cui l'Autore, assemblando una serie di scritti redatti nel corso degli anni, descrive la propria passione per le parole e per la scrittura che quasi rappresentano per lui un'ossessione. Uno dei passaggi maggiormente significativi del volume è quello in cui lo scrittore napoletano rievoca il ricordo del primo incontro, avvenuto durante l'infanzia, con la parola *vanesia* che il padre durante un litigio – *scombinando la notte* – scaglia contro la madre:

A me “vanesia”, malgrado la paura, sembra un suono pregiato, più aggressivo, più sprezzante di quelli dialettali, e tuttavia flessuoso, elegante. Mio padre stesso, per articolarlo, è costretto a cambiare tonalità, a scandirlo bene, a non trascurare nessuna vocale. Intuisco che è una parola dei libri, che l'ha levata furibondo dalla scrittura e l'ha innestata dentro la voce napoletana. Lo ha fatto per sottolineare la sua superiorità, per mortificare meglio mia madre. Ora scrittura e voce si urtano mescolandosi. Mi sento colpevole perché quella parola mi piace (pp. 5-6).

In occasione di più interviste Starnone ha dichiarato che “l'impasto linguistico” attraverso il quale si è formato è stato determinante per la costruzione della sua biografia personale e professionale: nella sua casa natale si parlava esclusivamente in vernacolo, l'italiano arrivò solo con l'inizio della scuola, oltre a questo, il suo vocabolario si era andato arricchendo grazie al cinema, dove sua nonna era solita portarlo (<https://futura.news/il-tormento-linguistico-di-domenico-starnone/>). Infatti, nel romanzo *Labilità* (2005/2024), Starnone scrive: “le parole servono a entrare nella composizione molecolare delle cose” (p. 176), cioè a trovare “spiragli”.

Successivamente a un momento di confronto sul brano letto, è stato proposto ai corsisti e alle corsiste di sperimentarsi con la tecnica della poesia dorsale di cui sono stati illustrati gli aspetti fondamentali. Si tratta di una strategia di composi-

zione poetica ideata da Silvano Belloni, graphic designer e fotografo, e Antonella Ottolina, giornalista che si occupa di letteratura, che consiste nel mettere dei libri uno sopra l'altro in modo che i titoli si concatenino fino a formare dei versi: il messaggio poetico che emerge dai dorsi dei libri viene poi immortalato in uno scatto fotografico. Come si può leggere sulla pagina web dedicata:

a guadagnarci sempre è il libro. Curiosando in libreria, capita di imbattersi in opere, autori e generi mai frequentati, col rischio di fare scoperte piacevoli. Oppure, è la propria casa a rivelarsi una miniera di libri dimenticati e impolverati

Però una cosa è certa: prendendo in prestito dei titoli per comporre una poesia dorsale, gli si dà un significato diverso dall'originale.
(http://www.poesiadorsale.it/www.poesiadorsale.it/Che_cose.html)

L'opera d'arte, quindi, dura qualche secondo: si tratta di arte effimera, transitoria, che per questo necessita di essere immortalata in uno scatto, come testimonianza di ciò che si è creato. Tale strategia creativa, che risente certamente degli echi di Aldo Palazzeschi che compone poesie con parole delle insegne dei negozi o della pubblicità, o di Tristan Tzara che descrive come fare una poesia dadaista con giornali e forbici, non impatta solo sull'area emozionale, ma anche su quella motivazionale, espressiva, metacognitiva con effetti di lunga durata. Infatti, favorisce l'ascolto di sé, allena l'intuito e consente al soggetto di riappropriarsi delle parole e di scoprire il proprio stile espressivo. Gli studenti e le studentesse si sono mostrati partecipativi e, in occasione della lezione successiva, hanno condiviso diversi esperimenti di poesia dorsale, proponendo composizioni più o meno articolate. Di seguito si condividono due scatti esemplificativi:





Gli studenti e le studentesse hanno riferito di aver praticato con piacere questa attività inedita, sottolineando come la ricerca di volumi nelle biblioteche di casa abbia consentito loro di riscoprire libri che non sapevano di avere. La poesia dorsale, dunque, permette di avvicinarsi alla parola e alla parola poetica: come sostiene Luigina Mortari – riprendendo l’opera della filosofa María Zambrano – coltivare l’intelligenza poetica significa avere cura delle parole che sono la *forma dell’essere*, e la parola poetica, in particolare, è quella che *arriva a dire ciò che non può essere detto*, portando così l’uomo vicino alla verità (Mortari, 2019). Parole e pensiero sono strettamente correlati: “se le parole strutturano la casa dell’essere, allora la primaria forma di cura del pensiero consiste nell’avere cura delle parole [...] Esse hanno il potere non solo di dire la verità, ma anche di cancellare la verità dal mondo” (Mortari, 2008, p. 63).

Consentendo di avvicinarsi alle parole e alla questione della costruzione del significato, questa attività può essere pensata come strumento di formazione dei professionisti e delle professioniste dell’educazione, ma anche come strumento per fronteggiare fenomeni come la dispersione scolastica o come strumento di riprogettazione esistenziale. In conclusione, dunque, le parole rappresentano lo spazio proprio dell’educazione, cioè quello spazio dove costruire la propria narrazione, ma anche il luogo dove cambiare il proprio racconto, modificando la propria traiettoria esistenziale: la parola è uno spazio di pensabilità, cioè uno spazio di *possibile*.

Bibliografia

- Bauman Z. (2017). *Retrotopia*. Cambridge: Polity.
- Biffi E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).
- Contini M. (2013). Parole logore, soggetti sociali muti: quale resistenza pedagogica? In: E. Corbi, M. Striano, M.R. Strollo (Eds.), *Pedagogia, storia, politica, società. Scritti in onore di Vincenzo Sarracino* (pp. 61-68). Napoli: Liguori.
- Demetrio D. (Ed.). (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Gottschall J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mortari L. (2008). *A scuola di libertà, Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2019). *María Zambrano. Respirare la vita*. Milano: Feltrinelli.
- Ricoeur P. (1983). *Temp et récit. Tome I*. Paris: Seuil (trad. it. *Tempo e racconto*, Jaka Book, Milano 1986).
- Sartre J.P. (1990). *La nausea*. Torino: Einaudi.
- Starnone D. (2023). *L'umanità è un tirocinio*. Torino: Einaudi.
- Starnone D. (2024). *Labilità*. Torino: Einaudi.
- Striano M. (2015). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. *M@gm@*, 3.

Imprese *for benefit* per contrastare le *dispersioni*. Una sfida pedagogica

Claudia Salvi
Università Cattolica del Sacro Cuore
claudia.salvi-tutor@unicatt.it

1. Crisi ambientale, crisi antropologica, urgenza pedagogica

“Immaginario e frontiere dell’educazione oggi sorprendono e manifestano potenzialità che sfidano rappresentazioni superficiali e ideologiche. Di quali sguardi abbiamo bisogno per imparare a vivere ancora?” (Malavasi, 2024, p. 4). La società odierna è caratterizzata da incertezze e complessità che sono aumentate a causa della crisi pandemica e delle recenti guerre che hanno acutizzato il senso di precarietà dei Paesi che già versavano in condizioni di fragilità dal punto di vista economico, sociale e ambientale. L’attuale contesto socioeconomico è connotato da sfide urgenti che investono la sfera ambientale, tra cui la crisi climatica, e le sfere sociale e antropologica.

Nel panorama planetario climatico, evidenze scientifiche invitano le comunità umane a limitare il riscaldamento globale entro 1,5°C rispetto ai livelli preindustriali, con il raggiungimento di zero emissioni di gas serra in ogni settore produttivo (IPCC, 2023).

Si richiama l’urgenza di invertire la rotta dell’attuale modello di sviluppo nel segno di una rinnovata speranza per raggiungere la transizione sociale, economica ed ecologica (Malavasi, 2024). Si richiede a tutti e ciascuno di promuovere azioni sinergiche per rilanciare in ogni territorio pratiche volte alla sostenibilità. “Gli effetti negativi derivanti dagli impatti climatici possono creare o aumentare disuguaglianze sociali ed economiche, creando disparità in termini di accesso alle risorse, al lavoro e, più in generale, alla prospettiva di una vita dignitosa” (MASE, 2023, p. 84). Sono fondamentali politiche e scelte di mitigazione per ridurre le cause dei cambiamenti climatici e investire in azioni che promuovano un adattamento resiliente e duraturo.

La pedagogia è interpellata a dialogare con gli altri saperi per un *im-patto* generativo tra comunità e ambiente (Vischi, 2021); sollecita lo sviluppo di transizioni per un futuro sostenibile e la riduzione degli impatti negativi su persone e territori vulnerabili. All’interno del rapporto *Inequality in a Rapidly Changing World* (UN, 2020) si denuncia il differente peso dei cambiamenti climatici: il degrado ambientale è particolarmente sfavorevole per chi vive in condizioni di vulnerabilità sociale generando così un circolo vizioso che deve essere interrotto (Sandrini, 2024). Il

cambiamento climatico e la crisi ambientale che ne consegue, possono essere letti quali opportunità per favorire la giustizia climatica (IPCC, 2023) ed eco-sociale (Sandrini, 2022), promuovendo un'educazione *tras-formativa* affinché le comunità umane possano cogliere la crisi quale slancio “progettuale e strategico” e “una ‘provocazione’ generativa [...] di condotte adeguate a situazioni inedite” (Malavasi, 2022, p. 237), in una prospettiva squisitamente pedagogica.

2. Dispersione o *dispersioni*?

Dinanzi al degrado ambientale, sociale e antropologico la pedagogia è chiamata ad affrontare le questioni che caratterizzano il presente per promuovere progettazioni di riscatto in cui “contesto e soggetto si co-determinano e crescono insieme” (Striano, 2022, p. 55).

Nell'ambito del presente contributo, senza alcuna pretesa di esaustività, si intende considerare in prospettiva pedagogica possibili azioni durature nel tempo per contrastare le molteplici *dispersioni* della nostra epoca: dalla dispersione scolastica alla mancanza di competenze acquisite, dall'aumento del numero di inattivi e dei disoccupati alla fuga all'estero dei giovani talenti. Questi sono fenomeni che colpiscono l'Italia, ma non solo; anche i restanti Paesi europei sono chiamati a investire in ambito educativo e a promuovere una formazione di profili professionali e competenze in linea con le richieste del mercato. “*We have the opportunity to gain the moral authority and vision to vastly increase our own capacity to solve other crises that have been too long ignored*” (Gore, 2007). Con queste parole, Gore sollecita il perseguimento, in modo integrato, di obiettivi educativi, formativi e lavorativi affinché si compia una transizione giusta.

Appare fondamentale agire *in primis* sulla dispersione scolastica poiché rappresenta concausa di forme di esclusione nella vita adulta, anche nella sfera lavorativa. I dati dimostrano che il nostro Paese raggiunge livelli preoccupanti per quel che concerne gli abbandoni scolastici: l'Italia si attesta sull'11,5% contro il 9,6% della media europea incidendo anche sul tasso di occupazione (Openpolis, 2023).

Il concetto di *dispersione scolastica* rimanda a un fenomeno, nell'immaginario comune, connotato da molteplici indicatori tra i quali spiccano le bocciature, il ritiro precoce dal percorso formativo, l'abbandono implicito o esplicito e l'alto numero di assenze e si configura come esito di un più evidente fenomeno multifattoriale: fattori personali, familiari, relazionali, sociali ed economici sono alcuni aspetti che inficiano la riuscita scolastica (Hippe, Jakubowski, 2022). La pedagogia è chiamata a promuovere, in dialogo con le altre scienze, un'educazione sostenibile (Santerini, 2018) per raggiungere obiettivi che vadano oltre quelli dell'istruzione: “equità, lotta all'abbandono scolastico, promozione dell'educazione globale, del rispetto delle differenze, di una cultura di pace” (Ivi, p. 73). Le *dispersioni* sono particolarmente sfavorevoli per chi vive in condizioni di svantaggio: la povertà economica e quella educativa sono strettamente correlate. “[Sono] i minori che provengono da famiglie svantaggiate dal punto di vista socioeconomico ad aver

registrato negli ultimi anni livelli di apprendimento più bassi; e sono anche coloro maggiormente a rischio di dispersione scolastica” (Save the Children, 2022, p. 3). Appare urgente intervenire e promuovere progettualità pedagogiche che agiscano su questi aspetti per contribuire a ridurre le *dispersioni*, lo *skill mismatch* e l’*under-skilling*; ciò significa investire nelle risorse umane, nella formazione lungo tutto l’arco della vita, per la promozione di competenze in linea con le richieste del mondo del lavoro (Vischi, 2020). In questo quadro, la pedagogia è chiamata a favorire lo sviluppo di organizzazioni che promuovano la fioritura umana: anche le realtà *for benefit* (Vischi, 2019) contribuiscono a fondare lo sviluppo sostenibile contro le disuguaglianze, garantendo pari opportunità a tutti e ciascuno di poter sperimentare e far fiorire sogni, bisogni e talenti (Margiotta, 2017).

3. Imprese *for benefit*, contrasto alla dispersione scolastica. Un caso emblematico: Casa dello Studente

L’aumento dell’incertezza e dei risvolti della crisi economica e antropologica hanno spinto le realtà imprenditoriali a concepire una modalità inedita di sviluppo, promuovendo una visione etica e di responsabilità nei confronti di tutti gli *stakeholder*. Le imprese *for benefit* rappresentano una modalità innovativa e testimoniano un cambiamento di paradigma, ponendo al centro il beneficio economico, sociale e ambientale, così come il coinvolgimento consapevole e l’impatto che esso genera. Anche le imprese *for benefit* possono intervenire sulle molteplici *dispersioni* in un’ottica di salvaguardia dei talenti e della promozione delle risorse umane. Ciò richiama una collaborazione e un *engagement* con e per le comunità orientate a un “progetto formativo sulle risorse umane e quindi sul capitale relazionale e organizzativo generato dall’incontro di imprese e società” (Malavasi, 2008, p.84).

Emblematica è l’esperienza di Casa dello Studente (<https://www.casadellostudente.net>) che, attraverso lo sviluppo di un applicativo innovativo ad alto valore tecnologico, risponde alle emergenze sociali della dispersione anche attraverso servizi di consulenza nel settore dell’impatto socio-ambientale in favore di cooperative, imprese sociali e imprese a vocazione sociale che operano in settori socialmente rilevanti quali l’educazione, l’istruzione e la formazione. Questa Società *Benefit*, a partire dal 2020, nella forma della Rete d’Impresa, si occupa di contrastare la dispersione scolastica. Dall’iniziale esperienza di collaborazione con una Società Cooperativa Sociale, attiva nei territori di Brescia, Milano, Bergamo e Verona, avvia delle collaborazioni con realtà *no profit* e *profit* a Padova, Torino, Mantova, Treviso e Reggio Emilia, collaborando con molteplici realtà del territorio attraverso la promozione di servizi dedicati per i quali le famiglie pagano quote calmierate e la gestione di fondi pubblici provinciali, regionali e nazionali. La dispersione scolastica è un fenomeno multiforme e variegato nelle città nelle quali Casa dello Studente opera poiché caratterizzate da una grande eterogeneità: hanno subito rapide trasformazioni economiche e demografiche e affrontano una serie di difficoltà sociali che influenzano profondamente la qualità della vita: tra queste

le difficoltà educative sono particolarmente rilevanti. Le risorse educative nei paesi, nei quartieri e in alcuni municipi sono limitate. “Si profila, così, un’esigenza educativa non soltanto formale, ma sostanziale, alla luce della quale rileggere l’agire umano in chiave partecipativa e solidale” (Simonetti, 2017, p. 222).

Dalla sua fondazione Casa dello Studente ha supportato oltre 5000 studenti e studentesse accompagnandoli nel percorso scolastico. Al fine di valutare l’impatto sociale generato e per validare le proprie azioni, misura variabili qualitative, come il metodo di studio e il clima familiare, e quantitative, analizzando l’andamento dei voti e il rendimento scolastico per verificare i risultati raggiunti con il percorso intrapreso. A tal fine ha elaborato un questionario rivolto agli studenti e uno indirizzato ai genitori, somministrandoli attraverso un gestionale online. I risultati conseguiti negli ultimi tre anni scolastici mostrano un miglioramento dell’86% per quel che concerne il metodo di studio, dell’88% relativo alla motivazione scolastica e la famiglia dichiara che nell’84% dei casi ha beneficiato di un clima familiare e un rapporto genitore-figlio più distesi rispetto al periodo antecedente il percorso di Casa dello Studente. Anche il rendimento scolastico migliora nel 72% dei casi e questo aumenta di ulteriori 2 punti percentuali per gli studenti con una certificazione (DSA, BES, ADHD, ...) raggiungendo il 74%.

Casa dello Studente considera la dispersione scolastica come una sfida educativa, un’occasione per concorrere allo sviluppo di comunità inclusive e innovative, pone al centro la persona e la fioritura delle competenze e contribuisce alla riduzione dei divari sociali. Per accompagnare questo processo, le imprese *for Benefit* richiedono pedagogisti che sappiano “rendere [...] educativamente sostenibili le transizioni [...] nei sistemi dell’istruzione e della formazione continua” (Boffo, Iavarone, Nosari, Nuzzaci, 2023, p. 1), promuovendo *green, digital e life skill*.

Bibliografia

- Boffo V., Iavarone M. L., Nosari S., Nuzzaci A. (2023). Il modello europeo LifeComp tra Embedded Learning e Adult Education. *Form@re*, 1, 1-4.
- Gore A. (2007). *The Nobel Peace Prize 2007, Intergovernmental Panel on Climate Change*. Retrieved September 9, 2024, from <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/-2007/gore/lecture/>.
- Hippe R., Jakubowski M. (2022). *Expected early leaving among native and migrant students: evidence from PISA for EU Member States*. Retrieved September 9, 2024, from https://www.cedefop.europa.eu/files/6216_en.pdf.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023*. Retrieved September 9, 2024, from <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle/>.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell’ambiente e ecologia umana*. La Scuola: Brescia.
- Malavasi P. (2022). Postfazione. Un fondamento, pedagogico, per l’innovazione e lo sviluppo organizzativo. In A. Vischi (Ed.), *Sviluppo delle risorse umane, innovazione orga-*

- nizzativa. *Tra design pedagogico e sostenibilità* (pp. 237– 244). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2024). Per una pedagogia della transizione ecologica. *Attualità Pedagogiche*, 6 (2), 4-5. Retrieved September 9, 2024, from <http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/8/9>.
- Margiotta U. (2017). Per valorizzare il talento. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 129-152). Milano: FrancoAngeli.
- MASE (2023). *Piano nazionale di adattamento ai cambiamenti climatici* (D.M. n. 434). Retrieved September 9, 2024, from <https://www.mase.gov.it/notizie/clima-approvato-il-piano-nazionale-di-adattamento-ai-cambiamenti-climatici>.
- Openpolis (2023). *Sull'abbandono scolastico pesano ancora i divari interni*. Retrieved September 9, 2024, from <https://www.openpolis.it/sullabbandono-scolastico-pesano-ancora-i-divari-interni/#tra-2008-e-2020-il-tasso-di-occupazione-tra-chi-abbandona-precocemente-e-crollato>.
- Sandrini S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica. Tracce*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sandrini S. (2024). Pericolo climatico, ineguaglianze, educazione. *Attualità Pedagogiche*, 6 (2), 136-143. Retrieved September 9, 2024, from <http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/8/9>.
- Santerini M. (2018). Educazione sostenibile e giustizia in educazione. *Pedagogia Oggi*, XVI (1), 71-82. Retrieved September 9, 2024, from <https://ojs.pensa-multimedia.it/index.php/siped/article/view/2708/2383>.
- Save the Children (2022). *Alla ricerca del tempo perduto*. Retrieved September 9, 2024, from <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf>.
- Simonetti C. (2017). Bene comune: la sfida sociale ed educativa dei nostri tempi. *MeTis. Mondi educativi, Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 212-224. Retrieved September 9, 2024, from <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/23/65>.
- Striano M. (2022). Contesto. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Vol. I. Pedagogia generale e sociale. Studi in onore di Luigi Pati* (pp. 53-56). Milano: Vita e Pensiero.
- UN (2020). *Inequality in a Rapidly Changing World: World Social Report 2020*. Retrieved September 9, 2024, from <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/02/World-Social-Report2020-FullReport.pdf>.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (Ed.) (2021). *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

La formazione nel volontariato come fattore di crescita individuale e di inclusione sociale

Angela Spinelli

*Docente a contratto – Università di Roma Tor Vergata
angela.spinelli@uniroma2.it*

1. Contesto: la formazione degli adulti in Italia

La formazione degli adulti, in Italia, soffre di una condizione paradossale: da un lato la popolazione adulta è la percentuale preminente rispetto al totale della popolazione con il 65,34% di persone tra i 25 e i 75 anni, contro il 22,33% di giovani tra 0 e 24 anni. Dall'altro, la partecipazione alle attività di formazione per la popolazione adulta è ancora piuttosto scarsa in termini assoluti e, comunque, con una fetta importante di partecipanti di genere maschile e con professionalità avanzata.

L'Istat sostiene che il ricambio generazionale, oggi, appare seriamente compromesso con una costante crescita dell'età media (2020). Contemporaneamente, va considerato, che l'età è attualmente il fattore determinante per la partecipazione o meno alle attività di apprendimento perché mostra un andamento decisamente decrescente con il passare degli anni con una presenza pressoché nulla nella formazione formale dopo i 35 anni (1,3%) e meno di un terzo della popolazione tra i 35 e i 64 anni che partecipa ad attività di apprendimento non formale. Dato che scende ulteriormente a meno di un decimo tra i 65-74enni (2024).

Dunque, mentre la frequenza alla formazione durante l'arco della vita adulta, in Italia, è molto bassa, la popolazione invecchia e questo comporta il rischio di lasciare una fetta importante della popolazione fuori dalla comprensione dei cambiamenti sociali, economici e culturali della contemporaneità. Inoltre, donne e migranti, anche di seconda generazione, hanno ancora minore accesso a questo tipo di formazione e ciò rischia di riprodurre meccanismi di esclusione e di aumentare sacche di discriminazioni intersezionali.

Per ciò che riguarda la tipologia di offerta formativa Galeotti (2020) individua tre grandi indirizzi: il primo riguarda attività di alfabetizzazione di base; il secondo la formazione strettamente collegata alle attività produttive e al mondo del lavoro che, come si è visto, sono quelle prevalenti e, infine, le attività dedicate all'acquisizione di competenze trasversali, al potenziamento dell'*agency*, all'innovazione sociale e alla capacitazione di comunità in ottica di partecipazione e democrazia. Proprio in questo ultimo filone è possibile includere la formazione offerta dal Terzo settore e dal volontariato.

2. Il modello Anpas nazionale: formazione e cittadinanza attiva

Il caso specifico cui si fa riferimento in questa sede è quello dell'Associazione nazionale pubbliche assistenze (Anpas www.anpas.org) che è una rete di associazioni di volontariato presenti su tutto il territorio nazionale. A partire dal 2012 Anpas ha investito un importante impegno nel settore della formazione sia in termini di proposte formative e innovazione didattica, sia in termini economici (Spinelli, 2019; 2023).

Il modello che si è definito nel tempo è basato su alcune considerazioni che possono essere sintetizzate come segue:

- forte riferimento all'impianto etico e valoriale sintetizzato nella documentazione del Codice etico di cui l'associazione si è dotata nel 2017 e che ispira le pratiche associative e quelle formative;
- volontà di garantire un approccio formativo in grado di capacitare individui e gruppi, esplicitamente ispirato al *capability approach* (Nussbaum, 2002; Sen, 2001) e al potenziamento delle opportunità individuali;
- centralità delle storie, delle competenze e degli apprendimenti maturati durante tutto il corso della vita di ciascuno/a sulla base di una impostazione metodologica di orientamento andragogico (Knowles, Holton, Swanson, 2008; Mezirow, 2016);
- organizzazione delle attività di formazione basate sulle teorie costruttiviste, su tecniche di conduzione cooperative e tra pari (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002) e di ispirazione esperienziale (Reggio, 2011);
- diffusione della cultura pedagogica attraverso la formazione di formatori e di percorsi partecipati per la conduzione facilitata dei processi democratici ai diversi livelli associativi.

La formazione offerta dal livello nazionale della rete ha riguardato principalmente il settore della protezione civile, le attività istituzionali e la formazione formatori, per garantire la possibilità di offrire corsi in modo capillare su tutto il territorio nazionale grazie ad un meccanismo "a cascata". Il primo elemento di successo è stato la preparazione di formatori volontari con una conoscenza didattico-metodologica di base utile alla conduzione di attività d'aula in autonomia da ripotare sui territori, al livello regionale e associativo.

Grazie a questo modello, solo in protezione civile, è stato possibile formare circa 13.000 volontari per essere pronti in caso di chiamata per un'attivazione emergenziale. Anpas, inoltre, è uno dei partner della Campagna nazionale "Io non rischio" del Dipartimento di protezione civile per la diffusione della consapevolezza delle buone pratiche che la cittadinanza può agire per essere parte attiva dei processi di prevenzione e riduzione dei rischi.

Negli anni, la formazione ha avuto costantemente una duplice valenza: una finalizzata alla maturazione di competenze tecniche relative al settore/servizio di intervento; l'altra orientata alla promozione di competenze trasversali e all'attivazione

di una rete relazionale individuale e associativa. Questa seconda dimensione, sebbene meno visibile e quantificabile, caratterizza profondamente l'orientamento e il senso dell'agire formativo di tutto il movimento.

Alla luce dell'esperienza maturata e di queste coordinate metodologiche nel 2024, Anpas, ha avviato i lavori per l'apertura della Scuola nazionale di pubblica assistenza. Il termine 'scuola' è stato scelto per qualificare la proposta a partire dalle sue caratteristiche e opzioni valoriali: scuola come palestra democratica, orientata sia alla crescita tecnica sia alla promozione di competenze trasversali e organizzative coerenti con i principi e i valori che definiscono il movimento e che hanno uno stretto collegamento con il mandato costituzionale a cui fanno esplicito riferimento. Questa scelta si ispira ad una tradizione di studi della pedagogia sperimentale che, a partire da Vertecchi (2021), ha dimostrato come la qualità di un'offerta sia data principalmente dall'organizzazione didattica e solo in seconda battuta dalla soluzione tecnica e tecnologica adottata.

Il primo corso della Scuola, rivolto a tutti i dirigenti volontari delle associazioni territoriali, è centrato su tematiche amministrative, gestionali, normative e di comunicazione e ha lo scopo di capacitare i dirigenti nello svolgimento della loro funzione anche alla luce delle novità che la Riforma del Terzo settore ha introdotto e che hanno avuto un forte impatto sulla vita quotidiana delle associazioni.

Il corso ha un impianto *blended*: con attività sincrone e asincrone che si svolgono in ambiente didattico Moodle e un fine settimana residenziale dedicato all'approfondimento di temi specifici, alla promozione di relazioni interpersonali e a momenti laboratoriali di riflessione sugli orientamenti del volontariato nel panorama culturale, economico e politico del nostro paese. Il fine settimana in presenza è anche un momento laboratoriale di condivisione e contaminazione di idee e proposte fra realtà piuttosto diverse tra loro e motore di ricostruzione di senso dell'agire volontario e della dimensione della gratuità come forma di cittadinanza contemporanea.

Ogni edizione del corso ospita 50 partecipanti suddivisi in due aule che lavorano prevalentemente in parallelo, salvo per momenti partecipativi in plenaria. Al termine delle attività vengono rilasciate delle microcredenziali legate, anche, ad un processo di valutazione degli apprendimenti. La scelta di adottare questo standard certificativo è stata fatta per offrire un elemento aggiuntivo di spendibilità degli apprendimenti maturati nella formazione, dando seguito alla volontà di evidenziare il valore della formazione non formale ai fini della crescita e dello sviluppo individuale e collettivo.

3. Interpretazioni e prospettive

Il lavoro di formazione complessivamente svolto negli anni, che per i volontari coinvolti è di fatto un servizio prestato al movimento, è di interesse sia per l'approccio metodologico, sia per i numeri associativi. Anpas, infatti, è costituita da 937 pubbliche assistenze su tutto il territorio nazionale per un totale di 100.409

volontari e 487.128 soci. I settori interessati dalla formazione vanno dalla protezione civile al sistema di emergenza-urgenza sanitario, alle attività istituzionali e si inseriscono a pieno titolo nelle ormai consolidate definizioni di apprendimento non formale e informale.

L'analisi è condotta anche alla luce delle attuali tendenze demografiche sintetizzabili in due macro-fenomeni: il costante invecchiamento della popolazione e la contemporanea presenza di flussi migratori (Tramma, 2022). Questi processi richiedono alle agenzie educative di considerare con attenzione la necessità di offrire percorsi di formazione continua come opportunità di crescita individuale e sociale.

Infatti, se da un lato l'analisi dell'indagine empirica non lascia dubbi rispetto al legame positivo tra apprendimento nel mondo del volontariato e promozione della cittadinanza attiva e dell'inclusione sociale (Spinelli, 2024); dall'altro vanno considerati anche altri fattori. L'azione formativa e la pratica volontaria concorrono alla vita democratica, all'impegno civico, alla coesione sociale, ma hanno anche necessità di non appiattirsi sulla sola dimensione del "fare" elaborando, quindi, pensieri e proposte culturali capaci di rivendicare la necessaria corresponsabilità sussidiaria di tutti gli attori coinvolti.

Le organizzazioni di volontariato, ma anche il Terzo settore, hanno sviluppato pratiche innovative e inclusive, dimostrando la capacità di intercettare persone con *background* e competenze molto diverse e contribuendo a superare barriere sociali e demografiche.

Le evidenze che provengono dal mondo del volontariato organizzato sottolineano l'importanza di un confronto tra questo settore e altre istituzioni, soprattutto per affrontare le sfide della formazione degli adulti in Italia, che risente ancora di una bassa partecipazione e solo da parte di alcune sacche della popolazione.

La formazione nel volontariato diventa così un potente veicolo di cittadinanza attiva, che promuove consapevolezza sociale ed etica e che influenza positivamente il tessuto comunitario.

In quest'ottica, permane la funzione di corpo intermedio del volontariato organizzato, all'interno del quale prendono forma le identità individuali e collettive e si sviluppano biografie personali e sociali.

L'alta formazione, come il caso della Scuola qui presentato, può essere letta allo stesso tempo come un «agente di promozione» e come un «contesto di realizzazione» (Striano, 2013: 12-13) che concorre a innalzare i livelli di consapevolezza e di impegno sociale in quanto leva del *welfare* delle opportunità.

Bibliografia

Galeotti G. (Ed.) (2020). *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. Firenze University Press: Firenze.

- Istat (2020). *Indicatori demografici anno 2019*, https://www.istat.it/it/files/2020/02/Indicatori-demografici_2019.pdf
- Istat (2024). *La formazione degli adulti anno 2022*, <https://www.istat.it/it/files/-/2024/04/Formazione-adulti-Anno2022.pdf>
- Knowles M.S., Holton E.F. III, Swanson R.A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: Franco Angeli.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*. Trento: Erickson.
- Reggio P. (2011). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Sen A.K. (2011). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Spinelli A. (2019). Processi formativi per i volontari di protezione civile: il modello Anpas Nazionale. *Epale Journal*, 5, 23 – 28.
- Spinelli A. (2023). Participation and digital non-formal learning environments. *REM Research on Education and Media*, 1, 1-8.
- Spinelli A. (2024). *Tertium datur*: ruolo e potenzialità dell'apprendimento degli adulti nel Terzo settore. *I problemi della pedagogia*. In press.
- Tramma S. (2022). Invecchiamento, migrazioni, memorie sociali e prospettive di storie comuni. In F. Fusco, D. Zoletto (a c. di), *Processi di invecchiamento in territori ad alta complessità socioculturale e linguistica* (pp. 97-104). Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi B. (2021). *A distanza: insegnare e apprendere*. Roma: Anicia.
- Striano M. (2013). Alta formazione e inclusione sociale. In P. Valerio P., M. Striano M., S. Oliverio (Ed.), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva* (pp. 3-17). Napoli.

Povert  educativa e studenti universitari *silenti*. Una questione emblematica per la pedagogia sociale

Elisa Zane

*Assegnista di ricerca, Universit  degli studi di Brescia
Elisa.zane@unibs.it*

1. Premessa e quadro contestuale

Il fenomeno degli studenti silenti e del conseguente *dropout* universitario si configura come composito e complesso, delimitarne i confini in maniera univoca e universale risulta pratica ostica nonostante l'apporto di molteplici discipline e studiosi (Zago et al. 2014; Clerici et al. 2019; Buizza et al. 2024). Il dialogo fra le differenti scienze assume un'importanza cruciale per affrontare efficacemente il tema educativo, in particolare il dialogo con le altre scienze umane rappresenta un'occasione di riflessione ed azione fondamentale per tornare alle fondamenta etiche che muovono l'agire formativo (Gramigna, 2003). La difficolt  nel definire in maniera univoca l'abbandono non deve far desistere dal tentativo di affrontare il tema con rigore empirico: trovare definizioni, seppur parziali, aiuta lo studioso ad interrogarsi sulle mancanze, sulle zone d'ombra che necessitano di essere indagate senza dimenticare la persona, che   sostanza del dato che possiamo leggere. In questo quadro epistemico si colloca la ricerca *Progettazione di attivit  di consulenza psicopedagogica per studenti dell'Universit  degli Studi di Brescia che faticano ad acquisire i crediti formativi necessari per accedere al secondo anno di corso*. L'indagine si colloca come proseguo di una ricerca quantitativa precedente, la quale mirava ad interpellare gli studenti silenti mediante la compilazione di un questionario al fine di *fotografarne* caratteristiche e modalit  di partecipazione universitaria. Alla luce dei risultati emersi e della difficolt  riscontrata ad entrare in contatto diretto con gli studenti silenti si   reso necessario adottare un approccio qualitativo al tema. Obiettivo dell'indagine in oggetto   conoscere il corpo studentesco inattivo mediante un dialogo con le figure che, a vario titolo, interagiscono e si relazionano con loro al fine di comprendere come poter intervenire in maniera efficace ed efficiente sulla problematica. La povert  educativa generata dal *dropout* universitario esorta la pedagogia ad affiancare le necessarie azioni sistemiche di supporto, con riflessioni e azioni formative atte a supportare lo studente a rischio di dropout e prevenirne la fuoriuscita (Musaio, 2016). Per agire in maniera efficace   necessario che l'organizzazione formativa sviluppi consapevolezza riguardo alla complessit  dei fattori coinvolti all'interno del fenomeno *dropout* (Terenzi, 2006).

2. Il progetto di ricerca

Il presente progetto di ricerca qualitativa è finalizzato all'analisi approfondita del fenomeno degli studenti silenti e si articola in tre fasi euristiche distinte. La ricerca si propone di esplorare le dinamiche che caratterizzano la figura dello studente silente avvalendosi di un approccio strutturato e caratterizzato da differenti metodologie prediligendo così i *mixed methods* (Trincherò, 2004; Trincherò & Robasto 2019).

La prima fase prevede la conduzione di interviste di profondità (de Ketele & Roegiers, 1996; Cadei, 2005) rivolte a figure chiave nel contesto accademico, tra cui coordinatori di corso, presidenti di corso, direttori della didattica e altre figure di riferimento all'interno dei corsi di studio. L'obiettivo è ottenere una comprensione dettagliata delle loro percezioni e delle loro esperienze riguardanti il corpo studentesco. La seconda fase prevede la somministrazione di una *survey online* rivolta ai *tutor* dei diversi Dipartimenti, tale ruolo in letteratura si configura come centrale per la costruzione di un *engagement* con lo studente e rappresenta un dispositivo efficace di prevenzione della dispersione accademica (Da Re, 2017; Annovazzi et al., 2018; Clerici et al., 2019). La partecipazione stimata è di circa 20 *tutor*, e la *survey* sarà quali-quantitativa al fine di raccogliere dati sia numerici che descrittivi.

La terza fase riguarderà la conduzione di *focus group* (Trincherò, 2004; Cataldi, 2009), con studenti frequentanti e rappresentanti degli studenti, con un campione stimato di circa 20 partecipanti, selezionati per garantire una rappresentanza variegata e inclusiva delle coorti studentesche, con l'obiettivo di raccogliere e approfondire opinioni, esperienze e percezioni degli studenti sul tema dei silenti.

Nel contesto dell'indagine sono state svolte su base volontaria 33 interviste con una modalità mista tra presenza e distanza: 11 interviste di persona e 22 *online*. Le attività hanno avuto luogo tra aprile e luglio 2024 e hanno coinvolto docenti di vari corsi e Dipartimenti, evitando discriminazioni basate sulla tipologia di corso o sulla percentuale di studenti silenti presenti in statistica. Questa scelta di campionamento è stata motivata dall'intento di evitare la stigmatizzazione e di comprendere il fenomeno nella sua globalità, valorizzando le buone pratiche esistenti nei corsi che non presentano elevati tassi di *dropout*.

L'analisi preliminare ha rivelato una significativa disponibilità tra i docenti, i quali hanno manifestato un vivo interesse per la formazione e il benessere degli studenti. Il tema degli studenti silenti e il concetto di benessere nelle relazioni educative emergono come centrali nella comunità accademica dell'Università degli studi di Brescia, in cui i docenti si sentono sollecitati ad esplorare modalità innovative per creare ambienti di apprendimento più inclusivi e supportivi.

3. Dentro il silenzio: analisi preliminare e interpretazione pedagogica dei risultati

La ricerca ha delineato, in questa fase preliminare, un profilo di studente silente caratterizzato da fragilità, scarsa autonomia e introversione, in cui spesso le difficoltà accademiche sono parte visibile di difficoltà personali profonde influenzate anche da difficoltà e sfiducie sociali (Malavasi, 2017; Crotti, 2018; Rosina, 2018; Ellena & Marta, 2022). Lo studente silente manifesta il suo disagio non solo attraverso un significativo ritardo con gli esami ma anche attraverso carriere congelate, che divengono predittive di abbandoni o stalli decennali. Il fenomeno del silenzio accademico appare accentuato dall'esperienza della didattica a distanza durante la pandemia, con una generazione che emerge come più distante e difficoltosa da coinvolgere (Olivieri & Cardinali, 2021; Dunajeva et al., 2021). I docenti intervistati hanno osservato episodi di disagio esistenziale tra gli studenti, tra cui pensieri depressivi e negativi, descrivendo studenti frammentati che temono il confronto con i pari e le prove d'esame. Tale stato ansioso si manifesta con cicliche iscrizioni agli esami e conseguenti e ripetute assenze o ritiri e al contempo con un incremento di bocciature e risultati mediamente insufficienti. Alcuni studenti manifestano veri e propri attacchi di ansia e panico durante le prove, portando i docenti ad interrogarsi ed esplorare le motivazioni extra-didattiche e personali degli studenti per comprendere come poterli supportare. Emergono così pressioni sociali e familiari che inducono lo studente a perseguire carriere non frutto di scelta volontaria, compromettendone così non solo il successo accademico ma anche il benessere personale. Le interviste ai docenti hanno rivelato vari aspetti cogenti per la riflessione pedagogica, la quale è sollecitata ad operare con la finalità di "riattivare, nei giovani, la facoltà di pensare in grande, per progettare una società diversa e trovare i mezzi adeguati per realizzarla, senza ricadere nell'utopismo delle vecchie ideologie" (Minello, 2020, p. 225). I docenti riconoscono che la generazione attuale di studenti richiede adattamenti nei metodi didattici, adottando tecniche interattive come casi studio e simulazioni che migliorano l'apprendimento, tuttavia, vi è una scarsa partecipazione degli studenti agli incontri preparatori per gli esami, mentre un maggiore coinvolgimento attraverso esercizi e interazioni sembra favorire una frequenza più regolare alle lezioni.

Il fenomeno del silenzio accademico emerge come causato da scelte al termine della scuola secondaria di secondo grado poco consapevoli, portando gli studenti a un atteggiamento passivo e disorientato nei confronti dell'università (European Commission, 2015; Pellerey, 2017). Emerge, sia dalla letteratura che dalle interviste svolte, come l'*engagement* con il gruppo di pari e la conseguente partecipazione alla vita universitaria rappresentino una leva significativa di crescita della motivazione dello studente al percorso universitario (Zago, 2014; Annovazzi et al., 2018; Clerici et al., 2019). Un clima proattivo e di coesione nella coorte può incrementare la frequenza alle lezioni e la partecipazione attiva alle stesse, riducendo il rischio di silenzio accademico.

4. Conclusioni

Affrontare il fenomeno dell'abbandono universitario richiede un'analisi approfondita e articolata che consideri non solo il singolo studente, ma anche le reti relazionali e l'intera struttura accademica (CHEPS, 2015; Burgalassi, 2019). Gli interventi implementati dalle università nel corso degli anni per sostenere e monitorare gli studenti al fine di prevenire l'abbandono e i silenzi accademici sono molteplici e variegati, ma richiedono una riflessione e un accompagnamento pedagogico per non divenire sterili strumenti ma prassi interiorizzate. È necessario un approccio multidimensionale che coinvolga molteplici *stakeholders* accademici e che richieda al contempo un coinvolgimento relazionale volto alla costruzione di un *engagement* con la realtà accademica mediante le differenti figure professionali che interagiscono con gli studenti.

In particolare, le attività mirate a incentivare l'integrazione sociale contribuiscono a ridurre il senso di isolamento e a migliorare il benessere degli studenti, specialmente quelli delle generazioni post-pandemiche. È essenziale che queste iniziative siano organizzate in una prospettiva pedagogica coerente, che non solo migliori i tassi di successo accademico, ma promuova un vero e proprio *empowerment* degli studenti. L'istituzione accademica è sollecitata a non considerare gli studenti silenti come semplici indicatori di *performance*, riconoscendone la richiesta di una cura educativa che rispetti la promessa pedagogica insita in ogni studente (Malavasi, 1995) e promuova una pedagogia della speranza come contrasto alla dispersione accademica, in cui il dialogo, la partecipazione attiva e la costruzione di una consapevolezza critica alimentino la motivazione e il senso di appartenenza sociale (Freire, 2008).

Bibliografia

- Annovazzi, C., Camussi, E., Meneghetti, D., Olivieri Stiozzi, S., & Zuccoli, F. (2018). Orientamento e peer tutoring: Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Cqia Rivista*, 8(25), 201–209. <https://cqiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/381>
- Buizza, C., Cela, H., Sbravati, G., Bornatici, S., Rainieri, G., Ghilardi, A. (2024). The Role of Self-Efficacy, Motivation, and Connectedness in Dropout Intention in a Sample of Italian College Students. *Education Sciences*. 14(1):67. <https://doi.org/10.3390/educsci14010067>
- Burgalassi, M. M. (2019). *La performance della formazione universitaria: Il caso degli studi socioeducativi*. FrancoAngeli.
- Cadei, L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. Pubblicazioni dell'ISU Università Cattolica.
- CHEPS, European Commission - Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Wollscheid, S., Stensaker, B., Vossensteyn, H., Cremonini, L., Hovdhaugen, E., Kaiser, F., & Kottmann, A. (2015). *Dropout and completion in higher education in*

- Europe – Main report*. Publication Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/826962>
- Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., & Meggiolaro, S. (2019). *La valutazione del Tutorato Formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Franco Angeli.
- Crotti, M. (2018). *Generazioni interrotte. Riflessioni pedagogiche sull'odierna fragilità del patto generazionale*. Milano-Udine: Mimesis.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- de Ketele, J.M. & Roegiers X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck: Bruxelles (trad. ita. Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti, Franco Angeli, Milano, 2013).
- Dunajeva, J., Bankauskaite, R., Siarova, H., et al., (2021). *Education and youth in post-COVID-19 Europe: crisis effects and policy recommendations*, European Parliament, Parlamento europeo, Direzione generale delle Politiche interne dell'Unione. Available online: <https://data.europa.eu/doi/10.2861/794039>
- Ellena, A. M., & Marta, E. (2022). Leggere la Generazione Z attraverso il Positive Youth Development. In C. Pasqualini, E. Marta, F. Introini, & A.M. Ellena (Eds.), *Relazioni, comunità, fede. Le generazioni Z a Otranto* (pp. 15- 26). Milano: Vita e Pensiero.
- European Commission. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe Executive Summary*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freire, P. (2008) *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA.
- Gramigna, A (2003). *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*. Roma: Armando editore.
- Malavasi, P. (1995). *Etica ed interpretazione pedagogica*. Brescia: La scuola.
- Malavasi, P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e pensiero.
- Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Musaio, M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Olivieri, D., & Cardinali, C. (2021). Il cammino di trasformazione verso una nuova “normalità” ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza. *Formazione & Insegnamento* (pp 296-315), XIX – 1,
- Pellerey, M. (Ed.). (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP.
- Rosina, A. (2018). Zeta: un'incognita ancora da decifrare. In E. Marta, P. Bignardi, & S. Alfieri (eds.), *Generazione Z. Guardare il mondo con fiducia e speranza* (pp. 11-16). Milano: Vita e Pensiero.
- Terenzi, P. (2006). *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo: Buone pratiche in Emilia-Romagna*. FrancoAngeli.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Zago, G., Giraldo, A., Clerici, R. (Eds.). (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari. Dati, interpretazioni e proposte dell'ateneo di Padova*. Bologna: il Mulino.

Panel Cooptati 3
**Tra povertà e disuguaglianze: la ricerca pedagogica
per l'equità, la democrazia e la pace**

Relazioni introduttive

Stefano Oliverio
Federica Valbusa

Interventi

Federica Bragaglio
Stefano Mazza
Serena Mazzoli
Valentina Meneghel
Valentina Pagliai
Pierpaolo Rossato
Giampaolo Sabino
Alessia Tabacchi

Un problema di (pre)posizione: ricerca pedagogica e questioni sociali

Stefano Oliverio

Professore Associato - Università degli Studi di Napoli Federico II
stefano.oliverio@unina.it

1. Pedagogizzazione dei problemi sociali e/o strumentalizzazione dell'educazione

In questo contributo si intende esplorare – in un'ottica di teoria e filosofia dell'educazione e alla luce del dibattito contemporaneo – alcuni assunti impliciti contenuti nell'invito a riflettere sul tema: “Tra povertà e disuguaglianze: la ricerca pedagogica *per* l'equità, la democrazia e la pace” (corsivo aggiunto).

Si vuole suggerire che, in tale modo di formulare la tematica, sia anzitutto in gioco la “posizione” della ricerca pedagogica così come si manifesta nell'apparente anodina preposizione “per” che la segue. Più in particolare, il punto di partenza della presente argomentazione è che la ricerca pedagogica viene collocata, nella richiamata formulazione, all'interno della cornice di quella che è stata definita “pedagogizzazione dei problemi sociali” (Depaepe, 2012; Smeyers e Depaepe, 2008).

Nel suo significato più diffuso, tale dizione designa “un'intersezione percepita tra pratiche sociali distinte, una delle quali è l'educazione. Di norma, questa intersezione è interpretata come l'attribuzione, all'educazione, del compito di affrontare i problemi sociali percepiti” (Tröhler, 2016, p. 698). Nella sua ricognizione di tale nozione, Lynn Fendler (2018) la definisce

in linea con gli sforzi sociopolitici verso la civilizzazione e la normalizzazione nella modernità. Nell'analisi [di Marc Depaepe], la pedagogizzazione è un concetto che ci permette di comprendere uno schema [*pattern*] nel ruolo della scolarizzazione in relazione ai contesti storici – sociali, politici, culturali, linguistici, economici e scientifici. In particolare, Depaepe descrive la pedagogizzazione come un “processo di modernizzazione in corso” [...] in cui i problemi sociali sono stati spostati dai quadri discorsivi economici, politici ed etici e gradualmente assorbiti nei quadri discorsivi educativi (p. 1169).

È significativo che Fendler prenda proprio il caso della povertà per illustrare il significato della pedagogizzazione: solo una volta che ci si liberò tanto della visione feudale (che faceva della povertà una funzione del diritto di nascita) quanto da

quella calvinista (che la leggeva in una cornice teologica), si potette affermare una concezione per cui

è diventato possibile comprendere la povertà in termini di agentività, meritocrazia e sforzo individuale; si è cominciato a immaginare che una persona potesse deliberatamente lavorare per uscire dalla povertà. Durante la modernità, una certa dose di fede illuminista nel potere di una società organizzata razionalmente è coesistita con le credenze nella meritocrazia individuale, che costituiscono la base per l'istituzionalizzazione moderna. Quando la povertà viene intesa come un prodotto delle capacità e competenze individuali, all'interno di una società organizzata razionalmente, diventa facile vedere come l'educazione possa essere considerata un meccanismo promettente per affrontare i problemi della povertà (p. 1170).

La formulazione da cui abbiamo preso l'abbrivio non ha ovviamente tale carattere individualistico ma risente piuttosto di un'impostazione democratico-sociale, in base alla quale la società, attraverso la diffusione dell'educazione, si occupa di chi è rimasto indietro e cerca di attivare processi di *empowerment*; tuttavia, ad onta di tale differente tonalità di sensibilità 'politica' (che pur è rilevante da altri punti di vista), lo schema di fondo rimane il medesimo delineato da Fendler.

Non si può qui investigare oltre quanto profondamente il modello della pedagogizzazione sia radicato nel progetto stesso della modernità, al punto che Daniel Tröhler (2016) ha rimarcato che "*la pedagogizzazione del mondo moderno* [assumendo l'espressione in un'accezione più ampia] è un concetto chiave per comprendere e decifrare i grandi racconti della modernità e del sé moderno" (p. 698. Corsivo nell'originale). Questa è una delle ragioni di fondo – ossia legate al configurarsi dell'*episteme* storica moderna – che può aiutare a spiegare un "paradosso sconcertante" su cui ha richiamato l'attenzione David Labaree (2008), studiando l'importanza della pedagogizzazione nel contesto statunitense:

L'educazione è forse il più grande successo istituzionale dell'era moderna. È passata da una posizione modesta e marginale nel diciottesimo secolo al centro delle società moderne nel ventunesimo secolo, dove consuma una parte enorme del tempo e delle risorse sia degli stati sia dei cittadini. La chiave del suo successo istituzionale è stata la sua capacità di pedagogizzazione, ossia la sua abilità di abbracciare e incarnare le missioni di riforma sociale che le sono state imposte. Eppure, l'educazione è stata sorprendentemente *inefficace* [*unsuccessful*] nel portare a termine queste missioni. Ha fatto molto poco per promuovere l'uguaglianza di razza, classe e genere; per migliorare la salute pubblica, la produttività economica e la buona cittadinanza; o per ridurre il sesso adolescenziale, i decessi stradali, l'obesità e la distruzione ambientale (pp. 447-448. Corsivo nell'originale).

Con una torsione ermeneutica del testo di Labaree (che svolge un'interessante disamina per spiegare tale paradosso), si può dire che, nonostante ogni insuccesso, la pedagogizzazione dei problemi sociali sia una *fede* delle nostre democrazie e,

nell'efficace motto di Stuart Chase, "per quelli che credono non è necessaria alcuna prova. Per quelli che non credono, non è possibile alcuna prova".

Tuttavia, non è stata la possibile infondatezza di tale fede a essere più dibattuta nell'ultimo quindicennio bensì il fatto che la pedagogizzazione dei problemi sociali implicherebbe in ultima istanza una strumentalizzazione dell'educazione. Secondo tale linea argomentativa un'educazione e, di conseguenza, la ricerca pedagogica mobilitate "per" una finalità sociale – per quanto altamente meritevole quest'ultima sia (e lotta alla povertà e alle disuguaglianze e impegno per equità, democrazia e pace incontrovertibilmente lo sono) – ricevono la propria agenda da altri tipi di discorsi e sono reclutate solo come veicolo per l'attuazione di obiettivi decisi altrove, sulla base di una concettualità (e, quindi, di un modo di leggere i problemi) estranei alla riflessione squisitamente pedagogica.

Questo secondo versante della critica è quello più interessante dal punto di vista epistemologico: in gioco non è (sol)tanto un'ancillarità del sapere pedagogico rispetto alle istanze sociali ma il fatto che esso non contribuisca alla loro comprensione e interpretazione. In questo senso la preposizione "per" enuncerebbe una "posizione" in ultima istanza subalterna della pedagogia.

Non è tematica nuova se già un secolo fa (nel 1929) John Dewey concludeva il suo *Fonti di una scienza dell'educazione* con una potente rivendicazione:

L'educazione è autonoma e deve essere libera di definire i propri fini, i propri obiettivi. Andare a chiedere gli obiettivi in prestito a fonti esterne alla specifica funzione dell'educazione significa rinunciare alla causa stessa della formazione. Fino a quando gli educatori non avranno l'indipendenza e il coraggio di ribadire che i fini della formazione devono prendere corpo e essere realizzati all'interno del processo educativo, essi non avranno consapevolezza della loro funzione. Gli altri non avranno, allora, grande rispetto per gli educatori perché essi stessi non rispettano la loro posizione sociale e il loro lavoro.

Questa affermazione a molti sembrerà assurda e presuntuosa. E, in effetti, sarebbe presuntuosa se si stesse dicendo che gli *educatori* devono determinare gli obiettivi. Ma quel che si è detto è che essi devono essere definiti dal *processo educativo* nella sua integrità e continuità. E gli educatori, pur occupando un posto all'interno di esso, non sono il processo, tutt'altro (Dewey, 2015, pp. 33-34. Corsivi nell'originale).

Senza nominarle, Dewey sta qui attaccando le concezioni sul ruolo dell'educazione e della ricerca educativa proprie dei teorici dell'efficienza sociale (cfr. Oliverio, 2017), i veri precursori, per quel che concerne l'orchestrazione delle relazioni fra ricerca educativa e società, dell'attuale alleanza fra approccio neoliberista ed *evidence-based education*.

Ma, ancora una volta, per quanto si possano trovare eccezionali le considerazioni di tale impostazione e, invece, fortemente condivisibili gli obiettivi posti da teorici interessati a una crescita democratica della società e all'emancipazione dei soggetti, la questione è se non sia in gioco uno stesso "schema" di organizzazione dei rap-

porti di pedagogia e società, che è ciò che molti critici imputano alla pedagogizzazione dei problemi sociali.

Benché dettata da problematiche parzialmente diverse, è stata la contemporanea *post-critical pedagogy* a introdurre forse la formulazione più radicale dell'autonomia del pedagogico, rivendicando il carattere "autotelico" (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017, p. 18) dell'impresa educativa e coniando il provocatorio motto "education for education's sake" (p. 17), un'espressione che certamente è per molti versi lontana dalla prospettiva deweyana ma risponde a una esigenza analoga a quella emergente nella citazione dalle *Fonti* sopra riportata.

Nel prossimo paragrafo si presenterà ad ampie pennellate l'ottica post-critica, mostrando come proprio sulla questione della (dis)eguaglianza (insieme alla povertà, cui già si è fatto riferimento, l'altro tema cruciale della formulazione da cui si sono prese le mosse) si giochi una partita teorica fondamentale.

2. Metodo dell'eguaglianza e/o complementarità di critica e post-critica

Invocare una "education for education's sake" può apparire una forma di dandyismo pedagogico, contrassegnato da un atteggiamento *blasé* rispetto alle drammatiche emergenze sociali del nostro tempo e al ruolo che l'educazione e la ricerca pedagogica possono giocare, destinando, così, queste ultime a una fondamentale irrilevanza, proprio nel momento in cui pare si voglia reclamarne, invece, la significatività con un appello a una incontaminata purezza e autotelismo.

Tale lettura sarebbe un grave fraintendimento della posizione post-critica, che è radicata in una determinata lettura dei paradigmi (tecnico, critico e post-critico) prevalenti nel dibattito pedagogico della modernità (cfr. Zamojski, 2022). In particolare, i post-critici, tesaurizzando e svolgendo autonomamente un'intuizione di Hannah Arendt (2001), sottolineano come politica ed educazione siano due sfere separate, con logiche ben distinte (cfr. Vlieghe, Zamojski, 2020), e che è proprio questa distinzione che la tradizione della *critical pedagogy* – vieppiù, si potrebbe aggiungere, nella versione contemporanea legata all'opera di Henri Giroux – rischia di far collassare, nella misura in cui identifica il compito dell'educazione nella promozione di alcune finalità elaborate su una concettualità in ultima istanza meramente e militantemente politica.

In questo senso, per adattare e adottare il giro argomentativo già introdotto nella sezione precedente, si può dire che nella prospettiva della post-critica la *critical pedagogy* finisce per strumentalizzare l'educazione non meno di quanto faccia il paradigma tecnico (allineato con le esigenze del neoliberismo), sottomettendola ad agende allogene (politiche piuttosto che economiche, come avviene invece per i "tecnici"). Ora, per quanto non si vogliano equiparare rispetto alla loro desiderabilità sociale le agende degli uni e quelle degli altri, ciò che interessa in sede di riflessione teorica è che ambedue rischiano di attenersi al medesimo "schema" in base a cui l'educazione è *per* qualcosa di definito al di fuori del processo educativo.

Ma vi è un elemento ulteriore. La scommessa della post-critica è che proprio perseguendo l'educazione e la ricerca educativa *iuxta propria principia* si possano conseguire finalità emancipative in maniera più significativa che non attraverso un approccio classicamente critico.

È in questa direzione che la prospettiva post-critica incontra le idee di Jacques Rancière (2008; cfr. anche Honneth, Rancière, 2016). Infatti, la *critical pedagogy*, con la sua enfasi sull'esigenza che la ricerca pedagogica si impegni a svelare i meccanismi di dominio e di oppressione, solamente prendendo coscienza dei quali i soggetti potranno avviare un percorso di emancipazione, rischia di perpetuare quello che Rancière chiama il "circuito dell'impotenza", connesso al regime pedagogico della spiegazione.

Come funziona tale regime è ben noto: la situazione educativa richiede una posizione di magistralità (e questo Rancière è pronto a riconoscerlo) ma quest'ultima viene intesa come una differenza di conoscenza e, in ultima istanza, di intelligenza; il maestro è lì perché sa di più – è più intelligente o, nel vocabolario del neoidealismo italiano, è a un livello superiore di sviluppo spirituale – e supporta l'allievo/o, che nella sua posizione di ignoranza ha bisogno di qualcuno/a che le/gli spieghi ciò che altrimenti le/gli rimarrebbe precluso, con la promessa (e premessa) che nel suo progredire si arriverà alla fine alla piena comprensione. Ma tale progresso non fa che riprodurre incessantemente il divario fra conoscenza e ignoranza, la dissimmetria di intelligenze, sicché i soggetti in formazione restano impaniati nella loro impotenza.

Al livello della ricerca, analogamente funzionano, in un'ottica rancieriana, le teorie critiche, che individuano l'eguaglianza come il *fine* da raggiungere, disvelando ai dominati i meccanismi di oppressione attraverso procedimenti metodici (compito che solo chi *non* ne è vittima – e di solito lo scienziato critico si ritiene in questa posizione – può assolvere):

Questo circolo teorico risultava in una spirale infinita: i detentori della scienza sociale erano sempre un passo avanti, sempre a scoprire una nuova forma di soggezione e ineguaglianza. Non smettevano mai di trovare un nuovo tipo di illusione nelle forme di coscienza di coloro che pensavano di acquisire scienza, una nuova forma di ineguaglianza che soggiogava coloro che pensavano di avanzare verso l'uguaglianza. Non smettevano mai di dimostrare che le persone erano ignoranti quando pensavano di sapere qualcosa, passive quando pensavano di essere attive, soggette a sfruttamento proprio attraverso l'illusione di essere libere, e così via. *Il metodo per raggiungere l'uguaglianza in un futuro indeterminato era in realtà un metodo per rimandarla indefinitamente* (Honneth, Rancière, 2016, p. 135. Corsivi aggiunti).

Tale impostazione separa metodo ed eguaglianza: l'uno governa la ricerca (condotta da chi sa, gli esperti), l'altra è posta come un *telos* futuro, meta di un progresso, qualcosa *per* cui la ricerca pensa di operare, laddove, invece, essa nel suo proprio procedere rischia di riprodurre diseguaglianza. Rancière ha qui in mente

i sociologi critici à la Bourdieu, ma tale dinamica funge in modo analogo anche nei teorici neoliberisti (per quanto, come detto, sul piano delle opzioni politiche esplicite, i secondi abbiano ovviamente agende meno desiderabili, almeno per una sensibilità democratica).

Per contro, andando a scuola da Jacotot, secondo Rancière *l'eguaglianza è il metodo* o, meglio, è un assioma sulla base di cui operare, impegnandosi nella sua verifica, intendendo con “verifica” non una procedura di validazione di teorie scientifiche bensì – quasi etimologicamente – l’atto (educativo, ma anche, in un’altra sfera, politico) di render-vero, di esperire come vero un determinato presupposto:

Questo significa che non esiste un percorso dall’ineguaglianza all’uguaglianza. Esiste un percorso dall’uguaglianza all’uguaglianza o un percorso dall’ineguaglianza all’ineguaglianza. Un metodo è sempre la verifica di un presupposto e ci sono solo due presupposti: il presupposto dell’uguaglianza o il presupposto dell’ineguaglianza. Ciò che il presupposto dell’uguaglianza significa è la rottura della credenza o della conoscenza inegualitaria. Il nome di questa decisione è emancipazione. L’emancipazione è la decisione di verificare che non esistono due tipi di anime o due tipi di intelligenza. L’intelligenza è la stessa in tutte le sue operazioni e appartiene a tutti. Tutte le intelligenze sono uguali, diceva Jacotot. Questo non significa che tutte le prestazioni intellettuali abbiano lo stesso valore. Significa che l’intelligenza è la stessa in tutte le sue operazioni (Honneth, Rancière, 2016, p. 139).

Si è su accennato a come l’approccio post-critico abbia incontrato tale modulo di pensiero rancieriano, nel cui orizzonte la ricerca pedagogica non è *per* l’eguaglianza o *per* contrastare le diseguaglianze ma è l’impegno a verificare il presupposto dell’eguaglianza all’interno dei *setting* educativi. In questo orizzonte, mobilitare direttamente la ricerca a scopi politici rischierebbe di incorrere negli stessi fraintendimenti e fallimenti cui fu esposto l’“insegnamento universale” di Jacotot quando fu inteso come una politica educativa progressista (cfr. Rancière, 2008, cap. 5).

Nell’ottica post-critica il valore di avanzamento democratico favorito dall’educazione non è misconosciuto bensì costruito in altro modo. E, tuttavia, come si è argomentato altrove (cfr. Oliverio, 2020), ci si dovrebbe interrogare se accomiarsi definitivamente dalla prospettiva critica – quale pare talora essere la posizione dei teorici della post-critica – oppure immaginare una “complementarità” fra critica e post-critica, con un riferimento *per analogiam* a come Niels Bohr intendeva la complementarità in fisica: le due concezioni – critica e post-critica – dei compiti della ricerca pedagogica (e dell’attività educativa) e dei rapporti tra questa e la dimensione politica sono ambedue indispensabili per offrire una descrizione completa del fenomeno educativo ma non possono essere dispiegate al medesimo tempo. Richiamarsi a una complementarità quasi-bohriana vuole scongiurare sia il sogno di una impossibile sintesi sia un meticciamiento sincretistico. Ovviamente,

sul piano delle pratiche di ricerca rimane aperta la domanda di se e come tale complementarità possa aver luogo.

Bibliografia

- Arendt H. (2001). La crisi dell'istruzione. In H. Arendt, *Tra passato e futuro* (pp. 228-255). Milano: Garzanti.
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- Depaepe M. (2012). *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*, Leuven: Leuven University Press.
- Dewey H. (2015). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Edizione italiana a cura e con un'introduzione di A. Cosentino. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Fendler L. (2018). Educationalization. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*. (pp. 1169-1184). Cham: Springer.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Santa Barbara (CA): punctum books.
- Honneth A., Rancière J. (2016). *Recognition or Disagreement*. New York: Columbia University Press.
- Labaree D.F. (2008). The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. *Educational Theory* 58(4), 447-460. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2008.00299.
- Oliverio S. (2017). Educazione, lavoro e le fonti del pragmatismo pedagogico. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* VII(1).
- Oliverio S. (2020). 'Post-critiquiness' as nonviolent thing-centredness. *On Education* 3(9). DOI: 10.17899/on_ed.2020.9.6.
- Rancière J. (2008). *Il maestro ignorante*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Smeyers P., Depaepe M. (Eds.) (2008). *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*. Cham: Springer.
- Tröhler D. (2016). Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World. In M.A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Cham and Singapore: Springer Science + Business Media Singapore. DOI: 10.1007/978-981-287-532-7_8-1.
- Vlieghe J., Zamojski P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching: Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham: Springer.
- Vlieghe J., Zamojski P. (2020). Redefining Education and Politics: On the Paradoxical Relation between Two Separate Spheres. *Policy Futures in Education*, 18(7), 864-877. DOI: 10.1177/1478210320943808.
- Zamojski P. (2022). Verwerten, entlarven, erleben. Zu den unterschiedlichen Typen und Gebrauchsweisen von Bildungstheorie. In Martin Bittner, Anke Wischmann (Eds.), *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«* (pp. 145-161). Bielefeld: Transcript Verlag.

Riflessioni sulla ricerca pedagogica: radicamento nel reale e intenzione trasformativa

Federica Valbusa

*Professoressa Associata - Università degli Studi di Verona
federica.valbusa@univr.it*

1. Uno spunto introduttivo

Come concettualizzare la ricerca pedagogica, a fronte delle sfide educative sollevate dal tempo attuale? Rispondere a questa domanda significa innanzitutto chiedersi da dove l'impegno euristico in questo ambito dovrebbe prendere le mosse e quale obiettivo dovrebbe avere per essere significativo rispetto ai bisogni della contemporaneità. A offrire un'interessante opportunità di riflessione su tale tema è il titolo "Tra povertà e disuguaglianze: la ricerca pedagogica per l'equità, la democrazia e la pace", attribuito ad uno dei panel previsti dal convegno. Un titolo che, se analizzato nei diversi elementi che ne compongono la formulazione, offre uno spunto introduttivo interessante, poiché sembra suggerire che la ricerca pedagogica dovrebbe prendere le mosse da problemi reali della nostra società, quali sono ad esempio povertà e disuguaglianze, e proporsi un obiettivo trasformativo, quale ad esempio quello di contribuire all'equità, alla democrazia e alla pace. Un approfondimento di questi aspetti porterà a chiedersi quali modalità di investigazione qualificano una ricerca pedagogica che prenda le mosse da problemi concreti che la realtà solleva e si proponga di contribuire in modo trasformativo al miglioramento dei nostri contesti educativi e di vita.

2. Il punto di partenza: una ricerca radicata nel reale

Già Dewey (1929/1984) rilevava che "le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i problemi dell'indagine; esse sono l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare" (p. 24). Il punto di partenza di una ricerca pedagogica dovrebbe dunque essere l'esperienza educativa nel suo concreto accadere, e le questioni su cui focalizzare l'attenzione dovrebbero quindi essere quelle la cui problematicità si rende evidente nei contesti educativi e viene rilevata da chi quotidianamente si occupa di educazione. Lo evidenziano anche Mortari e Mazzoni (2012), che partono proprio da una riflessione sulle considerazioni deweyane, quando scrivono: "I problemi non sono dunque decisi in

astratto, a tavolino, ma sono quelli che emergono dalla quotidianità dei soggetti e che loro stessi avvertono come prioritari rispetto al proprio agire” (p. 34).

La ricerca pedagogica dovrebbe quindi affondare le proprie radici nelle sfide educative presentate dal tempo attuale, quelle che insegnanti ed educatori avvertono come fondamentali da affrontare. Al tempo di Alberto Manzi, di cui si è celebrato nel 2024 il centesimo anniversario della nascita e a cui il convegno è stato dedicato, un problema educativo rilevante era quello dell’analfabetismo, e una sfida educativa fondamentale da affrontare era quindi quella di insegnare a leggere e a scrivere agli adulti analfabeti. Alla trasmissione televisiva “Non è mai troppo tardi”, realizzata dalla Rai in collaborazione con il Ministero della pubblica istruzione e condotta fra il 1960 e il 1968 proprio dal maestro Manzi, è stato riconosciuto un ruolo importante rispetto all’obiettivo di favorire una maggior alfabetizzazione fra gli italiani. Di quella esperienza Manzi racconta:

Chi aveva pensato di usare la televisione come mezzo per vincere l’analfabetismo era stato il direttore generale della Pubblica istruzione Nazareno Padellaro; fu sua anche l’idea del titolo «Non è mai troppo tardi», che credo avesse preso da un romanzo francese... [...]. Vennero organizzati duemila posti di ascolto; in ognuno di questi c’era un insegnante e un apparecchio televisivo. Gli adulti analfabeti non erano obbligati a frequentare, ma c’era la televisione, che allora rappresentava un’attrattiva molto forte [...]. Ma il fenomeno più interessante fu la nascita di moltissimi punti di ascolto volontari; venivano allestiti nelle parrocchie, nelle sedi dei partiti, nel bar del paese ed erano frequentati da persone che chiamavano altre persone: «Tu non sai scrivere? Vieni qui, facciamo insieme, vedrai che è facile...». [...] Ancora oggi mi capita di ricevere messaggi o di incontrare qualcuno, che può avere quaranta o cinquant’anni, che mi dice di avere imparato a leggere e a scrivere con la televisione, quando era bambino e non andava ancora a scuola o aveva appena iniziato (Manzi, 2017, pp. 58-60).

Oggi, almeno in Italia, la sfida dell’alfabetizzazione, che sessant’anni fa era prioritariamente percepita come l’urgenza di insegnare, anche a molti italiani adulti, a leggere e a scrivere, è stata sostanzialmente vinta, ma permangono altre forme di analfabetismo con cui la pratica educativa si trova a fare i conti. Attualmente, si parla molto di analfabetismo funzionale, ad esempio, ma molti sono i problemi educativi evidenti nella nostra società su cui la pedagogia è chiamata a riflettere. Penso, fra gli altri, all’analfabetismo affettivo e all’analfabetismo etico. Entrambi i fenomeni si manifestano come una carenza di competenze, spesso accompagnata da una povertà lessicale concernente le parole che connotano dimensioni fondamentali del nostro vivere e del nostro vivere insieme.

Che l’analfabetismo affettivo – o emozionale, o emotivo, o sentimentale, a seconda delle diverse espressioni usate in letteratura – evidenzia carenze ben più gravi di quelle disciplinari veniva esplicitato già alla fine degli anni Novanta dallo psicologo americano Goleman, quando scriveva:

Gli insegnanti, da sempre preoccupati che gli studenti non restino indietro nello studio delle materie scolastiche tradizionali, incominciano a capire che esiste un diverso tipo di lacuna, assai più pericolosa: l'analfabetismo emozionale (Goleman, 1995/1996, p. 271).

L'analfabetismo affettivo ha a che fare con la difficoltà a riconoscere, esprimere e gestire i vissuti della propria sfera affettiva, oltre che a comprendere quelli altrui (Valbusa, Mortari, 2017), e negli ultimi decenni è stato oggetto, anche in Italia, di molta riflessione pedagogica. Iori (2006) rileva come, «in un'epoca di diffuso "analfabetismo sentimentale"», vi sia la tendenza a rimuovere le emozioni, che vengono percepite come pericolose in virtù dell'incapacità di controllarle (p. 217). Rossi (2002) fa riferimento a due fenomeni, "l'analfabetismo e lo scetticismo affettivo", che sono considerati essere "matrici di relazionalità disturbata, di comunicazioni disagate, di condotte deresponsabilizzate e inautentiche" (p. 39), mentre Bruzzone (2006) evidenzia l'importanza di favorire la legittimazione dell'esperienza emotiva nell'agire professionale, per "riumanizzare quei luoghi dell'aver cura che troppo spesso sono pervasi da una sorta di analfabetismo emozionale" (pp. 153-154). A mancare è anche un alfabeto delle emozioni: "Il dubbio è che [...] siamo analfabeti rispetto al linguaggio e ai significati del mondo affettivo" (Contini, 1992, p. 4); la tendenza diffusa è quella di affidarsi "a pochi abusati vocaboli" (Iori, 2006, p. 217), mentre la ricchezza dell'esperienza affettiva richiederebbe un vocabolario adeguato, capace di esprimere con appropriatezza i diversi modi, i diversi atti e le diverse sfumature del nostro sentire.

Anche l'analfabetismo etico rappresenta un problema educativo rilevante, che la ricerca pedagogica è chiamata ad affrontare. Questo fenomeno si esprime nell'incapacità di prestare attenzione all'altro e averne cura, oltre che nella povertà concettuale e lessicale rispetto all'ambito dell'etica:

La mancanza di etica nel tempo presente è evidente nella scarsa considerazione dell'altro, dei suoi bisogni essenziali, dei suoi diritti, del suo necessitare rispetto e considerazione chiunque esso sia, nell'indifferenza dilagante che evidenzia la carenza del senso di responsabilità. [...] Queste linee di tendenza tradiscono un'implosione della coscienza etica e una moralità impoverita se non del tutto assente sullo sfondo di una pensosità ridotta al minimo. [...] La crisi etica è evidente non solo negli accadimenti fattuali, ma anche nella perdita di certi vocabolari, di certe parole. Se solo pensiamo ai discorsi che orientano l'agire quotidiano, ci rendiamo conto di un impoverimento di concetti, quelli che tengono il pensare legato alle questioni etiche (Mortari, 2019a, pp. 7-8).

Quelli presentati sono solo esempi dei tanti fenomeni che, nella società attuale, vengono avvertiti da chi opera in ambito educativo come problematici e, quindi, necessari da affrontare e che, dunque, la ricerca pedagogica dovrebbe assumere come punti di partenza, se vuole aspirare ad apportare un contributo migliorativo reale alla pratica e all'esperienza educativa.

3. L'obiettivo a cui tendere: una ricerca trasformativa

Se, come suggerisce Dewey (1929/1984), le “pratiche dell’educazione rappresentano inoltre la prospettiva definitiva del valore da attribuire al risultato di tutte le ricerche” (p. 24), l’esperienza educativa non è solo la fonte della ricerca pedagogica ma anche il terreno dove validare i suoi risultati e valutarne la significatività. In quest’ottica, la pedagogia va concettualizzata come un sapere finalizzato ad apportare un contributo migliorativo alla realtà educativa. Questo sguardo alla pratica risulta evidente sia nella definizione di pedagogia proposta da Iori (2000), che la intende come “una riflessione teorica «sulla» o «per la» pratica educativa, volta a renderla meno incerta, provvisoria, estemporanea e a *modificare la situazione* data verso una crescita esistenziale e umana” (pp. 25-26), sia nella definizione di ricerca pedagogica proposta da Mortari (2007), che la intende come un’investigazione “finalizzata alla costruzione del sapere dell’educazione, un sapere prassico che trova il suo senso nel riuscire a fornire indicazioni per orientare al meglio la pratica formativa” (p. 11).

Per poter apportare un contributo migliorativo nei contesti educativi, la ricerca pedagogica dovrebbe configurarsi come trasformativa: non limitarsi cioè a indagare il fenomeno educativo per colmare una lacuna conoscitiva, ma contribuire a delineare interventi e introdurre innovazioni capaci di migliorare la qualità dell’esperienza educativa. In questo senso, come evidenzia Mortari, la ricerca pedagogica dovrebbe configurarsi come una ricerca di servizio:

Quella trasformativa è una ricerca non alternativa a quella ricognitiva, bensì comprensiva di questa e con un obiettivo di più ampia portata, perché intende anzitutto contribuire a migliorare la qualità dei contesti di apprendimento e più in generale la qualità dei contesti di vita [...]. Si tratta, dunque, di una *service research*, cioè una ricerca al servizio dei partecipanti (Mortari, 2009, p. 53).

In concreto, si tratta di proporre interventi che rispondano alle sfide educative sollevate dal tempo attuale, e fare di questi interventi l’oggetto di una ricerca volta a valutarne l’efficacia. Una ricerca utile al miglioramento della pratica educativa può però essere considerata anche una ricerca ricognitiva che, pur non prevedendo un intervento educativo diretto nel suo disegno di ricerca, porti a risultati che possano essere considerati validi punti di partenza per la progettazione di percorsi educativi successivi: è il caso, ad esempio, delle ricerche che si configurano come rilevazione dei bisogni educativi di un determinato contesto.

Se accettiamo questa premessa, secondo cui la ricerca pedagogica dovrebbe configurarsi come ricerca di servizio, allora l’etica ad essa sottesa può essere concettualizzata come un’etica della cura (Mortari, 2009): aver cura dei partecipanti, con l’obiettivo di contribuire a migliorare la qualità della loro esperienza e di portare un beneficio all’interno dei contesti in cui si svolge il processo euristico.

Rispetto ai problemi educativi menzionati nel paragrafo precedente, cioè quelli

dell'analfabetismo affettivo e dell'analfabetismo etico, ricerche trasformative sono ad esempio quelle che introducono percorsi di educazione affettiva ed educazione etica nei contesti scolastici, per studiarne l'efficacia. A questo proposito si citano ad esempio "L'orto delle emozioni", ricerca qualitativa su un intervento educativo finalizzato a facilitare l'autocomprensione affettiva nei bambini della scuola primaria (Valbusa, Mortari, 2017), e "MelArete", ricerca qualitativa su un intervento educativo finalizzato a promuovere la riflessione dei bambini della scuola dell'infanzia e primaria su concetti eticamente rilevanti, quali quelli di bene, cura e virtù (Mortari, 2019b). Tali ricerche non si configurano soltanto come ricerche sul fenomeno educativo, ma più propriamente come ricerche educative (Mortari, 2009), perché introducono nel contesto scolastico un intervento educativo finalizzato a promuovere la fioritura affettiva ed etica degli alunni coinvolti; i dati raccolti attraverso le attività proposte vengono analizzati qualitativamente al fine di comprendere l'efficacia dell'intervento nel favorire lo sviluppo delle competenze affettive ed etiche previste, con l'obiettivo finale di mettere a disposizione delle scuole strumenti e pratiche validati attraverso la ricerca.

4. Le modalità dell'investigazione: teoretica ed empirica

Una ricerca trasformativa e, nello specifico, una ricerca educativa come quelle a cui si è fatto riferimento nel paragrafo precedente si caratterizza per un lavoro sul campo, che consente di mettere strumenti e pratiche alla prova dell'esperienza. Questo però non deve rischiare di far passare come secondario l'impegno teoretico, che è egualmente importante rispetto a quello empirico.

Chiarisce Mortari a questo proposito:

Affinché consenta la strutturazione di una teoria dell'educazione non solo rigorosa, ma anche sensata dal punto di vista della pratica, la ricerca pedagogica deve strutturarsi lungo più direzioni; precisamente una buona teoria pedagogica deve nascere dallo sviluppo sia della ricerca teoretica sia di quella empirica. La ricerca teoretica è un'indagine che adotta il metodo dell'investigazione filosofica per prendere in esame le questioni nodali dell'agire educativo; la ricerca empirica, invece, si sviluppa come indagine sul campo utilizzando varie tecniche epistemiche mutate dalle altre scienze umane (Mortari, 2007, p. 12).

La proposta è quella di interpretare il rapporto fra ricerca teoretica e ricerca empirica secondo "una logica di tipo dialogico-ricorsivo che produca un continuo rimodularsi dell'una rispetto all'altra nella forma di una reciprocazione evolutiva" (ivi, p. 13). Lo sguardo rivolto alla pratica consente all'investigazione teoretica di acquisire utilità rispetto al concreto dell'esperienza educativa, mentre lo sguardo rivolto alla teoria consente alla pratica di strutturarsi secondo precisi orientamenti di senso, poggiando su concetti ben definiti, necessari per argomentare con chiarezza gli obiettivi educativi di riferimento.

Rispetto ai problemi dell'analfabetismo affettivo e dell'analfabetismo etico, e rispetto quindi all'esigenza di favorire lo sviluppo di competenze affettive ed etiche, l'investigazione teoretica dovrebbe ad esempio domandarsi: in cosa consiste l'esperienza affettiva? Quali vissuti la caratterizzano? Che cos'è l'educazione affettiva? È possibile un'educazione affettiva? In cosa consiste la dimensione etica? Quali modi dell'esserci sono definibili come etici? Che cos'è l'educazione etica? È possibile un'educazione etica?

Una ricerca empirica trasformativa dovrebbe mantenersi quindi sempre dialogicamente ancorata alla ricerca teoretica perché:

se la ricerca empirica è quella che trova il suo senso nel mettere alla prova le idee teoretiche, che hanno la forma di 'ipotesi provvisorie' («tentative hypotheses», come le ha definite Dewey), allora la ricerca empirica assume la forma di un intervento che introduce qualcosa di nuovo nel contesto (*ibidem*).

In questa prospettiva, l'investigazione teoretica si profila quindi fondamentale per la progettazione di ricerche trasformative, in quanto offre un contributo importante all'elaborazione delle ipotesi che andranno poi messe alla prova dell'esperienza.

5. Un'ipotesi conclusiva

Tornando allo spunto introduttivo suggerito dal titolo del panel "Tra povertà e disuguaglianze: la ricerca pedagogica per l'equità, la democrazia e la pace", possiamo concludere abbozzando un'ipotesi, in base al ragionamento condotto finora. Un ragionamento che certo meriterebbe di essere approfondito, e di cui nello spazio di questo saggio si sono potute presentare solo alcune considerazioni.

A costituire un problema rilevante nella società attuale non è solo la povertà economica ma anche la povertà educativa, che è strettamente connessa alla prima ed è definita da Save the Children (2014) come "la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (p. 4). La povertà educativa, così come quella economica, pone i bambini e gli adolescenti in una condizione di disuguaglianza, data dal non avere le stesse opportunità di altri coetanei. Per far fronte alla povertà educativa, e alle disuguaglianze ad essa connesse, serve promuovere un'offerta formativa di qualità. E a questo contribuisce indubbiamente una ricerca pedagogica che si delinei come ricerca trasformativa, finalizzata ad apportare nei contesti educativi interventi migliorativi e a farne oggetto di studio per valutarne l'efficacia, così da mettere a disposizione della pratica educativa strumenti e attività sottoposti alla prova dell'esperienza. Un intervento di questo tipo potrebbe ad esempio porsi come obiettivo proprio quello di incoraggiare la riflessione dei partecipanti sui concetti e le esperienze di equità, di democrazia e di

pace, ma anche utilizzare metodologie didattiche e promuovere un clima relazionale che contribuiscano a portare l'equità, il confronto democratico e la pace nella quotidianità dei contesti in cui l'intervento stesso si svolge.

Una ricerca pedagogica che si realizza nella forma di una ricerca trasformativa non può che essere animata dall'etica della cura, perché il suo obiettivo primario è quello di portare un beneficio alla pratica educativa e ai contesti educativi dei partecipanti (Mortari, 2009). E aver cura della pratica educativa e dei contesti educativi significa aver cura della nostra società. Aver cura del nostro presente e del nostro futuro.

Bibliografia

- Bruzzone D. (2006). Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione. In V. Iori (Ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura* (pp. 105-162). Milano: Guerini Studio.
- Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1984).
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books (trad. it. *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996).
- Iori V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini Studio.
- Iori V. (2006). Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione. In M. Tarozzi (Ed.), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini* (pp. 215-231). Bologna: CLUEB.
- Manzi A. (2017). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*. Bologna: EDB.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Mortari L. (2019a). *MelArete. Vol. 1: Cura etica virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari L. (2019b). *MelArete. Vol. 2: Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari L., Mazzoni V. (2012). *La pedagogia come pragmatica dell'educazione*. Verona: Edizioni Universitarie Cortina.
- Rossi B. (2002). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino*. Retrieved March 22, 2025 from <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>
- Valbusa F., Mortari L. (2017). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.

Riscoprirsi comunità per la cura della casa comune. Tra comunità energetiche rinnovabili e formazione

Federica Bragaglio

Socio Cooptato - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
federica.bragaglio@unicatt.it

1. L'Agenda 2030: la transizione tra responsabilità e rispetto

È ormai noto oggi come l'umanità si trovi di fronte a plurime sfide che pongono l'umano a misurarsi costantemente con situazioni di rischio e precarietà (cfr. Vischi, 2022). Tali criticità mettono in luce l'esigenza di promuovere stili di vita, atteggiamenti e coscienze responsabili nella prospettiva di uno sviluppo sostenibile che ponga al centro la persona, senza peraltro dimenticare che "La disposizione alla relazionalità e alla reciprocità si configura tratto costitutivo fondamentale della sua essenza" (Rossi, 1999, p. 266).

In questa prospettiva, l'Agenda 2030, ormai conosciuta come principale programma d'azione condiviso, nonché impegno sottoscritto da 193 Paesi dell'ONU è da considerarsi un cammino verso la sostenibilità (cfr. United Nations, 2015), in risposta a una crisi, unica e complessa che interessa in modo integrato l'aspetto sociale, ambientale ed economico (cfr. Vischi, 2022). Il documento rappresenta allora una presa di coscienza collettiva, il riconoscimento di una doverosa e, ormai, improcrastinabile transizione da compiersi attraverso "Passi audaci e trasformativi" (United Nations, 2015, p. 1). Nell'Agenda emerge chiaramente l'invito a farsi carico delle proprie azioni, assumendo una condotta responsabile, attenta e attiva in ogni contesto di vita. Diviene allora essenziale non lasciarsi abbandonare a un atteggiamento di rinuncia, arrendendosi e accettando inerti le criticità che connotano l'esistenza, ma piuttosto rinvenire quel senso di responsabilità che dovrebbe accompagnare la persona lungo tutto il corso della vita, orientandone scelte e azioni (cfr. Bertolini, 1990). D'altro canto, essere responsabili significa affermare il principio del rispetto che scaturisce dal riconoscimento dell'esistenza dell'altruità (p. 141). Come articola P. Bertolini (1990), infatti,

Essere responsabili non può significare altro che concepirsi all'origine dei propri comportamenti, ossia rispondere, per così dire, di sé e di tutto ciò in cui siamo direttamente implicati; una definizione, questa, che [...] richiama i concetti tipicamente fenomenologici di comprensione e di consapevolezza (pp. 141-142).

Emerge così la necessità di riscoprirsi cittadini della Terra per custodirla, tra rispetto e responsabilità, riconoscendo l'originario, radicale e indissolubile legame che unisce l'umano a essa e insegnando alle generazioni a prendersi cura delle persone, delle relazioni e della casa comune (cfr. Malavasi, 2020): nel riconoscimento dell'altro e nella consapevolezza del proprio agire può compiersi il reale cambiamento.

Alla pedagogia, che è oggi chiamata a "Riprogettare un paradigma di sviluppo volto alla cura dell'umano" (Vischi, 2020, p. 163), spetta il compito di intercettare nuove prospettive e inedite esperienze capaci di promuovere responsabilmente la sostenibilità dello sviluppo (cfr. Malavasi, 2020), ovvero garantire, simultaneamente, la valorizzazione della persona, la custodia dell'ambiente e la crescita economica.

2. Verso le Comunità Energetiche Rinnovabili: per nuove prospettive solidali

Si inseriscono in questo quadro le Comunità Energetiche Rinnovabili (CER), che possono rappresentare esperienze privilegiate a favore della sostenibilità intesa nella sua triplice forma, ambientale, sociale ed economica, attraverso il coinvolgimento e la partecipazione attiva dei cittadini. A seguito della Direttiva Europea, 11 dicembre 2018, n. 2001 sulla promozione dell'uso dell'energia da fonti rinnovabili, le CER sono state promosse in Italia con il Decreto Milleproroghe D.L. 30 dicembre 2019, n.162, relativo a Disposizioni urgenti in materia di proroga di termini legislativi, di organizzazione delle pubbliche amministrazioni, nonché di innovazione tecnologica, con il Decreto legislativo D. Lgs. 8 novembre 2021, n. 199, sulla Attuazione della direttiva (UE) 2018/2001 del Parlamento europeo e del Consiglio, dell'11 dicembre 2018, sulla promozione dell'uso dell'energia da fonti rinnovabili e con il Decreto attuativo D.M. 7 dicembre 2023, n. 414. Le CER sono considerate forme di partecipazione su base volontaria "Il cui principale obiettivo è quello di fornire benefici economici, sociali e ambientali al territorio in cui opera" (Conferenza Episcopale Italiana, 2024, p. 9). Tali iniziative si configurano così come spazi emblematici e generativi capaci di rispondere alle diverse fragilità, fra cui la povertà energetica – che nel 2022 coinvolgeva più di 2 milioni di famiglie, ossia il 7,7% del totale delle famiglie italiane (cfr. OIPE) – e le criticità ambientali. Nonostante sia evidente il potenziale insito nelle Comunità Energetiche Rinnovabili quali iniziative a favore della sostenibilità, occorre forse interrogarsi sul concetto di comunità, sull'esperienza stessa di comunità, sul valore della relazione e dell'incontro con l'altro, per sottrarsi alla possibilità che dietro virtuose intenzioni – quali possono essere le CER – possa celarsi "La difesa di sé e dei propri interessi, la paura delle decisioni etiche e l'indifferenza [...] e non un atto d'amore" (Rossi, 2003, p. 26).

Già negli anni Novanta emergeva un tessuto relazionale segnato dall'indifferenza e dalla frammentarietà, incapace di "Cogliere scambi interumani caratterizzati da continuità e fedeltà, costanza e coerenza, premura e responsabilità" (Rossi,

1999, p. 250), vissuto ancora oggi segnato da un esasperato antropocentrismo e da un individualismo per cui la relazione assume un ruolo superfluo (cfr. Dato, 2019). Diviene allora necessario restituire valore all'incontro quale momento di scambio reciproco per la condivisione di esperienze e vissuti, in una prospettiva generativa, riconoscendo che la relazionalità che costituisce l'umano rende ogni persona co-abitata e co-partecipata dall'altro e dal mondo, in un rapporto dialogico di reciprocità (cfr. Milan, 2023). Come evidenzia Milan (2023) riprendendo Freire "Il dialogo è sempre punto di partenza per l'apertura responsabile al mondo, alla storia, alla cultura" (p. 45). Dunque, la reciprocità dialogica che costituisce la persona, la relazione, non ha da esser "Vissuta in termini di autocentrimento" (p. 45), ma piuttosto come spazio e occasione di apertura all'altro e al mondo (p. 45). È nella relazione dialogica, dunque, che lo sguardo diviene responsabile e attento all'altro, capace così di intercettare con un sensibile atteggiamento di vicinanza e di cura le fragilità del mondo e delle sue persone. Ecco, così, la rilevanza e il bisogno di un'educazione affettiva capace di smuovere le sensibilità di ciascuno e altresì orientata a coltivare "Competenze di analisi, interpretazione e gestione della relazione con il proprio sé e con l'altro, giugnendo a uno sviluppo integrale e integrato" (Dato, 2013, p. 121).

In virtù di tali considerazioni, è forse opportuno domandarsi se e come le CER – quali possibili esperienze emblematiche (anche) in risposta alle disuguaglianze e alla povertà economica – possano contestualmente divenire occasione per restituire valore a quell'incontro dialogico proprio dell'umano, in risposta a una crisi delle relazioni che espone l'umanità alla sofferenza. Se infatti, come ricorda Mortari (2018), la "bisognosità dell'essere umano" - ovvero l'irriducibile bisogno dell'altro e di ciò che è altro da sé – ne connota la vulnerabilità, è negli sguardi incuranti e indifferenti che si intensificano le fragilità della persona, abbandonandola alla sofferenza (p. 20). Nella consapevolezza del profondo e ontologico bisogno relazionale umano e di una vulnerabile esistenza della persona, occorre allora "Sentire che il nostro ben-esserci non è disgiunto dall'altro e che il ben-esserci dell'altro riguarda anche noi" (p. 20).

3. La sostenibilità si compie nella relazione: il ruolo della pedagogia per le transizioni

Nell'intento di voler rispondere attraverso concrete iniziative alle criticità che contraddistinguono il vissuto attuale, il cammino per la costituzione di Comunità Energetiche Rinnovabili ha da considerare allora che il contrasto alle fragilità economiche e ambientali si deve compiere contestualmente (e forse ancor prima) nella relazione e attraverso una rinnovata educazione alla relazione.

È così che nella denominazione Comunità Energetiche Rinnovabili il termine 'comunità' non si limita alla mera classificazione giuridica, ma può e deve assumere un significato più profondo affinché tali esperienze possano davvero essere spazi pedagogicamente connotati, nella reciprocità e nella solidarietà. Fare comunità,

infatti, significa mettersi a disposizione dell'altro, significa mettere in comune in uno spazio condiviso il dono insito nella persona, nella logica della reciprocità (Cfr. Vischi, 2022). Nella *communitas* – che richiama la parola *communicatio, cum munus* e cioè con dono (cfr. Treccani) – i legami non si esauriscono in rapporti di convenienza, le persone non donano con il solo scopo di dare per avere in cambio, ma piuttosto privilegiano relazioni sincere che trovano spazio nella “Dimensione della gratuità in una totale accoglienza dell'altro” (Bolsieri, 2014, p. 112) a favore di un pieno sviluppo e della fioritura dell'umano. In tale prospettiva, è necessario lasciar spazio a significative esperienze di comunità intese quali organismi vivi e dinamici, alimentati da relazioni di dono (cfr. Tönnies, 1963). Allora, gli spazi comunitari così considerati discostandosi dalla logica del *do ut des* – che muove dal mero interesse utilitaristico – promuovono relazioni sincere e durevoli (pp. 45-47) alimentate da desideri e intenti condivisi, per un cammino comune proiettato verso il futuro.

Essere comunità è dunque, prima di tutto, compartecipazione, è condividere “Gli scopi, le credenze, le aspirazioni, la conoscenza e un comune modo di intendere” (Dewey, 1992, pp. 46-47), per agire all'unisono a favore del cambiamento e in risposta alla crisi planetaria.

Non si tratta pertanto di agire ‘a prescindere da’, ma agire ‘per’ e ‘con’ l'altro, consapevoli dell'impatto generato dalle proprie scelte e dalle proprie azioni e coscienti che “Un divenire umanamente significativo non si dà fuori della relazione interpersonale, di una relazione guidata e sorretta dai valori della reciprocità e della solidarietà” (Rossi, 1999, p. 265).

Alla luce della breve disamina condotta sul concetto di comunità, che non intende essere esaustiva, al fine di promuovere esperienze emblematiche di Comunità Energetiche Rinnovabili per la sostenibilità, è opportuno restituire in primo luogo il profondo valore dell'esperienza stessa di relazione, di Comunità, perché spazio di dono, di cura e di responsabilità.

Alla pedagogia spetta allora il compito e l'impegno di “Contribuire, tra teoria e pratica, allo sviluppo, all'elaborazione di modelli di formazione umana per una rinnovata cultura della responsabilità e della sostenibilità” (Vischi, 2020, p. 125). Educare alla relazione, alla cura e formare alla responsabilità, dunque, quali dimensioni indissolubili (cfr. Malavasi, 2020) per promuovere esperienze generative e solidali verso comunità sempre più inclusive, capaci di valorizzare una partecipazione *bottom-up* a favore del bene comune (cfr. Vischi, 2022). L'impegno pedagogico, che ha a cuore lo sviluppo integrale della persona nella sua unicità, ha dunque da interrogarsi rispetto alle urgenze educative e formative, a sostegno delle iniziative promosse per la transizione e affinché lo lancio verso lo sviluppo sostenibile non si caratterizzi quale arida risposta priva di ogni significato, ma piuttosto quale scelta condivisa, mossa da valori profondi. È allora opportuno promuovere un'educazione volta ad

Aiutare per tempo la persona a custodire la passione per l'incontro e ad alimentare in se stessa e negli altri il desiderio di vivere insieme, a redigere un

progetto di sé nutrito dagli ideali regolativi dell'educazione permanente e della solidarietà, dal valore morale dell'interdipendenza e dell'impegno per il bene di ciascuno e di tutti, dalla creatività e dal senso del futuro, alimentato dalla riflessione critica su prospettive esistenziali e su significativi scenari di umanità, sorretto dalla disposizione alla ristrutturazione e alla riorganizzazione, ma sostenuto anche dal gusto del possibile e del desiderabile e dalla passione per l'utopia, dalla volontà e dal coraggio di configurare un futuro possibile e umanamente desiderabile (Rossi, 2003, p. 98).

Bibliografia

- Bertolini P. (1990). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (2nd Ed.). Firenze: La Nuova Italia.
- Bolsieri F. (2014). *Formazione, sostenibilità, fund raising: donare per la custodia e la salvaguardia del creato*. Unpublished doctoral dissertation, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.
- Conferenza Episcopale Italiana (2024). *Le Comunità Energetiche Rinnovabili: elementi etici, tecnici, economico-giuridici per gli enti religiosi*, from <https://www.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/31/2024/05/22/VADEMECUM.pdf>
- Dato D. (2013). La perenne scommessa: pensare le emozioni ed emozionare il pensiero. In I. Loiodice (Ed.) *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto* (pp. 118-135). Bari: Progedit.
- Dewey J. (1992). *Democrazia e educazione*. Traduzione (a cura di) A. Granese, Firenze: La Nuova Italia.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Milan G. (2023). Paulo Freire: una «lotta pedagogica» fatta di «indignazione», di «dialogo», di «comunione». In D. Simeone (Ed.), *Paulo Freire. La pedagogia degli oppressi* (pp. 27-50). Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari L. (2018). L'aver cura: filosofia ed esperienza. In S. Uliveri (Ed.) *Le emergenze educative nella società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 71-88). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tönnies F. (1963). *Comunità e società*. Milano: Edizioni di comunità.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved September, 19, 2024, from <https://sustainabledevelopment.un.org>.
- Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2020). Pedagogia dell'impresa ed economia civile, un dialogo epistemico per educare al lavoro. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 10, 162-177.
- Vischi A. (2022). Prefazione, Impatti generativi, comunità energetiche rinnovabili per uno sviluppo solidale e sostenibile. In O. Vacchelli (Ed.), *Verso comunità inclusive. Formazione per una transizione culturale e sostenibile* pp. IX-XIV. Lecce: Pensa MultiMedia.

Sitografia

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018L2001>
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/12/31/19G00171/sg>
https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2021-11-30&atto.codiceRedazionale=21G00214
https://oipeosservatorio.it/poverta_energetica/
<https://www.mase.gov.it/sites/default/files/Decreto%20CER.pdf>
<https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/munus/>

Marginalità e pensiero globale: per una metamorfosi egualitaria ed inclusiva

Stefano Mazza

*Docente e ricercatore a contratto - Università Cattolica del Sacro Cuore
stefano.mazza@unicatt.it*

1. Degli assenti (umani e non umani)

Angela Tiraboschi c'è? Angela, contadina 74 anni, c'è? No, assente. Qualcuno sa dov'è? Dispersa. Cancellata, chi si ricorda più di lei e della sua licenza elementare, conseguita nel '62 nella RAI allora definita pedagogica? Non era lì, dal maestro Manzi, per il suo warholiano quarto d'ora di notorietà, ma per non essere più un'analfabeta, magari anche solo per leggere, lentamente, le lettere dei figli emigrati. Nessun narcisismo. Non cercatela su internet non c'è. Ma Michela, Luigi, Ibrahim, Francesco, Jennifer ci sono, sono presenti? Non sappiamo neppure chi siano queste ragazze e ragazzi che la scuola non sa attrarre più. Che le famiglie non reputano più necessario mandarli a scuola, che sono più utili a casa. Ma non inviamo i gendarmi. Pensiamo a cosa serve per ritrovarli, magari pensando più a loro e meno a noi, come suggerisce Michela Marzano:

Basterebbe ascoltarli davvero per rendersi conto che ciò di cui hanno più bisogno è proprio l'ascolto, essere visti e riconosciuti per quello che sono e non per come le mire e proiezioni narcisistiche dell'io dei propri genitori o dei propri insegnanti (farai, diventerai, realizzerai...). La loro è fame di un amore, quello che accoglie, vede e ascolta (Marzano, 2024)

Per trovare Angela invece avete due alternative incredibilmente opposte e simili allo stesso tempo. Le Teche Rai di Roma, sede di Saxa Rubra, archivio di tutto ciò che è passato in tv dal '53 quando è nata col nome di EIAR, oppure... incredibilmente, domandatelo a quella che viene chiamata intelligenza artificiale (assente per timore nostro, ma dovremmo imparare a conoscerla). Perché non la definisco intelligenza artificiale e basta? Perché quel progetto AI, quello originale, ma non lo scrivono sui giornali, per non deluderci, perché è costata anni e anni di ricerca e miliardi di dollari e ha bisogno di tanta euforia intorno, è stato accantonato da tempo (Cristianini, 2023). Non c'è più un progetto di reale riproduzione dell'intelligenza naturale o se vogliamo della stupidità naturale, forse più diffusa in questa modalità che nella prima, purtroppo, nel mondo naturale (Marrone, 2012).

Ora AI è stato trasformato in un potentissimo strumento, che ingurgita dati con impressionante velocità. Pensiamo al gioco degli scacchi. Per farglielo appren-

dere non le si insegna come si gioca, non c'è nulla della tipica comprensione effettuata dagli umani, ma le si presentano migliaia, milioni di partite, dove il discriminare è vinto/perso, un altro codice binario. Sequenze di mosse da modificare passo, passo sulla base della esperienza statistica. Assomiglia ad una tipologia di acquisizione tipica del pensiero lineare dicotomico, ma con una potenza, come direbbero i ragazzi, che le sono più vicini, "da paura". Alla fine, è una memoria eccezionale e un procedimento meramente statistico, questa serie di mosse vince, questa no, riproposto però ad ogni mossa perché lei, grazie alla capacità di calcolo, può farlo. Agli umani, dicono gli esperti, sono possibili previsioni fino a sette mosse successive (Miller, 1956).

In questo modo di produrre "risposte" dell'AI non c'è il senso dello scarto, delle pieghe del pensiero, dei dubbi. Determinismo puro, senza il cartesiano *du-bium*, origine della sapienza. Attenzione, è una meravigliosa compagna di viaggio ora, sa una marea di cose, è divertente, ma è anche burlona, ti dice cose inesistenti, cita spesso ricchissime bibliografie di libri mai scritti, ci mette pure i titoli, poi si scusa se la smascheri. Piacerebbe a quel genio della fantasia paradossale di Borges.

Una prova. Ho inserito una citazione di Flaubert per accertarmi della sua competenza, fingendo di non conoscerne l'autore, ovviamente. In un secondo, perché è stata progettata per sorprenderci con la sua velocità, quella dei bambini che alzano la mano più veloci della luce, per far contenti maestre/i mi ha risposto. L'ha attribuita a Chesterton. Non dobbiamo avere paura per i nostri studenti, anche dei furbetti: se non sanno sarà un dramma per loro, a meno che i loro insegnanti non sappiano meno di loro, il che non è escluso. E allora passerà Chesterton. E il dramma, forse minore in quest'epoca, sarà per tutti noi. "La citazione è bella, che importa di chi è", è un mantra attuale. La rete è piena di citazioni apocriefe e fasulle attribuite ai geni del passato. Al pensiero dominante e alla rete piace così. Ho chiesto al direttore di un famoso museo e a vari suoi collaboratori, se una citazione che lì, da anni, faceva ampiamente mostra di sé, fosse attribuibile alla firma presente in calce. La risposta (scritta) fu che, come potevo constatare, in rete l'aforisma era ampiamente riportato, e quindi vero.

2. I modelli

Ma non sono qui a parlare di AI, ma della nostra intelligenza o, meglio, delle tante tipologie di nostre intelligenze che dovremmo considerare per essere davvero accoglienti a scuola e sempre. Perché, se è vero che AI è quella che abbiamo definito, dovremmo capire come alloggiare le diverse nostre intelligenze, nella scuola, perché, se AI è statistica, e speriamo che non cercheremo noi, come temo stia accadendo, di copiare l'intelligenza artificiale, prendendola a modello per costruire la nostra di intelligenza, come le facciamo convivere le varie intelligenze, come possiamo comportarci. Rendendoci conto che il modello di didattica che andiamo a proporre è l'espressione di cosa pensiamo, dei valori effettivi cui puntiamo, che divergono parecchio dai grandi valori, spesso predicati con un po' di ipocrisia.

Ovvero, come li trattiamo questi ragazzi di cui stiamo parlando qui? Solitamente non li consideriamo proprio, perché sono fuori dall'aula con il sostegno o fuori da scuola senza nessuno, o in aula con lo sguardo sotto il banco a guardare ciò che dovremmo noi portare sopra, la loro magica curiosità. Il futuro si può prevedere euforico? Sì, se lo indirizziamo con uno sforzo epocale, che è in parte nostra responsabilità. Da sola la società non evolve necessariamente verso il meglio, anzi, ne abbiamo un esempio recente nelle statistiche ufficiali. Sempre che nel nostro modello, ricchi sempre più ricchi e poveri sempre più poveri sia un disvalore. Se lo fosse per tutti la situazione sarebbe diversa. Cerchiamo di non cadere in un quadro disforico, né in entusiasmi tecno euforici.

Quali sono le tre I che si vorrebbero introdurre nella scuola? Sono l'Industria, Inglese, Informatica, morattiane o sono quelle dell'approccio *Human-centered* del *Design thinking* di Tim Brown del 2001: Ispirare, Ideare, Implementare. O quelle recentemente suggerite dall'ex Rettore di Bologna, Ivano Dionigi, al parlamento italiano: *interrogare, intellere, invenire*: ovvero chiedere, capire, scoprire (Dionigi, 2023). Qualche volta dimentichiamo che non sono la stessa cosa. Il modello va affrontato, non si può far finta che tutto proceda sulla strada della neutralità, del riduzionismo obsoleto delle scienze dure e della loro ideologia del relativo progresso, senza spenderci nella disputa assiologica.

Sì, lo ammetto, vorrei meno statistica, soprattutto di quella fortemente approssimativa e inficiata dai *bias* della ricerca frettolosa e più sguardi negli occhi. Vorrei meno citazioni, di quelle un paio a riga, le famose pezze d'appoggio, come viene costantemente richiesto agli studenti, e più sforzo del proprio ragionare, emozionarsi e argomentare, e correttezza, per chiudere con l'etica aristotelica. Il nostro procedere quotidiano ci conforta nella zona di agio intellettuale della tradizione, delle isole di certezza che ci siamo costruiti, ma oggi serve davvero più empatia con gli umani e il pianeta, e insieme riflessione nuova. Dobbiamo lasciare all'ultracentenario Morin, coetaneo del nostro Manzi, anzi più vecchio, la forza di affrontare davvero la complessità di questa epoca? Deve chiederci lui perché siamo diventati ciechi? (Morin, 2017). Forse occorre meno disputa epistemologica comune e disciplinare, che poi è costantemente piegata alle esigenze di ognuno e come direbbe Feyerabend più orizzonti aperti centrati sul mondo, iscritti nella carne viva del mondo e meno sulla carta o sui bit.

3. Quali transizioni?

Altro capitolo. Faccio un esempio differente e personale. Mia figlia laurea magistrale in Psicologia, pure con lode, non faccio nomi dell'università famosa e titolattissima. Bene, ribadisco neo-psicologa. Cosa andrà a fare? Forse ad ascoltare persone sempre più bisognose di parlare di loro? Spesso di questo si tratta. Immaginate il numero di esami orali o di occasioni avute per esercitare il pensiero orale. Ci avete pensato? Bene, zero. Nessuno si lamenta. Si deve procedere in fretta.

Questa è palesemente epoca di grandi trasformazioni. Anche se non riteniamo siano esistite epoche edeniche, periodi paradisiaci, se non nel racconto nostalgico o nelle testimonianze piegate a magnificare questa o quella civiltà, quel determinato tempo, è l'idea stessa di progresso che abbinato alla cronologia, alla progressione del tempo non funziona, anche se ingenuamente continuiamo a credere a chi ci racconta il contrario. Basta soffermarsi su alcuni aspetti, nell'ambito di un orizzonte ristretto, per provarlo. Solo un esempio: dalla metà del secolo scorso la possibilità e la probabilità di migliorare, anche stravolgendola, la propria condizione sociale era una opportunità e una forte motivazione personale e sociale. Bastava guardare la contadina molto anziana sui banchi del maestro Manzi, che lottava per la sua licenza elementare, giorno dopo giorno, per capire come la spinta fosse ubiqua e la speranza credibile. Non è una considerazione sociologica e non ha nulla di scientifico. Bastava guardare la luce dei suoi occhi. La chiamano ascensore sociale, si deve essere bloccata fra il seminterrato e la terra perché non solo non è più agibile, ma è come se il concetto stesso, nel silenzio generale, fosse sparito.

La ricerca pedagogica è alle prese con un'epoca di contraddizioni, sempre presenti certo, ma oggi ancor più marcate dalle differenze sociali che si vanno palesando in questi anni, con le crisi economiche, i cambiamenti globali in atto e le controtendenze, tipiche della reazione alle spinte effettivamente progressive, come la transizione ecologica, ipotizzata e ora sempre più avversata, le presenze sul territorio di tanta immigrazione non adeguatamente gestita, la tendenza patologizzante di ogni problematica, le polarizzazioni continue su ogni tema e una scuola troppo spesso sottoposta ai limiti dell'emergenza. In questo contesto la ricerca si trova ad affrontare un'idea di educazione, e spesso una pratica modellizzata dalla sfera politica, supportata dalla grande influenza di tanta parte dell'infosfera, i cui indirizzi non sono il raggiungimento minimo di alcuni principi basilari come, ad esempio, il pensiero critico, sempre evocato e poco perseguito, ma una declinazione del pensiero "efficiente" piegato ad una visione fuorviante e limitata di merito e di qualità. Per questi motivi non può attestarsi in una posizione di osservazione o di predicazione di principi generali. Avendone gli strumenti o potendo agire per comporli, è necessaria, non una rivoluzione, sempre visionaria ed eccedente le condizioni di fattibilità e di conseguenza fallimentare nella realtà dell'esperienza, ma una metamorfosi (Morin, 1999), che coinvolga le parti sociali. Per intradare una nuova dimensione dell'educazione formale che possa assolvere il suo compito di antidoto fondamentale ad una formazione informale dilagante, immersiva e votata al confondere, come risulta dalle contrapposizioni in atto, spesso frutto di posizioni più dettate dal pregiudizio che dall'analisi. L'obiettivo è proporre la visione operativa di un cambio di marcia, reso necessario dalle condizioni sempre più gravi dei divari esistenti a più livelli, il cui esempio eclatante è sia l'abbandono scolastico che una idea diffusa di residua utilità della scuola, illusoriamente superata da altre esperienze.

Andare oltre l'ovvietà delle condizioni del mondo e della scuola, della realtà

pseudo egualitaria della nostra condizione *onlife*, come l'ha definita il filosofo Floridi (2020). In una condizione di estrema confusione valoriale e dei conseguenti modelli della convivenza, determinata dalla lotta spesso dissimulata o sottotraccia delle pratiche del far sapere e del non far sapere o, anche, del far non sapere, quali siano le condizioni dello “stato delle cose” di fronte alla complessità delle tante questioni sociali che agitano questa epoca di mutamenti senz'altro necessari, cercati e/o avversati. Una visione del mondo a venire che vorremmo si realizzasse contro lo *status quo* dell'oggi, che sta determinando condizioni di povertà e disuguaglianza inattese, ma sempre più evidenti. La pedagogia può contribuire ad attrezzarsi per implementare un modo di considerare queste condizioni nella loro vera configurazione e per ritrovare il senso di un modello di equilibrio tra uguali e di riequilibrio fra condizioni sempre più differenti. La sottolineatura del modello, la sua identificazione, l'intercettazione delle gerarchie valoriali sottostanti, è fondamentale per uscire dall'ipocrisia di modelli che non vengono poi riprodotti adeguatamente nella realtà della scuola di tutti i giorni. Per perseguire questo obiettivo è necessario non solo evitare, ma smontare le retoriche della pacificazione, dove questa non sia effettivamente realizzata. Si deve ritrovare il coraggio del rodariano Giacomo di cristallo, il cui sguardo limpido smonta l'ampollosa vacuità retorica proposta dai sarti di corte, sempre difficilmente antagonisti. Su questi temi, dove lo scontro fra razionale e irrazionale, fra modelli, valori, quelli praticati non quelli ipotetici, per dimostrare le differenze di contenuto di idee fra l'uno e l'altro, per perseguire gli obiettivi che ci si è proposti. Per continuare Manzi e la sua passione sociale, sempre più attuale e necessaria.

Allora, Angela Tiraboschi? Ricordate nessuno sapeva dov'era, chat Gpt, sì. Se cercate sui motori di ricerca, i cui algoritmi si fanno sempre più oscuri, trovate una sua omonima, definita la nonna d'Italia, mancata a 112 anni in quel di Bergamo. La provincia era la stessa della contadina Angela, andatasene da molto più tempo, con la sua licenza elementare conseguita con Alberto Manzi e gli occhi lucidi, quel giorno, per l'emozione, che a scuola non dovrebbe mancare mai.

Un modello, questo, di empatia per tutti noi (o quasi). Viceversa, rimangono solo parole.

Bibliografia

- Cristianini N. (2023). *La scorciatoia. Come le macchine sono diventate intelligenti senza pensare in modo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Dionigi I. (2023). *La conoscenza nel tempo della complessità*. Lectio Magistralis al Parlamento italiano nell'ambito della presentazione del Rapporto Italiadecide. Roma.
- Floridi L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Marrone G. (2012). *Stupidità*. Firenze: Bompiani.
- Marzano M. (2024). *Di cosa hanno fame oggi i giovani?* Testo della conferenza di apertura

ai “Dialoghi di Pistoia” 2024. Consultato in <https://www.dialoghidipistoia.it> il 10/06/2024.

Miller G.A. (1956). *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information*, *The Psychological Review* (Vol. 63, pp. 81-97).

Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le lettere.

Povert  educative invisibili: il fenomeno dell'inattivit  maschile adulta. Alcune linee interpretative di pedagogia sociale

Serena Mazzoli

*Assegnista di ricerca - Universit  Cattolica del Sacro Cuore
serena.mazzoli@unicatt.it*

1. Premessa

La povert  educativa degli adulti costituisce un tema di significativo interesse pedagogico per una serie di implicazioni riconducibili ad un accostamento di fattori economici, culturali e sociali. Il contributo accredita l'ipotesi del fenomeno dei *Not in labour force* (NILF) (Eberstadt, 2018) come condizione che alimenta la povert  educativa nella popolazione adulta, riducendo le opportunit  di inserimento in circuiti di apprendimento permanente e di impegno sociale. A questo proposito, nel nostro Paese pi  che in altri stati europei, il segmento adulto   particolarmente colpito dal problema della disoccupazione di lunga durata, dall'inattivit  occupazionale in et  produttiva, dal manifestarsi di diverse forme di disimpegno e avversione nei confronti del lavoro, aspetti che incidono negativamente sia sul piano reddituale, sia sulla possibilit  di conseguire competenze spendibili e consapevolezza sociale. Inoltre, l'inattivit  maschile in et  adulta si accompagna spesso a un senso di vergogna o, per converso, alla scelta di dipendere dal *welfare* per la propria sopravvivenza nonostante la stigmatizzazione sociale (Nayak, 2006). Da un diverso angolo di visuale, il *disengagement* dal lavoro pu  essere connesso al recente fenomeno della *great resignation* cui ha dato particolare impulso la pandemia da Covid-19 che con il suo dirompente impatto sugli equilibri tra tempi professionali e di vita ha sollecitato a rimettere a tema il "senso dell'esistenza".

In questo quadro contestuale si colloca il progetto "(Im)perfetti sconosciuti. Uno studio trans-disciplinare sul fenomeno dell'inattivit  degli uomini adulti", finanziato dall'Universit  Cattolica del Sacro Cuore nell'ambito della linea di intervento delle ricerche d'interesse d'Ateneo. Il progetto, in relazione al WP "Riattivare per lo sviluppo umano"¹, di cui   capofila la Facolt  di Scienze della Formazione, assume l'ipotesi euristica secondo cui educare alla transizione ecolo-

1 Per un approfondimento sui traguardi del progetto in relazione ai diversi WP si veda: <https://dipartimenti.unicatt.it/sociologia-attivita-di-ricerca-d-3-2-2022-imperfetti-sconosciuti-uno-studio-trans-disciplinare>

gica (Malavasi, 2022) potrebbe configurare un *driver* pedagogico significativo per rispondere all'esclusione lavorativa e sociale dei maschi adulti inattivi.

2. Apprendimento degli adulti e nuove sfide educative

I mutamenti che interessano l'attuale mercato del lavoro, uniti ad un progressivo invecchiamento della popolazione e agli effetti della recessione economica e della crisi socio-ambientale, non solo hanno colpito in modo rilevante il segmento dei giovani, ma hanno sollevato interrogativi in relazione alle diverse età della vita. Capitale umano e competenze dei lavoratori giovani e adulti, settori occupazionali e dinamiche professionali pongono questioni radicali in ordine all'ambito della responsabilità intergenerazionale, attribuendo valore alle politiche formative in materia di sostenibilità per affrontare con pertinenza le questioni attuali e le sfide future. A questo proposito, l'offerta formativa rivolta agli adulti è spesso caratterizzata da frammentarietà, occasionalità, difformità territoriali. La rilevanza del tema in parola è confermata dalla focalizzazione che la Commissione europea ha posto sull'educazione degli adulti, mettendo in luce la necessità di incrementare in modo significativo la loro partecipazione all'istruzione formale, non formale e informale entro il 2030, con particolare attenzione ai cambiamenti strutturali legati alle transizioni ecologica e digitale che rappresentano una sfida per la ricerca educativa. Nonostante i passi avanti, persistono alcune problematiche significative:

- l'attuazione disomogenea tra Stati membri, con importanti discrepanze relative alle opportunità di miglioramento dei livelli delle competenze disponibili per gli adulti poco qualificati;
- il ruolo dominante dei finanziamenti nell'ambito di progetti dell'UE rispetto ai finanziamenti strutturali nazionali;
- l'integrazione, spesso insufficiente, delle raccomandazioni in un percorso completo, aspetto che rispecchia uno scarso livello di coordinamento strategico (European Commission, 2023).

In questo quadro di problematicità, la riflessione pedagogica è sollecitata a promuovere forme organiche e integrate di interventi di contrasto all'esclusione educativa degli adulti, contro il perpetuarsi di forme di marginalizzazione lavorativa e sociale (Demetrio, Alberici, 2005). Sul piano delle politiche educative alcuni fattori possono contribuire a ridurre l'esclusione degli adulti dai percorsi di formazione; tra gli altri, il superamento del credenzialismo e la progettazione di percorsi formativi innovativi sia dal punto di vista contenutistico, sia in relazione alle modalità organizzative e didattiche, costituiscono due aspetti chiave (Torlone, 2022).

I percorsi formativi che sapremo elaborare configurano, allora, il presupposto basilare per generare competenze a supporto delle transizioni in atto, a patto di

promuovere una profonda trasformazione dei dispositivi pedagogici, del *setting* di apprendimento, dei modelli educativi e delle pratiche didattiche (Riva, 2019).

3. Inattività maschile adulta e formazione alla transizione ecologica. Un'esperienza virtuosa

La transizione ecologica si può porre come *driver* di riattivazione socio-professionale del segmento adulto che nel nostro Paese, più che in altri stati europei, risulta colpito dal problema della disoccupazione di lunga durata, dai bassi livelli di attività, dagli scarsi investimenti in formazione continua. Nel quadro contestuale di quanto sopra esposto, si situa il progetto pluriennale e interfacoltà² “(Im)Perfetti Sconosciuti. Uno studio trans-disciplinare sul fenomeno dell’inattività degli uomini adulti” (2023-2026)³, finanziato dall’Università Cattolica del Sacro Cuore. Il progetto accredita l’ipotesi del fenomeno dei *Not in labour force* (NILF)⁴ quale condizione che alimenta la povertà educativa nella popolazione adulta, riducendo le opportunità di apprendimento permanente e consapevolezza sociale. Tale criticità è facilmente riscontrabile nel mercato del lavoro italiano e necessita di essere portata alla luce al fine di fornire strategie di azione e percorsi di formazione adulta in grado di promuovere lavoro inclusivo e benessere sociale. In un’ampia cornice di traguardi ritenuti essenziali per fornire indicazioni su un *target* tradizionalmente trascurato in quanto considerato il segmento centrale del mercato del lavoro, il WP “Riattivare per lo sviluppo umano”, di cui è capofila la Facoltà di Scienze della Formazione, ha inteso esplorare le opportunità di riattivazione socio-professionale connesse con la transizione ecologica, anche attraverso la selezione di buone pratiche presenti nel panorama nazionale e internazionale e l’individuazione di possibili elementi di replicabilità. In quest’ottica, attraverso una ricerca esplorativa volta a mappare sul territorio lombardo alcune esperienze virtuose di formazione alla transizione ecologica per adulti in situazioni di fragilità, inattività, marginalità sono stati indagati Centri di Formazione, Centri per l’Impiego, Terzo settore, imprese a vocazione *green* mediante l’impiego dello studio documentale, integrato con interviste semi-strutturate a rappresentanti di enti pubblici e privati. In questo contesto può essere utile riportare l’approfondimento effettuato sull’esperienza della cooperativa sociale Biplano che nasce a Bergamo nel

2 Il progetto coinvolge le Facoltà di Scienze politiche e sociali, di Scienze della formazione, di Medicina e Chirurgia, di Lettere e Filosofia, di Giurisprudenza, di Economia, di Psicologia, di Scienze linguistiche e letterature straniere.

3 La ricerca “(Im)perfetti sconosciuti. Uno studio trans-disciplinare sul fenomeno dell’inattività degli uomini adulti”, è finanziata dall’Università Cattolica del Sacro Cuore attraverso la Linea di intervento delle ricerche d’interesse d’Ateneo (anno 2022) e diretta da Laura Zanfrini.

4 Il fenomeno dei *Not in labour force* (NILF) è stato indagato in modo particolare nel contesto americano e si riferisce alla condizione dell’inattività del genere maschile. Per un approfondimento si rimanda ai contributi di N. Eberstadt.

1998, raccogliendo l'esperienza, iniziata nella seconda metà degli anni Settanta, della Cooperativa della Comunità, su due filoni specifici: l'accoglienza di persone in situazioni di disagio psichico e l'agricoltura sociale e biologica. La cooperativa, in tempi recenti, ha avviato un percorso che l'ha portata a trasformarsi in cooperativa Mista con la finalità di contribuire all'inclusione di persone in condizioni di fragilità e inattività, che vengono coinvolte in iniziative di vario tipo. In riferimento alle attività agricole, la cooperativa ha conosciuto un notevole sviluppo, evolvendosi verso pratiche biologiche che riflettono un impegno per l'ambiente e per la salute e nelle quali vengono coinvolti giovani in attività di tirocinio, persone in messa alla prova, soggetti portatori di varie fragilità. La costante collaborazione con i centri Caritas del territorio aiuta nell'individuazione di persone colpite da vulnerabilità e inattività che vengono supportate dalla cooperativa Biplano attraverso percorsi strutturati *ad hoc*. Oltre alla produzione di ortaggi e alla vendita diretta in azienda e nei *farmer's markets*, la cooperativa ha avviato un negozio per la vendita al dettaglio nel centro di Bergamo, attività di ristorazione vegetariana e vegana, laboratori formativi per acquisire nuove competenze occupazionali e sociali in linea con le direttive europee in materia di sostenibilità. A questo proposito, il progetto "Isola del Tesoro" si propone, attraverso l'attivazione di numerosi laboratori, di diffondere la cultura ecologica del riciclo e del riutilizzo. Uno spazio artigianale dove oggetti, stoffe, biciclette, mobili vecchi e tanto altro, prendono nuova vita e un luogo dove gli utenti, attraverso il riciclo creativo, arricchiscono il loro percorso riabilitativo, facendo esperienze professionali (<https://www.cooperativabiplano.it/blog/2023/05/17/bilancio-sociale-2022/>).

Sotto il profilo strettamente occupazionale è a partire dal Bilancio sociale 2022 che si sono affermate alcune evidenze in relazione al tema del lavoro. Nel corso dell'anno 2021-2022 sono stati attivati e portati a termine con successo un totale di venticinque progetti volti alla promozione di competenze chiave per l'occupazione. Questi progetti hanno rappresentato un importante passo avanti nel supporto e nell'orientamento professionale di numerose persone. Sono stati inoltre registrati sette tirocini di inserimento lavorativo, suddivisi in varie modalità di collaborazione e *partnership*, tra cui spiccano le esperienze di formazione e lavoro svolte in sinergia con il centro diurno "Isola del Tesoro" che hanno consentito il conseguimento di competenze spendibili in materia di sostenibilità. Anche il Bilancio sociale 2023 conferma questi *trend* e pone a tema nuove sfide occupazionali, formative e di cittadinanza: l'implementazione dell'agricoltura biologica, da rividere anche alla luce degli impatti della crisi climatica; l'incremento di percorsi formativi rivolti a tutte le età e finalizzati alla promozione di competenze per la sostenibilità; la realizzazione di orti sociali che, in accordo con le disposizioni in materia di agricoltura sociale⁵, oltre ai benefici legati alla produzione alimentare, promuovono finalità di natura educativa, civica ed etica.

5 Per un approfondimento della legge del 18 agosto 2015, n. 141, "Disposizioni in materia di agricoltura sociale", si veda: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/09/8/15G00155/sg>

Allo stato attuale della ricerca sono in fase di approfondimento alcune ulteriori esperienze formative indirizzate all'acquisizione di *sustainability competences* nel segmento adulto, che potrebbero fare emergere interessanti elementi di replicabilità, soluzioni efficaci all'esclusione lavorativa e sociale della popolazione adulta inattiva.

Bibliografia

- Demetrio D., Alberici A. (2002). *Istituzioni di educazione degli adulti (Vol. 1). Il metodo autobiografico*. Milano: Guerini.
- Eberstadt N. (2018). *Education the Cause of America's "Men Without Work" Crisis? Or Maybe the Solution?* Washington (DC): Hoover Institution.
- European Commission. (2023). *EVALUATION of the Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for adults* (Report COM(2023)439). Brussels: European Commission.
- Nayak A. (2006). Displaced Masculinities: Chavs, Youth and Class in the Post-industrial City. *Sociology*, 40(5), 813-831.
- Riva M.G. (2019). Prefazione. In P. Malavasi, *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale* (pp. IX XI). Milano: Vita e Pensiero.
- Torlone F. (2022). Lo sviluppo dei cluster nell'educazione degli adulti per contrastare i processi di esclusione educativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(40), 28-42.
- Cooperativa Biplano. (2022). *Bilancio Sociale 2022*. Retrieved September, 20, 2024 from <https://www.cooperativabiplano.it/blog/2023/05/17/bilancio-sociale-2022/>
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Striano M. (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Trame relazionali per un *continuum* formativo tra scuola e territorio. Verso la prevenzione delle povertà educative

Valentina Meneghel

*Dottoressa di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
valentina.meneghel@unicatt.it*

1. Ambiente sociale avverso, un caso emblematico di povertà educativa

Il presente contributo muove dall'assunto che dalle esperienze educative "difficili" (Bertolini, 1988; Bertolini, Caronia, 2015) sia possibile dischiudere un fecondo spazio per "fare scienza" nel campo propriamente pedagogico. Pertanto, esso snoda la sua riflessione a partire da una ricerca di indirizzo partecipativo che nasce in un contesto ad alta complessità sociale, nello specifico di una Scuola Polo per l'Inclusione sita nell'area sud del centro storico bresciano. Emblematica al riguardo la dimensione territoriale della scuola in esame che accoglie discenti provenienti da un quartiere denso di problematiche socioeconomico-culturali, che demarcano una lacerazione territoriale rintracciabile nelle biografie stesse dei discenti, taluni residenti in comunità per minori, altri vittime di una compromissione della *qualità* delle esperienze relazionali nell'ambiente familiare, generalmente accomunati da un percorso di crescita in situazione di povertà. Riferirsi a tali quartieri implica considerare una tra le plurime forme della povertà educativa poggiante sulla fenomenologia della *segregazione scolastica* consistente in una "separazione tra studenti con diverso *background* sociale o migratorio". Essa vede una "forte concentrazione degli studenti di origine familiare simile nelle stesse scuole, che assumono così una composizione sociale o etnica omogenea". Per una ricezione sensibile della posta in gioco in ordine al fenomeno in questione, inscrivibile altresì nell'espressione ombrello "divario territoriale" (Pacchi, Ricci, 2021, p. 251), preme rievocare il discorso inaugurale di Maria Montessori (1907) in occasione dell'apertura della seconda *Casa dei bambini*, grazie al quale è possibile cogliere un tratto originario della segregazione, ritratta come "agglomerato" di vite poste

fuor dalle mura della città, e lascia[te] [...] nell'abbandono, nella disperazione, nella reciproca scuola di brutalità e di vizio. Siamo venuti così cercando dei focolari infetti, che dovrebbero significare pericolo e minaccia, per chi ha coscienza sociale, per la città che si è depurata all'interno da tutto ciò che è brutto, e che si è ammalata di cancrena, volendo farsi tutta bella e linda, perseguendo un aristocratico ideale estetico (pp. 143-142).

A partire dall'immagine nitida evocata dalle parole della studiosa, dischiudere uno sguardo educativo nelle maglie di quei quartieri oggetto della segregazione ha significato in *primis* fare luce sulle contraddizioni territoriali nell'intenzionalità di porle in dialogo. Esse fanno i conti con la rappresentazione di una città lombarda, quella bresciana, che è valsa negli anni e a livello nazionale come "polo industriale" e, in tempi recenti, pare assumere un nuovo "volto" incastonato nel quadro di una città resiliente, che ha dato prova di una "grammatica" solidale senza precedenti durante la crisi pandemica. Brescia risulta infatti una fra le province maggiormente colpite dal virus SARS-CoV-2, per tale ragione è stata insignita, unitamente alla città di Bergamo, *Capitale italiana della cultura 2023* grazie all'emendamento del Decreto Rilancio che attribuisce alle città il suddetto titolo per nomina straordinaria, dunque, sospendendo i criteri formali di partecipazione delle città lombarde al bando funzionale alla titolazione. Pertanto, la ricerca va letta nel quadro contestuale di una realtà territoriale protesa a lasciare alle spalle una profonda crisi facendo leva su una ricostruzione culturale, sociale e territoriale che, fra le differenti criticità, ha da misurarsi con la "composizione" di determinati quartieri segnati da un'intensiva concentrazione di minori neoarrivati/e in Italia. Per focalizzare il *qui ed ora* connotante la ricerca si intende porre visibilità sugli "interlocutori", chiave della riflessione, dapprima i discenti e a seguire i docenti, nell'intenzionalità di riconoscere talune convergenze, potenzialmente "nocive" e radicanti il *circolo dello svantaggio sociale* (AGIA, 2022) con il rispettivo contesto di vita. Si consideri che il plesso scolastico dell'Istituto Comprensivo statale, oggetto della presente riflessione, registri in media un numero di circa 20 alunne/i per classe, di cui non più di una/o o due risultano italofoeni, le/i restanti alunne/i sono discenti neoarrivati in Italia provenienti da famiglie straniere perlopiù di prima generazione e, soltanto in minima parte, di seconda generazione. A partire da un "approccio misto" all'analisi dei dati, inscrivibile nella *Mixed Methods Research* (Creswell, Creswell, 2017), lo studio delle biografie "vive" dei discenti, rileva la frequenza di esperienze avverse subite nell'età infantile, *Adverse Childhood Experience* (ACE). In particolare, convenendo con la letteratura (Bethell, Newacheck, Hawes, Halfon, 2014) si è inteso individuare tre tipologie di esperienze avverse identificanti il campione di ricerca. Fra queste sono emerse esperienze relative, in primo luogo, alla negligenza fisica ed emotiva genitoriale; in secondo luogo, alle disfunzioni di specifiche figure genitoriali o della rete familiare, connotate da violenza domestica, malattie mentali, incarcerazione, uso di sostanze, traumi e separazioni; infine, all'abuso emotivo e fisico dei minori. Il caso studio in esame ha assunto una prospettiva sistemico-relazionale che ravvisa nella povertà educativa un *Ambiente Sociale Avverso* (*Adverse Community Environments*) in quanto contrassegnato da un'"omogeneizzazione" non soltanto di carattere etnico, ma riguardante altresì i legami sociali, sia nei termini di una loro scarsità, sia in quelli di una *mancata qualità*, con implicite conseguenze multifattoriali e interagenti sulle opportunità educative, abitative, lavorative. Focalizzare dunque il concetto di povertà educativa alla luce dell'assunto che è la *qualità relazionale* dei legami vissuti dai discenti ad essere inficiata costituzionalmente, ha indotto la ricerca a interro-

gare l'orizzonte entro il quale sia possibile collocare una risposta dalla marcatura pedagogica, travalicando un approccio tendente all'assistenzialismo o alla medicalizzazione (Mari, 2018). In altre parole, ci si è chiesti in quali direzioni orientare il raggio d'azione della scuola per porre rimedio alla povertà educativa. Pertanto, si è inteso assumere il modello ecologico di sviluppo del bambino di Bronfenbrenner (2002) ravvisando a livello *microsystemico* le relazioni con le figure significative tra l'insegnante oppure l'educatore e il discente; a livello *mesosystemico* le relazioni che, coinvolgendo direttamente il discente, intercorrono nei differenti ambienti in cui esso cresce, in questo caso la scuola nel contesto delle relazioni insegnante-genitori; a livello *esosystemico* i rapporti che risultano determinati dal contesto sociale "abitato" dal discente, fra i quali, nel caso specifico, è possibile annoverare le comunità, ovvero le strutture residenziali per minorenni, il quartiere stesso ove essi risiedono, considerando il grado di vivibilità dello stesso (sicurezza, trasporti, accessibilità, parchi), il Piano Triennale dell'Offerta Formativa della scuola frequentata; a livello *macrosystemico* le influenze di natura socio-politico-culturali esercitate sull'ambiente vissuto dal discente pur attraverso un'interazione indiretta. Il riferimento a tali livelli è da leggersi secondo un approccio integrale ove l'azione pedagogica, qui prioritariamente riconducibile all'ambiente scolastico, è tale nella misura in cui renda l'ambiente stesso promotore dell'emancipazione della persona in termini di opportunità eque di azione e di partecipazione. "Parlare di povertà educativa, infatti, non significa soltanto cercare di documentare le deprivazioni 'invisibili' dei soggetti in formazione" (Bruzzzone, 2023, p. 11), ma altresì cercare di comprendere la chiave di volta per emancipare chi le subisce. In particolare, in questa sede ci si limita a porre in evidenza le dinamiche relazionali che agiscono in termini facilitanti oppure ostacolanti l'emancipazione del discente a livello microsystemico, senza misconoscere la necessità di un'azione sinergica fra tutti i livelli qui menzionati.

2. Possibili fattori ostacolanti una relazione emancipativa insegnante-discente

Dall'osservazione partecipata condotta in una classe campione è emerso che la compromissione relazionale ravvisata nelle biografie personali dei discenti trovi un'estrinsecazione nel loro comportamento in termini di una *agency personale* (Morselli, Ellerani, 2021) pressoché assente, essa pare correlata all'auto-percezione introiettata dai discenti. Di conseguenza, fra i principali fattori che ostacolano o facilitano l'emancipazione dell'alunna/o da uno stato di povertà immateriale si situa a livello microsystemico l'interpretazione simbolica dell'immagine dell'allieva/o che il docente tende a veicolare. Se infatti è vero che in età evolutiva identità e autostima risultino perlopiù "esogeni", pertanto costruiti attraverso l'altro, è facendo leva su tale dimensione emotiva che il docente può indirizzare la sua azione al fine di decostruire, mediante la relazione educativa, strutture auto-percettive "distorte" che minano quel fenomeno emotivo "radicato nell'inconscio" e definito da Giddens (1994) "sicurezza ontologica", esperito in una "forma di sensazione

di sicurezza” (p. 96). In questa luce, se il discente si sentirà compreso imparerà a comprendersi, se si sentirà accettato imparerà ad accettarsi, tali sentimenti inoltre potranno attecchire nell’animo sino a cambiarne l’auto-rappresentazione interna, riflessa, nel contesto in questione, nelle differenti forme della negligenza genitoriale. Quest’ultima, traducendosi in tal specifico contesto scolastico in elevate richieste di attenzione emotivo-affettivo-comportamentali, viene recepita da diversi docenti della scuola come il rischio di una progressiva sostituzione della pratica formale di insegnamento, afferente alla dimensione cognitiva dell’apprendimento dei contenuti di studio, con una pratica tesa più all’informalità della cura. A ciò si aggiunge e correla un alto tasso di *turnover* delle/dei docenti stessi, fenomeno che mina in potenza la continuità di una relazione educativa atta invece a ingenerare un’*evoluzione tras-formativa* della soggettività mediante i processi di interiorizzazione ed esteriorizzazione. Pertanto, a partire da una somministrazione di interviste in profondità, rivolte alle/agli insegnanti in servizio nella suddetta realtà scolastica, si è inteso focalizzare i fattori che inducono tali docenti a scegliere per il cambiamento della sede scolastica. Esclusi coloro la cui scelta è dipesa da fattori di natura contrattuale e/o di provenienza geografica, emergono quattro fattori che gravano sulle scelte dei docenti, fra cui il riconoscimento di una mancata padronanza di *competenze emotive* atte a gestire dinamiche affettivo-comportamentali ad alta complessità in ordine tanto ai gruppi classe, quanto al contesto territoriale specifico; il *gap* tra i bisogni formativi di natura contestuale e la scarsità di tempi e strumenti funzionali a prevenire le povertà educative; un *clima emozionale* dissonante fra i docenti, potenzialmente riflesso in un’oscillazione delle politiche scolastiche tra aperture riformiste e resistenze conservative; un approccio didattico-formativo proteso perlopiù ad una risoluzione temporanea delle emergenze quotidiane con l’effetto di un’inibizione della ricerca come *habitus* del docente. Muovendo da questo scenario è possibile suddividere simbolicamente le/i docenti in due “categorie”: coloro che risultano necessitanti di formazione per colmare il divario di competenze richieste e situabili nel contesto in esame; coloro che risultano “sovraistruiti” ma non riescono a dare seguito alla loro *expertise* sul campo a causa di resistenze di natura culturale sottese all’organizzazione scolastica. Porre in evidenza il fenomeno del *turnover* dei/delle docenti in stretta correlazione con una realtà territoriale contrassegnata dalla privazione assume i contorni di un *appuntamento mancato* dinanzi al bisogno educativo di riconoscimento dei discenti. Per dare concretezza alla prevenzione delle povertà educative, l’insegnante non può che *amare* i discenti tra i quali vive, farsene profondo conoscitore, condividerne le angosce e i dolori senza evasioni e infingimenti, è questa la condizione prima per contribuire a rigenerare un ambiente “avverso” a partire dalla scuola e attraverso la scuola.

3. Conclusioni

Dinanzi a sfide contestuali ad elevata complessità, la scuola non è immune dal rischio di esacerbare scenari sociali di marginalità laddove, “riproduce, se non esaspera, separazioni sempre più nette presenti nella società, che ostacolano sia l’inclusione sociale, che l’equità di trattamento tra studenti di diversa estrazione sociale” (Pacchi, Ricci, 2021, pp. 251-252). Unitamente a ciò, se il corpo docenti si sottrae al confronto dialogico con l’ambiente interno ed esterno alla scuola stessa, essa si pone via via come un sistema “chiuso” che fatica a permeare la comunità. Per dischiudere microcosmi dialogali attraverso la scuola, essa abbisogna della *qualità relazionale insegnante-discente*, quale espediente primo e ineludibile per riconoscere la dignità umana dell’allievo e rendere possibile la sua fioritura. Tuttavia, ciò ha da fare i conti con la falsa credenza, ancora serpeggiante nella quotidianità scolastica, che laddove a scuola sia possibile “*bene-stare*” (Parricchi, Kofler, 2022) non si apprenda a sufficienza, ciò risente altresì di un’idealizzazione della logica trasmissiva del sapere che rischia di inibire il tratto *empatico* (Fabbri, 2014) della formazione. Nelle contingenze complesse del lavoro formativo (Chello, 2019) le dimensioni cognitiva e affettiva devono poter intersecarsi, l’una a supporto e ad arricchimento dell’altra. Eludere da una “pratica di cura” tesa a ricostruire *il senso della relazione educativa* docente-discente rischierebbe, infatti, non soltanto di sterilire l’apprendimento dei contenuti di studio stessi, ma altresì di non incidere sui destini di quelle vite a cui non può e non deve essere sottratto il diritto al riscatto sociale. L’attenzione qui riposta sul piano della relazione educativa come fulcro nevralgico a cui sottende l’emancipazione del minore non intende certo sottostimare la transizione del sistema formativo evocata dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Essa, infatti, rappresenta una via emblematica per ripensare la scuola come *ecosistema educativo interconnesso e aperto* all’ambiente socio-culturale circostante (Malavasi, 2022). Tuttavia, l’attenzione politico-educativa non ha da esaurirsi in un quadro di natura infrastrutturale, bensì abbisogna della coltivazione di un complementare e ineludibile *capitale relazionale* tanto a livello microsistemico, affinché non venga meno l’incipiente primo della relazione educativa, quanto a livello mesosistemico, affinché il collegio docenti possa interrogarsi in ordine a quali condizioni e con quali strumenti essi possano co-divenire “professionisti di cerniera” capaci di “muoversi lungo il *continuum* formativo-esperienziale che corredi l’educazione formale e l’educazione non formale” (Iavarone, 2022); altresì a livello macrosistemico, affinché l’organizzazione delle istituzioni scolastiche possano farsi “centri propulsivi di alleanze” in forza di un necessario patto di corresponsabilità con gli enti territoriali per “estendere l’azione educativa ad ampio raggio sul piano territoriale” (Striano, 2022) in una logica “equalizzatrice della scuola”, ove discenti di estrazione sociale o etnica differente possano accedere in modo equivalente alle stesse scuole (Pacchi, Ricci, 2021, pp. 251-252). Ciò implica una riconfigurazione della relazione scuola-territorio (Striano, 2022) che renda possibile l’attivazione di sinergie territoriali tra *compartimenti non comunicanti* (Margiotta, 2006), rinvenendo nell’impronta deweyana l’aspirazione a un

modello scolastico come *Learning Hub* (Mangione, Chipa, Cannella, 2022). Un'alleanza multilivello e interagente, dunque, la cui ossatura ha da poggiare sui dinamismi dell'"incontro con la natura umana [che] nella sua autenticità spogliata offre allo spirito un campo illimitato di approfondimento" (Tevoédré, 1985, p. 72).

Bibliografia

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma: Eurosia.
- Bertolini P. (1988). L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche. In P. Bertolini, M. Dalla (Eds.), *Pedagogia al limite* (pp.121-153). Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P., Caronia L. (Eds.).(2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bethell C.D., Newacheck P., Hawes E., Halfon N. (2014). Adverse childhood experiences: assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health Aff*, 33, 12, 2106-2115.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Bruzzone D. (2023). Prefazione. In S. Finetti. *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive* (pp. 9-12). Milano: FrancoAngeli.
- Cannella G., Chipa S., Mangione G. R. J. (2021). Il valore del patto educativo di comunità. Una ricerca interpretativa nei territori delle Piccole Scuole. In G. R. Mangione, G. Cannella, F. De Santis (Eds.), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti* (pp. 23-45). Torino: Loescher.
- Chello F. (2019). *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Creswell J.W., Creswell J.D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Newbury Park: Sage.
- Fabbri M. (2014). *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*. Parma: Spaggiari.
- Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità; fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: Il Mulino.
- Iavarone M. (2022). La pedagogia civile per uno sviluppo territoriale sostenibile. In V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (Eds.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 125-133). Firenze: Firenze University Press.
- Kofler D., Parricchi M. (2022). (Eds.). *Bene-stare nella scuola e nella società cosmopolita*. Pisa: ETS.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.
- Mangione G. R. J., Chipa S., Cannella, G. (Eds.).(2022). La piccola scuola come Learning Hub della comunità. *I quaderni delle piccole scuole. Storie. Indire*, 3, 1-46.
- Margiotta U. (2006). (Ed.). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Mondadori.
- Mari G. (2018). *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Opera Nazionale Montessori.

- Morselli D., Ellerani P. (2021). Lo studio dell'agency secondo il *Capability Approach* nei paradigmi d'indagine qualitativa. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 1, 84-97.
- Pacchi C., Ranci C. (2021). Politiche contro la segregazione scolastica: strumenti per un approccio territoriale. In A. Coppola, M. Del Fabbro, A. Lanzani, G. Pessina, F. Zanfi (Eds.), *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica* (pp. 251-257). Bologna: Il Mulino.
- Striano M. (2022). Introduzione. In S. Chipa, G. R. J. Mangione, S. Greco, L. Orlandini, A. Rosa (Eds.), *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo* (pp. 5-8). Brescia: Morcelliana.
- Tévoédjré A. (1985). *La povertà ricchezza dei popoli*. Verona: EMI.

Siamo il cambiamento che vogliamo vedere nel mondo. Partecipare per promuovere l'uguaglianza

Valentina Pagliai

PhD – Università Cattolica del Sacro Cuore
valentina.pagliai@unicatt.it

1. Educare all'uguaglianza

Lo storico Eric Hobsbawm (1994) ha definito il XX secolo "secolo breve", prendendo in analisi le svolte storiche del periodo compreso tra il 1914 ed il 1991. Tale periodo, pur non coincidendo con il Ventesimo Secolo, ne rappresenta la parte fondamentale perché ha portato a un riassetto delle relazioni tra Stati. Prima con la Società delle Nazioni, poi con le Nazioni Unite si è cercato di dare una risposta alle esigenze di collaborazione internazionale che, attraverso la prosperità economica, potessero garantire la pace, lo sviluppo economico e sociale in Europa e nel mondo. In particolare, dalla nascita delle Nazioni Unite si sono susseguiti Trattati e Convenzioni volti a tutelare gruppi vulnerabili, pur nel rispetto della sovranità degli stati. Il *fil rouge* che accompagna la normativa internazionale, soprattutto quella riferita ai diritti di gruppi di persone, è la consapevolezza che il rispetto reciproco e la crescita sociale ed economica comune possa mettere al riparo da guerre conflitti, anche all'interno delle stesse comunità. Nel 2015 l'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite ha segnato un'ulteriore svolta: mettendo sullo stesso piano le persone e il pianeta ha chiarito, laddove ve ne fosse bisogno, che l'educazione (obiettivo 4) è il primo attivatore di diritti, senza il quale non si può garantire una vita dignitosa, l'eradicazione della fame e della povertà, la parità di genere e la pace a nessuno in nessun luogo. Nota a tal proposito L. Dozza come “la legislazione internazionale – Accordi, Risoluzioni, Trattati – a sua volta è incerta poiché nasce dal rapporto di forza tra soggetti di varia natura e con diverso orientamento” (2018, pp. 194-195).

Al mondo della scuola viene chiesto di realizzare progetti di educazione alla pace, di cittadinanza attiva, di educazione ambientale e di educazione ai diritti umani: in che modo, allora, si rende necessario rivolgersi ai nostri studenti perché non vivano questi progetti come inutili, ma li stimolino invece ad essere la parte attiva del cambiamento, a costruire un futuro di pace, ascolto reciproco, a gestire i conflitti? E che ruolo gioca il contesto in cui i bambini e le bambine vivono nel promuovere valori e atteggiamenti volti ad affermare il rispetto e l'uguaglianza? Il concetto di “comunità educante” (Dewey, 1916; Freire, 1968; Malaguzzi, 1995) riflette una visione educativa collettiva, in cui la responsabilità dell'educazione

non ricade solo su insegnanti e istituzioni scolastiche, ma coinvolge anche famiglie, studenti e la comunità locale in un processo di apprendimento condiviso. In tale contesto la scuola è un luogo di incontro e scambio culturale, dove le differenze sociali, economiche e culturali devono essere accolte e valorizzate (Rossi-Doria, 2020).

2. A scuola di comunità. L'esempio della Fondazione Quartieri Spagnoli di Napoli

In un contesto regionale con sacche di forte marginalità e disuguaglianza (Caritas, 2023), la situazione dei Quartieri Spagnoli di Napoli, quartiere operaio caratterizzato da numerose attività commerciali e artigianali che, sin dalla Seconda Guerra Mondiale, ha ospitato persone che vivono in condizioni di marginalità attraverso attività economiche irregolari, risulta emblematica. Il suo recupero inizia con l'Associazione Quartieri Spagnoli (AQS), un'organizzazione non governativa fondata nel 1986 da un gruppo informale che operava nel quartiere già dal 1978. AQS è riuscita a immergersi nelle reti sociali locali, ottenendo una conoscenza profonda e pragmatica del quartiere e la fiducia dei suoi residenti. Le principali attività includevano un segretariato sociale sempre aperto sulla strada, educazione extrascolastica per i bambini (che si è svolta per più di 15 anni nei laboratori educativi del quartiere), socializzazione nel lavoro di squadra come pratica-chiave per migliorare il profilo di occupabilità degli adolescenti con basso rendimento scolastico e collaborazione diretta con le donne che si occupano dei bambini. Con queste attività AQS ha attirato fondi pubblici nell'area, diventando nota come un'organizzazione della società civile innovativa (Laino, 2015). I responsabili di AQS hanno raggiunto e mobilitato varie tipologie di persone: ad esempio, prima come volontario e poi distaccato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito all'Associazione, Marco Rossi-Doria ha creato il modello "fare azione" per affrontare l'abbandono scolastico, con il progetto "maestro di strada", un'organizzazione non profit che si dedica alla prevenzione dell'abbandono scolastico e alla promozione dell'inclusione sociale attraverso l'educazione.

Nel 2013 viene istituita la Fondazione Quartieri Spagnoli (FOQUS) per iniziativa di Rachele Furfaro, attuale presidente, e di un gruppo di imprenditori, intellettuali e operatori sociali. La fondazione ha sede in un ex convento, il Complesso Monumentale di Montecalvario, riqualificato e trasformato in un centro polifunzionale che ospita scuole, imprese sociali, *start-up*, laboratori artistici e culturali. La missione di FOQUS è quella di rigenerare il tessuto sociale ed economico dei Quartieri Spagnoli attraverso l'educazione, la formazione professionale, il supporto all'imprenditorialità e la promozione della cultura. Gli obiettivi principali della fondazione includono attività educative e formative rivolte ai bambini e ai giovani del quartiere, nell'ottica di migliorare le loro prospettive future attraverso programmi scolastici innovativi e attività extracurricolari; stimolare lo sviluppo economico locale sostenendo l'imprenditorialità e la creazione di imprese

sociali, che possano generare occupazione e crescita economica nel quartiere; promuovere l'inclusione sociale e combattere la marginalizzazione attraverso progetti che coinvolgano attivamente la comunità locale, valorizzando il capitale umano e culturale del territorio e favorire la diffusione della cultura e delle arti come strumenti di coesione sociale e di sviluppo personale, creando spazi per espressioni artistiche e culturali aperti a tutti. In virtù di questa comunione di intenti, la collaborazione tra AQS e FOQUS inizia ufficialmente nel 2014. Questo partenariato ha permesso di unire le forze e le competenze delle due organizzazioni per affrontare in modo più efficace le sfide educative e sociali dei Quartieri Spagnoli di Napoli.

3. Il laboratorio di uguaglianza

Ispirandosi a C. Freinet (1962) e alla sua idea di scuola, vista come un ambiente di apprendimento cooperativo, dove gli studenti lavorano insieme su progetti e attività, FOQUS ha lanciato il progetto EDUQA, che prevede l'apertura di un nido per l'infanzia, una scuola dell'infanzia, una scuola primaria e una scuola secondaria di primo grado, realizzati attraverso interventi di rigenerazione urbana che recuperano edifici in stato di sostanziale abbandono. EDUQA pone al centro del suo progetto la formazione e le competenze degli insegnanti nei vari ordini e gradi del ciclo scolastico, ritenendo che un insegnante consapevole e formato sui temi ambientali possa essere il miglior promotore di una nuova modalità educativa per bambini e ragazzi, che unisca i principi della scuola attiva (Dewey, 1916) a una informata coscienza ambientale (Naess, 1973), volte a promuovere l'uguaglianza e a livellare le disparità. A tal fine, nel 2022 è stato avviato un programma di formazione sui temi ambientali rivolto a educatori, insegnanti e personale scolastico, condotto durante l'intero arco dell'anno da esperti e studiosi di crisi climatica, sostenibilità, ecologia e alimentazione. Questo nuovo profilo professionale consente agli educatori e agli insegnanti di orientare le attività didattiche verso una più profonda consapevolezza riguardo alla crisi climatica, alla sostenibilità e alle transizioni ecologiche, utilizzando gli ambienti di apprendimento allestiti nel nuovo polo educativo (*garden-lab*, osservatorio, laboratorio scientifico, orti sociali) come spazi integrati nelle attività didattiche ed esperienziali, per praticare modalità educative sempre più coinvolgenti e attuali. L'aspettativa e l'obiettivo di fondo sono di assicurare che i temi, i metodi e l'impostazione pedagogica sviluppata dall'esperienza di FOQUS contribuiscano anche al contrasto della dispersione e dell'abbandono scolastico che in questo quartiere, come in molte altre aree ad alta fragilità sociale ed educativa del Paese, hanno raggiunto percentuali allarmanti. EDUQA, dunque, si configura come un progetto di sviluppo condiviso tra insegnanti, comunità e bambini, in cui la cultura e la questione ambientale non saranno un insegnamento accessorio, ma una competenza diffusa e speciale dell'intera comunità, orientando l'attività educativa verso una prospettiva voca-

zionalmente ambientale. Tale approccio mira anche a dare una risposta all'alto tasso di abbandono scolastico che nei Quartieri Spagnoli vede il 33% dei bambini residenti non completare il ciclo scolastico.

Per cercare di dare una risposta alla carenza di verde, FOQUS promuove progetti di rigenerazione urbana nei Quartieri Spagnoli, trasformando spazi degradati in aree verdi e luoghi di socializzazione. Questi progetti non solo migliorano l'ambiente urbano, ma educano anche i cittadini sull'importanza di prendersi cura del proprio quartiere. Un esempio sono gli orti urbani e i giardini comunitari, nella cui cura FOQUS coinvolge tutte le scuole del quartiere i residenti locali. Questi spazi diventano laboratori viventi dove bambini e adulti apprendono le tecniche di coltivazione biologica e il valore della biodiversità e, attraverso di essa, il valore della diversità tra le persone. I residenti sono quindi incoraggiati a contribuire alle decisioni che riguardano il loro quartiere, sviluppando un senso di responsabilità e appartenenza in una logica di cittadinanza autenticamente attiva. Attraverso tali progetti si cerca di creare un ambiente inclusivo, dove tutti i membri della comunità, compresi i migranti e le persone in situazione di vulnerabilità, possono partecipare attivamente alla vita sociale ed economica del quartiere.

Conclusioni

L'educazione ambientale, la partecipazione civica, l'inclusione sociale e l'innovazione sono al centro delle attività di FOQUS, che concorrono a costruire una comunità più sostenibile e resiliente nei Quartieri Spagnoli. L'impatto di tali attività sulla comunità del quartiere napoletano è stato significativo e tangibile: la fondazione è riuscita a creare un ambiente positivo e proattivo, dove l'educazione, l'innovazione e la cultura sono diventati motori di cambiamento sociale. Alcuni dei risultati più importanti includono la nascita del progetto EDUQA, nonché le iniziative imprenditoriali che ha sostenuto e che hanno creato nuove opportunità di lavoro e stimolato l'economia locale, contribuendo a ridurre la disoccupazione e a migliorare le condizioni economiche dei residenti. I progetti culturali e artistici, organizzati in un territorio ad alto tasso di marginalità, hanno favorito l'inclusione sociale e hanno permesso a molte persone di esprimere il proprio talento e di sentirsi parte integrante della comunità. Tutti questi interventi di riqualificazione urbana e i servizi sanitari offerti hanno inoltre contribuito a migliorare la qualità della vita nei Quartieri Spagnoli, rendendoli un luogo più vivibile e accogliente. L'esempio di FOQUS, rifacendosi ai principi della pedagogia inclusiva, che ha come obiettivo quello di creare contesti educativi accessibili a tutti, indipendentemente dalle abilità o dalle condizioni socio-economiche, dimostra come il coinvolgimento di tutti gli strati della comunità in attività formative e di riqualificazione territoriale sia un viatico alla livellazione delle disparità e in grado di contrastare la dispersione scolastica.

Bibliografia

- Associazione Quartieri Spagnoli. <https://www.associazionequartierispagnoli.it/>.
- Caritas (2023). *Dossier regionale sulle povertà*. Pontecagnano Fagnano: Opera Edizioni.
- Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, Rivista SIPED, anno XVI, 1, 194-195.
- Fondazione Quartieri Spagnoli -FOQUS. <https://www.foqusnapoli.it/>.
- Freinet C. (1962). *I detti di Matteo (Una moderna pedagogia del buon senso)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire P. (2023). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Laino G. (2015). Counteracting marginality: The Associazione Quartieri Spagnoli, Naples. *Planning theory & practice*, 16, 1/ 4, 557- 565.
- Malaguzzi L. (1995). L'educazione dei bambini nella prospettiva di una comunità educante. In V. Iori (Ed.), *La scuola come contesto educativo* (pp. 19-31). Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Næss A. (1973). The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movements. *Inquiry* 16(1), 95-100.
- Rossi-Doria M. (2000). *Di mestiere faccio il maestro*. Napoli: Le Gomene.
- Unesco. (1945). *Costituzione*, from <https://www.UNESCO.it/it/ChiSiamo/Detail/202>
- United Nations. (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, from https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf

Leaving no one behind. Scuole, Università e Comunità: ambienti di equità, democrazia e pace

Pierpaolo Rossato

Docente a contratto - Università Cattolica del Sacro Cuore
pierpaolo.rossato@unicatt.it

1. Uno sforzo “ubiquitario” contro le povertà educative

L'articolo 3 della Costituzione italiana recita: “Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale [...] È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana [...]”. Sulla scorta di tale impegno, lo Stato italiano si assume la responsabilità di contrastare la povertà educativa. Essa viene definita da *Save the Children* come la “privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni di bambini, bambine e adolescenti” (Save the Children, 2014). È l'impossibilità di accedere a risorse economiche, cognitive e culturali per la promozione della libertà individuale, ossia anche di esperienze educative di vario genere offerte dal territorio in cui i ragazzi e le ragazze vivono. Spesso coinvolge minori che non sono in condizioni di povertà materiale, ma che sono limitati nelle libertà di accesso e di scelta nei differenti ambiti di esperienza culturale.

Lungi dall'essere quindi solo una questione scolastica, la povertà educativa impedisce a bambine, bambini e adolescenti di realizzare le proprie aspirazioni, i propri desideri e sogni, di far fiorire le proprie abilità anche oltre la scuola, nei servizi non formali e informali.

Come sosteneva Maria Montessori (1999), per aiutare un bambino, bisogna fornirgli un ambiente che consenta il libero sviluppo integrale di sé.

Per questo motivo, a fianco ad una educazione generalizzata, l'attenzione va posta anche ad un'educazione sociale e territoriale coinvolta a pieno titolo nella formazione delle giovani generazioni. Non è solo la scuola che ne decide il destino: più l'ambiente è stimolante e partecipativo, più offre opportunità di connessione fra le molteplici offerte culturali del territorio. Ecco perché servono politiche sociali a sostegno delle iniziative comunitarie. È anche al di là delle principali agenzie educative che si aiutano i giovani a crescere. Per tali ragioni il contrasto a questa “piaga” diventa uno “sforzo ubiquitario” e si esprime in modo differente attraverso una pluralità di contesti in un processo continuo e diffuso che contraddistingue l'apprendimento per l'intera vita quotidiana” (Costa, 2023).

Tale fenomeno, inoltre, impatta a medio termine, anche sullo sviluppo e sulle opportunità di inserimento lavorativo dei giovani generando un fenomeno corre-

lato, quello dei NEET. In Italia, secondo le rilevazioni ISTAT, i NEET tra i 15 e i 34 anni sono oltre 5,7 milioni (Report ISTAT, 2023). Nello specifico, sono 4.252.000 quelli della fascia d'età 15-24 anni e 1.493.000 quelli tra i 25 e i 34 anni. L'Italia è il Paese in cui ci sono più NEET rispetto a tutti gli altri Stati dell'Unione Europea.

Opporsi a questo “danno sociale” significa quindi esprimere in modo differente, mediante una pluralità di luoghi educativi e attraverso un processo continuo e diffuso, la volontà di comunicare e collaborare delle diverse realtà formative quali famiglia, reti amicali e del tempo libero, dello sport, luoghi di lavoro e apprendimento, per un'autentica corresponsabilità educativa in ottica progettuale per contrastare efficacemente altri “sintomi” gravi che colpiscono la società attuale.

2. *Leaving no one behind*. Una comunità che educa

Leaving no one behind – non lasciare indietro nessuno, nessuno escluso – è il motto dell'Agenda ONU 2030. Questa esortazione trasformativa richiama ad un approccio integrato nei confronti del problema delle povertà, compresa quella educativa, affermando che ciascuno può essere agente concreto di cambiamento. “La qualità e la reale incisività dei processi formativi si proiettano oggi in uno scenario inedito, suscitando pressanti interrogativi in chi ha a cuore un'idea di civiltà imperniata sulla ricerca del bene comune” (Malavasi, 2020, p. 20). Questo è possibile se costruiamo una nuova idea di sviluppo, economico, sociale e culturale, che veda un continuo scambio tra il territorio e le agenzie educative e formative attraverso una relazione di reciproca crescita. Bisogna promuovere dunque, l'allargamento di responsabilità pedagogica all'intera comunità territoriale affinché essa diventi a pieno titolo una ‘comunità educante’. “Il conflitto delle interpretazioni nel campo delle politiche ‘formative’, [...] contraddistingue qualsiasi progetto ed azione educativi” contrassegnando il dialogo della stessa pedagogia sociale (Malavasi, 2020, p. 23). La comunità educante risulta così essere “coscienza ed opera di una società consapevole delle proprie responsabilità educative” (Agazzi, 2000, p. 44).

Interpretare gli obiettivi ultimi dell'attuale società è imprescindibile, costituisce uno dei requisiti fondamentali di una progettazione politica dell'educazione “che adotti come finalità irrinunciabile il diritto/dovere di ogni individuo di svilupparsi come *persona*” in tutti gli ambiti della vita individuale e comunitaria (Malavasi, 2020, p. 27). È in quest'ottica che il compito di sviluppare nuove prospettive di azione nella sfera educativa non è deputato esclusivamente a chi si occupa dell'organizzazione, ma riguarda l'intera comunità e “investe coloro che a vario titolo si occupano della *formazione*” e si prodigano per predisporre quel deposito culturale, quel *capitale immateriale* fatto di tradizioni, che favorisce la creazione di una coscienza comune sin dalle sue *radici*, tramandando saperi e pratiche alle generazioni a venire (Malavasi, 2020, p. 30).

La comunità educante, radicata nel territorio, deve essere attenta agli elementi di appartenenza, legandoli al bene comune, promuovendo l'estensione di ‘respon-

sabilità pedagogica' alla comunità territoriale, nei confronti dei soggetti che vi appartengono e svolgono, a vario titolo, compiti educativi. Essa deve inoltre connettere i sentimenti di partecipazione e inclusione con l'identità e lo spirito di comunità, nonché con la cura del patrimonio comune. Ciò si trasforma in un modello di *learnfare* sociale basato sul diritto di ogni persona a vivere e sapere. Per tali ragioni la Scuola e l'Università devono, non solo essere luogo di insegnamento e ricerca ma, in una prospettiva pedagogica della società, proporre al territorio opportunità sociali, culturali e inclusive per il coinvolgimento di tutta la cittadinanza.

Per questo è utile sviluppare una proposta pedagogica articolata e coerente in cui si raccolgano azioni e luoghi formali, non formali e informali di educazione e formazione affinché le giovani generazioni possano sviluppare conoscenze e competenze attraverso le quali abbattere le povertà educative all'interno della propria comunità. Così facendo si impara ad agire potenziando i valori di una cittadinanza attiva che è in grado di compiere azioni concrete e trasformative nei confronti della comunità nella quale opera. Tramite questa prospettiva, oltre alle principali agenzie di apprendimento, le comunità locali debbono diventare luoghi di insegnamento e ricerca promuovendo per tutti e per ciascuno momenti di condivisione di conoscenza attraverso la scelta di non escludere nessuno. Un atto rivoluzionario, radicale e coraggioso fatto di pedagogie non uniformi modellate sulle specificità e sui bisogni delle comunità e delle culture territoriali.

3. Non è mai troppo tardi per la democrazia, l'equità e la pace

Assertire che l'educazione "è una funzione sociale che assicura la formazione e lo sviluppo" delle persone "per mezzo della loro partecipazione" significa sostenere che la società alla quale afferisce ha come "ideale un cambiamento che la migliori" e non soltanto la trasmissione e la perpetuazione dei suoi costumi (Dewey, 1992, p. 127).

La democrazia è qualcosa di più di una semplice forma di governo, "È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata" (Dewey, 1992, p. 133). In una comunità democratica ognuno deve essere cosciente dell'interdipendenza che esiste tra i soggetti e il territorio e quindi il fatto che ogni azione si debba riferire a quella degli altri considerando tali scelte attive nella direzione dell'abbattimento di barriere di classe, di razze, di nazione che inibiscono l'umano nella percezione del pieno significato della vita. In una siffatta società, l'educazione permette la liberazione di facoltà che altrimenti rimarrebbero soffocate fintanto che le azioni risultano parziali ed esclusive anziché integrali e integrate per ogni uomo e donna che vi opera (Dewey, 1992, p. 133).

Oggi invece, l'umanità è spesso educata a considerarsi una somma di individui isolati, con interessi immediati personali o elitari da soddisfare, sempre in contrapposizione a quelli altrui. È necessaria una ri-organizzazione per comprendere che, se non si perseguono fini collettivi, non si avrà mai il vero progresso della ci-

viltà. Se l'educazione “inacidisce l'individuo, disseccando tutti i suoi valori spirituali per farne un «numero», un «atomo»” lo svalorizza; è lì che “fa breccia il nemico universale”, la guerra (Montessori, 2004, p. XV).

I giovani, infatti, fanno propri gli atteggiamenti delle persone che frequentano e così facendo costruiscono il proprio adattamento all'ambiente personalizzando le caratteristiche che formeranno la loro cultura. È bene dunque che passino sempre più tempo a contatto con ‘grandi maestri’ di vita nonché ‘culture diverse’ per trovare le chiavi di lettura e solidarietà per costruire democrazia, equità e pace. “La comprensione dell'altro non è un concetto astratto, ma è qualcosa di vitale che deve essere instillato nelle proprie vite in profondità” (Montessori, 2021, p. 164). Tale sentimento deve però “svilupparsi durante il periodo della formazione dell'uomo” affinché si crei “un senso di empatia tra le diverse classi sociali e le diverse culture” per far convivere in pace persone di diverso ceto e di diversa cultura (Montessori, 2021, p. 164). La fratellanza per la persona adulta “è una virtù, uno sforzo, un'astrazione”, nella vita delle nuove generazioni, nel momento di costruzione della personalità, diviene invece un tratto caratteristico di ognuno, *habitus* che incarna le più elevate teorie filosofiche (Montessori, 2021, p. 165). Tra queste l'equità, la democrazia e la pace permettono di non dimenticarsi di nessuno nella formazione della persona, agendo per il bene comune di tutti e di ciascuno. La pace, nello specifico, ha in sé un concetto concreto di ‘riforma sociale costruttiva’. “Si ripete che «bisogna formare l'uomo nuovo per avere una nuova società», ma non è che è una frase astratta”; questo accade perché si continua a guardare al futuro senza organizzare il presente (Montessori, 2004, p. XI). Alla pace, bisogna arrivare attraverso un'opera pratica, un grande “lavoro sociale d'immensa importanza” che risulta essere “la «valorizzazione» effettiva dell'uomo, la realizzazione del massimo sviluppo delle sue energie”, e questo può avvenire solamente tramite un'educazione esperita nell'infanzia e nell'adolescenza attribuendo importanza ai valori della vita (Montessori, 2004, p. XIV).

Dettare questi fini educativi può mandare in crisi le basi sicure delle società di oggi che continuano a perpetrare vecchie, e talvolta pseudo-nuove, vie del sapere per conservare l'efficacia del controllo e della s-valutazione quantitativa, numerica e prestazionale. Si può imparare molto da Maestri del passato e si può altrettanto apprendere dai giovani con cui si entra in contatto. ‘Scuole’, ‘Università’ e ‘Comunità’ devono quindi dare corpo, in prospettiva pedagogica, alla promozione di opportunità sociali e culturali inclusive per questi “giovani maestri” e per l'intero territorio che li salvaguarda, per eliminare le povertà educativo-formative. I luoghi dell'educazione formale, non formale e informale, custodi delle prassi educative che rinnovano una trasformazione umanizzatrice in cui ogni “altro sono io” (Manzi, 2014, p. 45), devono farsi dunque ambienti promotori di ‘equità’ ‘giusta’ (Benadusi, 2006, p.22), di ‘democrazia’ come “vita associata, di esperienza” (Dewey, 1992, p. 133) e di ‘pace’ quale “opera pratica [...] sociale d'immensa importanza” per “la realizzazione del massimo sviluppo” delle energie umane (Montessori, 2004, p. XIV). Questo grande lavoro *per* l'umanità diviene origine per il cambiamento dell'intera società in una grande comunità educante, che abbia come

scopo lo stesso fine dell'educazione: "sviluppare energie" e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni di bambini, bambine e adolescenti. "Non è mai troppo tardi!" (Manzi, 2014) per una trasformazione che per essere "reale" dovrà contraddistinguersi per uno sviluppo olistico nel quale sognando gli altri come ora non sono, si aiuta la loro piena espressione.

Bibliografia

- Agazzi A. (2000). Una pedagogia al servizio dell'uomo. *Pedagogia e Vita*, 1, 44-45.
- Benadusi L. (2006). Dall'eguaglianza all'equità. In N. Bottani, L. Benadusi (Eds.), *Uguaglianza e equità nella scuola* (pp. 19-38). Trento: Edizioni Erickson.
- Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Costa M. (2023). *La povertà educativa in Italia: dati, conseguenze e metodi per il contrasto*. Intervista Giugno 21, 2023, da https://www.unive.it/pag/14024/?L=0&tx_news_pi1-%5Bnews%5D=14776&cHash=71a1e0125b07f64fe3960f44b1527afd
- Dewey J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Manzi G. (2014). *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*. Torino: Add.
- Montessori M. (1946/2021). *Lezioni da Londra 1946*. Torino: Il leone verde.
- Montessori M. (1949/2004). *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (1952/1999). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti Libri.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morgante T. R. (2016). Danilo Dolci: "ciascuno cresce solo se sognato". In Centro Alberto Manzi (Ed.), *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente* (pp. 22-27). Bologna: Centro Manzi.
- Lagomarsini S. (2019). *Ultimo banco. Per una scuola che non produca scarti*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Scurati C. (1983). *Umanesimo nella scuola, oggi*. Brescia: La Scuola.
- Xodo C. (Ed.). (2001). *Educazione morale*. Brescia: La Scuola.

Il Sistema integrato 0-6 per contrastare povertà educative e dispersione scolastica: un modello per nuovi gradi di innovazione in Valle d'Aosta

Giampaolo Sabino

*Assegnista di ricerca - Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste
giampaolo.sabino@gmail.com*

1. Introduzione

Il contributo presentato in occasione del Convegno Nazionale SIPed “Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. *A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi*” ha condiviso uno sguardo sul *Sistema integrato 0-6* in riferimento al tema del contrasto delle povertà educative e della dispersione scolastica. Assumendo l’orizzonte di un raccordo educativo-scolastico quale approccio che riconosce l’interdipendenza e la complessità dello sviluppo infantile (Zaninelli, 2021), così come l’interrelazione tra i diversi ambiti e ambienti di apprendimento (Bondioli, Savio, 2018), il contributo offerto – sulla scia delle trattazioni teoriche avvenute nei precedenti convegni SIPed a nome dello scrivente – ha proposto un modello di “Auto-valutazione per nuovi gradi di innovazione”, formulato al termine di un percorso di ricerca-azione condotto nella Regione della Valle d’Aosta durante l’anno accademico 2022/23. Tale modellizzazione si propone di offrire a educatori/trici, insegnanti e quanti operano nei servizi per la prima infanzia un supporto pedagogico per la progettazione e l’implementazione di sperimentazioni nell’ambito del suddetto sistema. Pertanto, il prodotto della ricerca qui condiviso rappresenta un punto di raccordo per una futura ricerca e sperimentazione dello stesso.

2. Premesse teoriche

Il *Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni* costituisce un importante e necessario progresso verso il consolidamento del diritto di tutti i bambini e le bambine ad avere pari opportunità di cura, educazione, relazione, gioco e istruzione. Infatti, il *Sistema integrato 0-6* ha per finalità la promozione della continuità del percorso educativo e scolastico, sostenendo lo sviluppo dei bambini e delle bambine in un processo unitario, in cui le diverse articolazioni del sistema collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni, dove l’importanza della conoscenza reciproca tra professionisti è necessaria per condividere una visione comune sui bambini e gli apprendimenti. Esso nasce nella tensione di affermare la continuità dei servizi

socio-educativi con la scuola dell'infanzia al fine di contrastare le disuguaglianze socioculturali e territoriali, prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica, realizzare una scuola aperta quale laboratorio permanente di ricerca, innovazione e apertura al territorio per offrire ai bambini, alle bambine e alle loro famiglie, un'esperienza formativa in cui siano integrate la riflessione teorica e pratiche educativo-didattiche di qualità (Decreto Ministeriale n. 334/2021).

Diverse ricerche condotte nell'ambito del *Directorate-General for Education and Culture* (EAC) hanno indagato le ricadute a lungo termine della frequenza dei servizi per l'infanzia (Lenaerts et al., 2018; Peeters et al., 2016; Dumcius et al., 2014; Heckman, Masterov, 2007). Dagli studi citati si evince come frequentare un servizio educativo fin dall'infanzia possa svolgere un ruolo chiave nel prevenire l'abbandono scolastico, dal momento che offre ai bambini l'opportunità di sviluppare al massimo le loro capacità cognitive, sociali e relazionali, rafforzando competenze fondamentali per l'apprendimento, quali l'autocontrollo, la perseveranza e la risoluzione dei problemi. Tuttavia, affinché questi servizi possano avere effetti positivi duraturi sull'apprendimento e contribuire a colmare eventuali svantaggi iniziali, devono essere soddisfatte alcune condizioni: in prima battuta, i servizi per l'infanzia devono essere accessibili a tutti, con particolare attenzione ai bambini provenienti da contesti socialmente svantaggiati o con *background* migratorio; inoltre, l'offerta deve essere di buona qualità, sia in riferimento al personale qualificato e costantemente formato sia alle condizioni di lavoro entro cui questi professionisti operano; infine, cura ed educazione devono essere integrate in un approccio pedagogico olistico e coerente. Le ricerche evidenziano, inoltre, come una forte discontinuità tra l'approccio del nido e quello della scuola dell'infanzia possa generare maggiori difficoltà nei momenti di transizione nei bambini provenienti da contesti vulnerabili.

In proposito, l'implementazione di tale sistema educativo e di istruzione nel contesto italiano rappresenta una sfida e un'opportunità ineludibile per migliorare sul lungo termine la qualità dei servizi per l'infanzia e promuovere una maggiore equità educativa e un maggior successo scolastico, nonché una concreta risposta al diritto a una buona vita, individuale e di comunità (Decreto Ministeriale n. 334/2021).

3. Il Sistema integrato 0-6 in Valle d'Aosta

Nel quadro tracciato in precedenza si inserisce il progetto di ricerca qui riferito – “*Verso un sistema integrato 0-6 in Valle d'Aosta. Prospettive, criticità, scenari d'innovazione*” –, nato nell'alveo di un più ampio percorso di ricerca-azione-formazione promosso all'interno della Regione Autonoma Valle d'Aosta. Quest'ultima, infatti, in ragione della sua peculiare conformazione geografica e demografica, offre un contesto emblematico per l'implementazione di pratiche innovative e modelli educativi replicabili su scala nazionale. Infatti, nel 2022 si è registrato nella regione una copertura pari al 43% dei posti per la prima infanzia ogni 100 abitanti (Open-

polis-Con i bambini, 2024); valore di molto superiore rispetto alla media nazionale (30%) e prossimo alla soglia del 45% fissata in sede UE (Cfr. Council of the European Union, 2022), che posiziona la Valle d'Aosta come terza regione italiana per copertura potenziale in termini percentuali, dopo Umbria e Emilia-Romagna (Openpolis-Con i bambini, 2024). Inoltre, analizzare l'intero campione dei progetti sperimentali in corso ha reso il progetto di grande rilevanza euristica riguardo al tema trattato.

L'attività di ricerca è stata orientata al fine di promuovere azioni di formazione e di ricerca-intervento nell'ambito del *Sistema integrato 0-6* in Valle d'Aosta, indagando le condizioni di fattibilità di specifiche forme di raccordo curricolare e pedagogico tra sistemi prescolastici differenti all'interno di una possibile scuola polo. Ci si è focalizzati su tutte le progettualità (annuali o pluriennali) finanziate a livello nazionale nel 2019 e in seguito condotte nel territorio valdostano. I progetti sottoposti ad analisi e studio sono stati in totale 16. Il numero di servizi educativi coinvolti è stato di 16, mentre quello dei plessi scolastici di 40, per un totale di 56 strutture intercettate.

La ricerca ha adottato principalmente una metodologia qualitativa, avvalendosi di strumenti interrogativi di natura qualitativa (questionario semi-strutturato, documentazioni narrative, verbalizzazioni, osservazioni). Insieme con una iniziale, e ineludibile sul piano della teoresi pedagogica, indagine bibliografica e documentale, si è scelto di avvalersi del metodo della ricerca-azione secondo un approccio qualitativo, riflessivo e di tipo partecipativo (Kaneklin et al., 2010; Johnson, 2012; Kemmis et al., 2014) per favorire un attivo coinvolgimento degli attori in gioco: educatori, educatrici, insegnanti, coordinatori pedagogici e dirigenti.

A seguito dello studio della letteratura di riferimento e dell'analisi delle 16 progettualità, il lavoro euristico ha inteso indagare sul campo i progetti realizzati¹, al fine di raccogliere ulteriori informazioni qualitative non emerse dai documenti e i vissuti in merito alla conduzione dei progetti sperimentali. Quindi, sono stati svolti 12 incontri. All'interno di ciascun incontro – nei servizi educativi o all'interno delle strutture scolastiche implicati – è stato possibile avviare un'analisi delle micro-sperimentazioni condotte negli ultimi anni.

Tra i principali risultati prodotti dalla ricerca ritroviamo la “Scala dei livelli di coinvolgimento” (Cfr. Sabino, 2024) e il modello di “Auto-valutazione per nuovi gradi di innovazione”, di seguito espresso.

4. Un modello di auto-valutazione per nuovi gradi di innovazione

Sulla stregua delle rilevazioni effettuate, e in seguito all'interpretazione dei dati raccolti e al confronto degli stessi con la normativa di riferimento e la letteratura

1 A causa dell'emergenza sanitaria da Covid-19, 3 progetti non sono più partiti o erano in corso di conclusione al momento della raccolta dati. Pertanto, è stato possibile indagare 13 progetti.

in materia (v. riferimenti bibliografici), l'impegno di ricerca ha inteso elaborare un modello di "Auto-valutazione per nuovi gradi di innovazione", quale strumento per lo sviluppo di nuove sperimentazione e progettualità verso un *Sistema integrato 0-6* in Valle d'Aosta. Esso rappresenta uno strumento di lavoro che, elaborato a partire dalle differenti declinazioni e stadi di sviluppo delle realtà presenti nel contesto indagato, consente di "fotografare" la conformazione della sperimentazione in corso in favore di un impegno di collaborazione tra educatori/trici, insegnanti, famiglie e la comunità territoriale, riflettendo un approccio sistematico e graduale all'integrazione dell'educazione nella prima infanzia.

Si è scelto di utilizzare un *grafico radar* – noto anche come *grafico a raggi* o *a ragnatela* –, un tipo di rappresentazione grafica immediata e spesso impiegata per visualizzare dati multivariati in un formato circolare. Esso risulta particolarmente utile quando si desidera confrontare diverse categorie o variabili in base a più attributi o parametri, nonché per evidenziare i punti di forza e di debolezza di ciascuna variabile in modo visuale e per confrontare diverse entità in base a queste variabili. Ogni variabile è rappresentata da un angolo diverso all'interno del grafico, il che lo rende uno strumento efficace per la visualizzazione delle relazioni e delle tendenze tra i dati multivariati. Tale grafico è uno strumento flessibile che può essere personalizzato per adattarsi alle esigenze specifiche di un'analisi. Infatti, i dati vengono rappresentati come punti o linee all'estremità di ciascun raggio e collegati tra loro per formare una forma poligonale, e la forma risultante riflette la combinazione di valori delle diverse variabili per l'oggetto o l'entità in esame.

In questo caso specifico, tale strumento può essere utile per il monitoraggio e la auto-valutazione delle progettazioni in corso, nonché di etero-valutazione ai fini di adeguati finanziamenti ai progetti da parte dei enti deputati. Nella figura 1 è possibile visualizzare graficamente le variabili indagate: riferimenti normativi e ai documenti legislativi; contiguità fisica delle strutture; condivisione delle attività tra nido e scuola; attività di progettazione (scrittura di progetto); curriculum; formazione sullo zero-sei; compresenza tra educatori/trici e insegnanti; compresenza tra bambini/e; coinvolgimento delle famiglie; coinvolgimento del territorio. La sua funzionalità è permessa consegnando un valore ad ogni variabile così come descritto nella tabella 1.

Come accennato, essendo un modello innovativo è ancora in fase di sperimentazione e, pertanto, potrà subire personalizzazioni ulteriori a seguito di una adeguata sperimentazione sul campo.

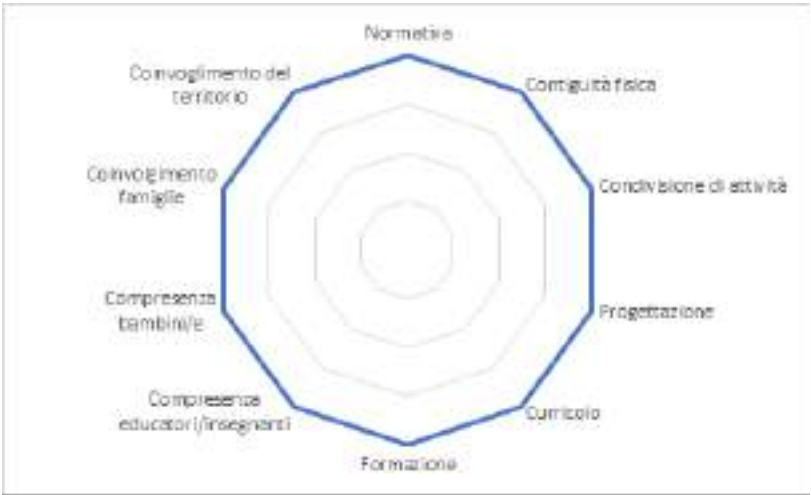


Fig. 1: Il modello di “Auto-valutazione per nuovi gradi di innovazione”

	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4
Riferimenti normativi e ai documenti legislativi	Assente o semplice richiamo alla normativa	Conoscenza parziale della normativa nazionale	Conoscenza completa e condivisa della normativa nazionale	Conoscenza approfondita e condivisa del quadro nazionale ed europeo
Contiguità fisica delle strutture	Strutture raggiungibile con mezzi di trasporto	Strutture raggiungibili a piedi	Strutture contigue	Stessa struttura (intero nido o solo una sezione distaccata)
Condivisione delle attività tra nido e scuola	Non sono previste attività condivise	Attività sporadiche di qualche incontro all'anno	Attività continuative con una frequenza stabilita	Attività quotidiane (ad es. spazi comuni, curricolo)
Attività di progettazione (scrittura di progetto)	Promossa da una sola istituzione	Promossa da una sola istituzione e condivisa con i soli coordinatori del progetto	In collaborazione tra i due segmenti, condivisa con tutti gli attori coinvolti	Collegialità del lavoro: progettazione in collaborazione tra i due segmenti, gli attori territoriali e le famiglie
Curricolo	Assente	L'attenzione è rivolta al passaggio nido-scuola dell'infanzia	Livello implicito: concernente gli spazi e i tempi	Costruzione di un curricolo unitario e integrato zeroesei (attività e campi di esperienza comuni)
Formazione sullo zeroesei	Assente	Formazioni separate	Formazione comune <i>una tantum</i>	Formazione continua in servizio e unitaria
Compresenza tra educatori/trici e insegnanti	Contatto per il passaggio di informazioni dei nuovi inserimenti nella scuola	Familiarizzazione dei rispettivi contesti educativi e scolastici	Conoscenza reciproca e riflessione sistematica sulle pratiche educative	Collaborazione interprofessionale e progettazione comune

Compresenza tra bambini/e	Attività progettate e rivolte all'ultimo anno del nido	Attività progettate e rivolte all'ultimo anno di nido e alla scuola dell'infanzia	Progettazione comune ma differenziate sui due contesti (nido e infanzia)	Progettazione di attività per tutta la fascia 0-6 condivisa, continuativa e personalizzata
Coinvolgimento delle famiglie	Informativo e di illustrazione del progetto	Formativo (sullo zerosei) e di consulenza	Formativo, esperienziale e di partecipazione attiva	Coinvolgimento nei processi progettuali e decisionali
Coinvolgimento del territorio	Assente	Conoscenza delle attività	Conoscenza delle attività e confronto interistituzionale	Partecipazione e collaborazione alla progettazione, anche in chiave riflessiva

Tab. 1: I livelli delle variabili del modello di “Auto-valutazione per nuovi gradi di innovazione”

Bibliografia

Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carrocci.

Brandolini R. (2024). *Una prospettiva inclusiva per lo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.

Council of the European Union (2022). *Council recommendation on early childhood education and care: The Barcelona targets for 2030* (14785/22). Brussels: Council of the European Union. Retrieved September 15, 2024, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022H1220%2801%29>

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.

Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*.

Decreto Ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43, recante *Adozione degli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia”*.

Dumcius R. et alii (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving – Final Report*. Publications Office of the European Commission.

Heckman J., Masterov D.V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29 (3), 446–493. Retrieved September 15, 2024, from https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Masterov_RAE_2007_v2-9_n3.pdf

Johnson A.P. (2012). *A short guide to action research (4th ed.)*. New Jersey, NJ: Pearson Education.

Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (eds.) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.

Kemmis S., McTaggart R., Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Lenaerts K., Vandenbroeck M., Beblavý M. (2018). *Benefits of early childhood education*

- and care and the conditions for obtaining them.* European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- Openpolis-Con I bambini (2024). *Italia a 3 punti dall'obiettivo del 33% sugli asili nido.* Retrieved September 15, 2024, from <https://www.openpolis.it/italia-a-3-punti-dall-obiettivo-del-33-sugli-asili-nido/>
- Peeters J. *et alii* (2016). Le transizioni influenzano lo sviluppo dei bambini. *ZeroSeiUp Magazine*, 2. Retrieved September 15, 2024, from <https://www.zeroseiup.eu/le-transizioni-influenzano-lo-sviluppo-dei-bambi/>
- Sabino G. (Ed.). (2024). *La scommessa dello 0-6: scenari di innovazione.* Bergamo: Zero-seiup.
- Save The Children. (2019). *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita.* Save the Children Italia Onlus.
- Zaninelli F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato.* Roma: Carocci.

Povert  educativa ed esperienze sfavorevoli precoci. Proposte educative per i bambini e le bambine che vivono fuori dalla famiglia d'origine

Alessia Tabacchi

Assegnista di ricerca - Universit  Cattolica del Sacro Cuore

alessia.tabacchi@unicatt.it

1. Povert  educativa e traiettorie di vita complesse

La Costituzione della Repubblica italiana (art. 34) e la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (artt. 28, 29, 30) richiamano il dovere di assicurare il diritto all'istruzione ai bambini e alle bambine¹, con particolare attenzione a quanti vivono in situazione di vulnerabilit  e povert  educativa, in relazione alla storia personale e familiare e ad esperienze sfavorevoli precoci².

Questa tutela particolare   motivata dal rilevare come le situazioni di povert  educativa, ossia «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilit  di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacit , talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014, p. 4), incidano in modo significativo sulle opportunit  formative delle nuove generazioni. Le deprivazioni, sotto l'aspetto sociale, educativo, culturale e materiale, rappresentano un fattore di rischio e comportano effetti sul medio e lungo termine (Botezard, 2016), minando il diritto all'istruzione, all'educazione e ad esperienze di apprendimento significative all'interno degli ordinari contesti di vita: la famiglia, la scuola, i servizi educativi, le relazioni amicali, il tempo libero.

I dati Istat (2023) rivelano come il rischio di povert  o esclusione sociale colpisca il 28,8% dei bambini al di sotto dei 16 anni. Tra di essi, vi sono quanti si trovano a vivere fuori dalla propria famiglia di origine e che, seppure accolti in famiglie adottive, famiglie affidatarie, comunit  familiari o strutture di protezione, portano con s  traiettorie di vita frammentate e complesse. La letteratura mostra, infatti, come il successo formativo sia ostacolato dagli esiti di percorsi traumatizzanti e risulti inficiato dal vivere in contesti deprivati e trascuranti (Coggi, Ricchiardi, 2016; Sempowicz et al., 2018; Dalen, Steinar, 2019). L'aver vissuto esperienze sfavorevoli precoci, l'assenza di un *caregiver* stabile in grado di fornire cure continuative e di qualit , la mancanza o l'insufficienza di stimolazione, lunghi

1 Nel testo, per fluidit  del discorso, con bambine e bambini si considerano persone di et  compresa fra 0 e 17 anni.

2 In linea con l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, per una istruzione di qualit , equa e inclusiva e con l'Articolo 3 della Costituzione, per cui   compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana.

periodi di istituzionalizzazione possono condizionare in modo significativo lo sviluppo cognitivo e affettivo, con effetti sul processo di apprendimento e sull'inserimento scolastico (Lauretti, 2020; Chamberland et al., 2015).

2. I dati del fenomeno

Seppure non sia possibile conoscere con esattezza il numero dei bambini che vivono fuori dalla famiglia di origine nel nostro Paese, è possibile intrecciare alcuni dati per farsi una idea del fenomeno. Dal 2001 al 2022, le adozioni sono state 69935, di cui 48165 internazionali e 21770 nazionali (Dipartimento Giustizia minorile e di comunità, 2022). I rapporti annuali evidenziano un aumento delle adozioni di bambini che presentano bisogni speciali (*special needs*) in relazione alla presenza di almeno uno dei seguenti elementi: età superiore ai sette anni; essere parte di una fratria; disabilità; problemi comportamentali; esperienze traumatiche gravi (*Hague Conference on Private International Law – Permanent Bureau*, 2008).

Nel 2021, i bambini inseriti in famiglie affidatarie sono 13248. Di questi, il 57% ha un'età compresa fra 11-17 anni (Istituto degli Innocenti, 2021). Nello stesso anno, si calcolano 14081 bambini in comunità residenziali, di cui, il 68% ha fra 11-17 anni (*Ibidem*). Al riguardo, è significativo notare come più della metà degli inserimenti (51,9%) rientra fra quanti giungono nel nostro Paese dopo un processo di migrazione non accompagnata dai genitori (Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, 2022). Al marzo 2024, dati provvisori indicano inoltre 1601 collocamenti in strutture di protezione per la giustizia minorile: centri di prima accoglienza, comunità e istituti penali per i minorenni (Dipartimento per la giustizia minorile, 2024).

Si coglie la pluralità di esperienze e condizioni che segnano la vita di quanti si trovano a crescere fuori dalla famiglia d'origine. Bambini di età sempre più elevata che, non di rado, presentano situazioni di fragilità personale e bisogni educativi speciali. Alla luce di questo scenario, si configura come particolarmente rilevante indugiare sugli effetti della povertà educativa e su possibili misure di protezione.

3. Proposte di contrasto alla povertà educativa

La complessità che emerge dal quadro presentato conferma come per assicurare un'istruzione equa ed inclusiva e pari opportunità di apprendimento sia urgente strutturare percorsi formativi personalizzati, che considerino la storia di vita di cui ciascun bambino e bambina è portatore. Uno strumento importante, al riguardo, sono le linee guida per il diritto allo studio per gli alunni e le alunne fuori famiglia (2017) e le linee di indirizzo per gli alunni e le alunne che sono stati adottati (2014/2023). Questi documenti accrescono la conoscenza e la cultura circa tali condizioni di vita, rilevando elementi di vulnerabilità così come buone prassi utili all'inserimento scolastico (Ferritti et al., 2022).

Vengono introdotti aspetti innovativi circa gli adempimenti amministrativi con cui formalizzare l'iscrizione scolastica³, misure di tutela e di contrasto alla dispersione scolastica che rendono pienamente esigibile il diritto allo studio. Non va poi trascurata la necessità di assicurare continuità al percorso scolastico, curando eventuali momenti critici e i passaggi tra i diversi ordini e gradi di scuola. I documenti richiamano, anche, l'urgenza di investire sull'orientamento, in particolare in merito alla scelta della scuola secondaria di secondo grado, allo scopo di aiutare gli alunni a valutare opzioni consone alle capacità e attitudini possedute. Ciò poiché i dati mostrano come le traiettorie scolastiche di alunni fuori dalla famiglia d'origine rischiano di intrecciarsi con scelte al ribasso e fenomeni quali l'insuccesso formativo e la dispersione scolastica (Clemens et al., 2019; Ferritti et al., 2020; 2021; Avant et al., 2021).

La scuola è quindi chiamata a porsi come tutore di resilienza, indugiando sulla propria valenza educativa e su quanto le esperienze offerte agli alunni rappresentano occasioni di crescita umana e di perfezionamento personale. È opportuno considerare il *background* scolastico ed esperienziale dell'alunno e la presenza di aspetti che potrebbero rendere più difficoltosa l'integrazione di molteplici saperi. In linea con il pensiero educativo di Alberto Manzi, il "non è mai troppo tardi" deve arricchirsi di una progettazione didattica mirata, affinché l'alunno possa affrontare sfide sostenibili.

A tal fine, sono fondamentali un'adeguata formazione e un costante aggiornamento dei docenti e di tutti i professionisti coinvolti, prerequisiti per conoscere la realtà e i vissuti legati al crescere fuori dalla propria famiglia d'origine e delineare percorsi corrispondenti ai bisogni e alle potenzialità degli alunni e del gruppo classe e rispettosi della storia di vita e delle diversità di cui ciascuno è portatore (Tabacchi, 2023).

Inoltre, i documenti prevedono la designazione di un insegnante referente per l'adozione (Linee di indirizzo, 2014/2023) e di un referente per l'inclusione (Linee guida, 2017), interfacce competenti tra istituzione scolastica, insegnanti curricolari, famiglie o *caregivers*, professionisti del territorio.

Si tratta quindi di prospettare itinerari di corresponsabilità che conducano a nuove mete, prima fra tutte quella della co-progettazione di percorsi integrati fra scuola e famiglia/*caregivers* (Pati, 2019), in vista della costruzione di alleanze educative e di ambienti supportivi che favoriscano il benessere del bambino all'interno del proprio ambiente di vita (Tabacchi, 2022).

3 L'inserimento può avvenire in qualsiasi momento dell'anno scolastico. In presenza di fattori di vulnerabilità, è possibile optare per l'inserimento in una classe inferiore a quella corrispondente all'età anagrafica o per una deroga dall'iscrizione alla prima classe della primaria (nota MIUR Prot. N. 547 del 21/2/2014, Deroga all'obbligo scolastico di alunni adottati).

4. Conclusione

Le azioni di contrasto alla povertà educativa, in virtù della loro complessità, richiedono “un approccio partecipativo che includa tutti i livelli di *governance*” (Porcarelli, Marucci, 2022). Per tale motivo, tutti gli attori della comunità educante sono chiamati ad apportare il proprio contributo, elaborando azioni volte a garantire equità e pari opportunità (Pati, 2022; Ripamonti, 2022) e a rendere concreta l’affermazione “non è mai troppo tardi”.

In particolare, parlando della scuola, è opportuno che docenti e adulti di riferimento collaborino per predisporre percorsi educativo-didattici mirati, che avvalorino le storie di vita e affrontino con delicatezza la complessità sottesa ai temi sensibili di ogni vicenda personale. In questo, si rileva come un elemento ancora sottostimato siano le esperienze di educazione non formale che, sviluppando competenze trasversali, non di rado rappresentano un volano per il percorso di crescita e integrazione delle giovani generazioni (Farnsworth, 2002).

Bibliografia

- Avant D.W., Miller-Ott A.E., Houston D.M. (2021). "I Needed to Aim Higher": Former Foster Youths' Pathways to College Success. *J Child Fam Stud*, 30, 1043–1058.
- Botezat A. (2016). Educational Poverty. *Neset II AOQ*, 5, 1-14.
- Chamberland C., Lacharité C., Clément M.È., Lessard D. (2015). Predictors of development of vulnerable children receiving child welfare services. *Journal of Child and Family Studies*, 24(10), 2975-2988.
- Clemens E.V., Lalonde T., Klopfenstein K., Sheesley A. (2019). Early warning indicators of dropping out of school for teens who experienced foster care. *Child Welfare*, 97, 65-88.
- Convenzione dei Diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, New York, 20 Novembre 1989.
- Dalen M., Steinar T. (2019). Academic achievement among adopted and nonadopted children in early school years. *Adoption Quarterly*, 22(3), 199-218.
- Dipartimento Giustizia minorile e di comunità – sezione statistica (2022). *Dati relativi all'adozione. Anni 2001-2021*. http://www.centrostudinisida.it/Statistica/Analisi/adozione_serie_storiche.pdf
- Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità Ufficio I del Capo Dipartimento Sezione Statistica (2024). *Minorenni e giovani adulti in carico ai Servizi minorili, aggiornamento al 31 maggio 2024*. https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page?contentId=SST1408203
- Farnsworth E., Cordle M., Kromminga K., Saker E.L., Szydlo T.M., Frederick J. (2022). Protecting the educational rights of students in foster care: Legal considerations for educational professionals. *Children and Youth Services Review*, 141, 106585.
- Ferritti M., Grimaldi A., Guerrieri A. (2022). Un argine contro la povertà educativa: le linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati. *Sicurezza e Scienze Sociali*, 2, 92-106.
- Ferritti M., Guerrieri A., Mattei L. (2020). Il percorso verso il successo formativo degli

- alunni adottati e alunni fuori della famiglia di origine: il ruolo della comunità educante, *Welfare e Ergonomia*, 1, 17-28.
- Ferritti M., Guerrieri A., Mattei L. (2021). The educational choices of adopted student. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*, VOL. 2, Learning with New Technologies, Equality and Inclusion, 501-510.
- Hague Conference on Private International Law – Permanent Bureau (2008). *The implementation and Operation of the 1993 Hague Intercountry Adoption Convention, Guide to good practice, guide n°1*. Bristol: Jordan Publishing Limited. <https://assets.hcch.net/docs/bb168262-1696-4e7f-acf3-fbbd85504af6.pdf>
- Istat (2023). *Le condizioni di vita dei minori. Anno 2022*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2023/12/Deprivazione_minori_6_12.pdf
- Istituto degli Innocenti (2021). *Bambini e ragazzi in affidamento familiare e nei servizi residenziali per minorenni – Esiti della rilevazione coordinata dei dati in possesso delle Regioni e Province autonome Anno 2021*. Quaderni della Ricerca Sociale 56 <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Pagine/Studi-e-statistiche>
- Lauretti G. (2020). Esperienze traumatiche e stili di attaccamento: DSA e ADHD. In F. Antonelli, P. Valentini (Eds.). *Salute e adozione* (pp. 227-259). Pisa: Edizioni ETS.
- Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati (2014/2023), Atti del Ministro 28 marzo 2023.
- MIUR (2014). Nota Prot. N. 547 del 21 febbraio 2014 – *Deroga all'obbligo scolastico di alunni adottati*.
- MIUR (2017). *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori famiglia d'origine* https://www.miur.gov.it/documents/20182/7414092/m_pi.AOODGSIPIRE-GISTRO+UFFICIALE%28U%29.0001589.11-04-2023.pdf/399b4a3b-53e4-e25b-8dc2-d19df108db15?version=1.0&t=1681396757112
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè Editrice Morcelliana.
- Pati L. (2022). Editoriale: Costruire la comunità educante. *Pedagogia e Vita*, 80(2), 12-18.
- Porcarelli A., Marucci M. (2022). Il ruolo del Terzo settore nei processi di governance dei Patti educativi di comunità. *IUL Research*, 3(5), 269-277.
- Ricchiardi P., Coggi C. (2019). Garantire il diritto allo studio per favorire la riuscita dei minori che vivono fuori dalla famiglia di origine. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(33), 47-64.
- Ripamonti (Eds.). (2022). *Costruire reti territoriali per il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Linee guida*. Roma: Save The Children.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- Sempowicz T., Howard J., Tambyah M., Carrington S. (2018). Identifying obstacles and opportunities for inclusion in the school curriculum for children adopted from overseas: developmental and social constructionist perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 606-621.
- Tabacchi A. (2022). Percorsi di corresponsabilità scuola-famiglia. L'esperienza di un'associazione familiare adottiva e il suo ruolo nel territorio. In A. Coppi, B. Gross (Eds.), *La riflessione pedagogica tra relazione e fiducia*. Città di Castello (PG): Zeroseiup.

Tabacchi A. (2023). Children outside the birth family: the challenge of preserving and narrating the life story between distances and presences. *Proposals for educational support. Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 3(1), 1-7.

Panel Cooptati 4
Intercultura, inclusione e diritti.
Prospettive di ricerca pedagogica

Relazione introduttiva

Valeria Rossini

Interventi

Daniela Cima

Sara Scioli

Luisa Zinant

Gaetana Tiziana Iannone

Le *variazioni* dell'inclusione nella ricerca pedagogica

Valeria Rossini

Professoressa Associata - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

valeria.rossini@uniba.it

1. L'inclusione come problema e principio pedagogico

L'associazione del tema dell'inclusione a quello dell'intercultura e dei diritti chiama in causa un insieme di problematiche di natura epistemologica che non possono essere eluse da chi ha il compito di indicare o consolidare prospettive di ricerca pedagogica dentro e fuori i contesti accademici. Secondo il Vocabolario Treccani, il termine "inclusione" deriva da latino *inclusio -onis*, ossia "l'atto, il fatto di includere, cioè di inserire, di comprendere in una serie, in un tutto".

Chiaramente, la parola assume accezioni diverse a seconda della disciplina di riferimento, e può essere letta contestualmente come processo e risultato, riva e orizzonte.

In campo scolastico, essa interessa una fase abbastanza recente delle teorie e delle pratiche educative, che segue quella dell'inserimento e dell'integrazione. In realtà, da un punto di vista più generale, rappresenta da secoli una prerogativa dei più importanti modelli pedagogici e didattici, partendo da quello inaugurato da Comenio con il suo "*omnes omnia docere*".

In altra sede, ho già provato a collocare l'inclusione nello spazio liminare tra pedagogia generale e pedagogia speciale, al fine di farne emergere luci e ombre, intersezioni e tipicità (Rossini, 2024). Ho inteso questa operazione come un utile esercizio di potenziamento che qualcuno potrebbe anche considerare improduttivo, magari nella convinzione che la pedagogia generale contenga il tema dell'inclusione in forma talmente radicale da renderne quasi superflua la concettualizzazione.

In ogni caso, indipendentemente dalla volontà di farne o meno oggetto di riflessione, l'inclusione resta una sfida che non dobbiamo mai dare per scontata, e un fine che non possiamo ancora considerare raggiunto. A supporto di questa tesi non ci sono soltanto le evidenti difficoltà che ogni giorno dirigenti, insegnanti e educatori incontrano per rispondere all'eterogeneità dei bisogni educativi di bambini e adolescenti, ma anche alcuni chiaroscuri logici che chiedono di essere illuminati.

Pensiamo, ad esempio, che la parola inclusione non era contenuta nella declaratoria del settore di pedagogia generale e sociale, dove è stata inserita solo quest'anno. Nella sua accezione prospettica, compare infatti nell'allegato al Decreto Ministeriale n. 639 del 2 maggio 2024 che istituisce i nuovi gruppi scientifico-disciplinari, dove si specifica che la pedagogia generale e sociale

si interessa all'attività scientifica e didattica di carattere teoretico-epistemologico ed euristico-metodologico, tesa a fornire le basi teoriche, procedurali ed empiriche per lo sviluppo delle competenze pedagogiche, educative, formative, progettuali e d'istruzione, necessarie alla cura, alla crescita e alla promozione della persona e dei contesti, in una prospettiva democratica d'inclusione sociale.

Dal punto di vista epistemologico, l'impegno a favore dell'inclusione dipende dalla forza delle connessioni innanzitutto tra le diverse branche della pedagogia, e poi tra le scienze umano-sociali. Senza dubbio, è una parola interdisciplinare, e l'interdisciplinarietà è una ricchezza, ma anche un limite. Chi ne fa uso dovrebbe infatti riuscire a interiorizzare l'idea, già deweyana, che la ricerca scientifica, in quanto appunto effettuata da diverse prospettive di indagine, resta parziale e interpretativa, anche perché legata a quei saperi ingenui e popolari su cui Bruner ha costruito una parte importante della sua psicologia.

Facciamo un esempio. Di inclusione si occupano la pedagogia interculturale, la pedagogia della marginalità e, chiaramente, la pedagogia speciale. Qual è il rapporto tra queste dimensioni della pedagogia e come questo rapporto influenza il modo di considerare l'inclusione?

Ecco emergere il secondo punto di discussione, che attiene non tanto alle teorie scientifiche, quanto alle possibilità di sperimentazione e applicazione pratiche. Dal punto di vista metodologico, l'inclusione dipende infatti dai soggetti e dai contesti della ricerca, che richiedono strategie e strumenti differenti. Tornando ai diversi settori della pedagogia, l'inclusione riguarda la pedagogia speciale se si rivolge a soggetti con BES, la pedagogia della marginalità se si occupa di soggetti esclusi dalla società, la pedagogia interculturale se si orienta a persone con diverse provenienze etniche e culturali, eccetera.

Insegnando queste discipline, mi sono sempre chiesta come collocarmi dentro i loro confini preservando la prospettiva pedagogica generalista che, nella sua vocazione unitiva, probabilmente riconosce come ovvio il compito di supervisionare e guidare l'indagine sui costrutti fondamentali e trasversali del discorso educativo.

Tale funzione è particolarmente preziosa rispetto ai temi dell'intercultura e dei diritti, poiché costantemente soggetti a interpretazioni ideologiche, come dimostrato ad esempio dal recente dibattito sulle scuole speciali avviato – lo ricordiamo – da non pedagogisti, o da quello meno recente sullo *ius soli*.

Per ridurre il rischio di equivoci, conviene allora considerare l'inclusione come un progetto pedagogico che sta all'inserimento come l'interculturalità sta alla multiculturalità. Il fatto che sia un progetto non significa che non possa essere attuato

oggi ma, semplicemente, che è storicamente determinato e dunque perfettibile, come ogni fenomeno umano.

La questione della processualità è però potenzialmente anche una trappola, nel senso che può essere letta come una rincorsa continua per raggiungere una specie di adattamento a contesti in costante trasformazione. Quando cambiano gli ambienti, cambiano anche le persone che li abitano, perché la differente percezione di un setting che – per sua natura – è caratterizzato da stabilità e coerenza crea inevitabilmente disorientamento e confusione in tutti coloro che ne fanno parte.

Questa è la ragione per cui, richiamando Canevaro (2013), il paradigma inclusivo, che non può accontentarsi di integrare individui o gruppi in un contesto già istituito, deve necessariamente connettersi e interagire con gli agenti di cambiamento. Gli ambienti educativi non sono più sicuri e organizzati, almeno secondo un modo tradizionale di intendere questi aggettivi. Di conseguenza, la prospettiva inclusiva sposa una dinamica costruttiva che si impegna ad accompagnare i soggetti attraverso, e non nonostante, il cambiamento. Se restiamo paralizzati di fronte ai contesti che si evolvono, se diventiamo *indifferenti alle differenze*, rischiamo di produrre disuguaglianze. E la disuguaglianza crea povertà.

Il rapporto tra inclusione e povertà (soprattutto educativa) è molto stretto, anche se non totalizzante, così come lascerebbe intendere l'accostamento dell'aggettivo *sociale* all'azione di riduzione dello svantaggio dovuto a condizioni problematiche a livello economico, lavorativo, abitativo. Tutte le forme di esclusione sono necessariamente sociali, perché derivano dall'interazione tra le caratteristiche delle persone e le caratteristiche dei contesti. L'inclusione non è dunque solo il processo opposto all'esclusione, ma anche l'unica opzione per una convivenza solidale e democratica. Una società inclusiva è un contesto pacifico e giusto che utilizza le differenze per progredire, impedendo la stigmatizzazione, la discriminazione e l'emarginazione delle persone in relazione a una condizione di disuguaglianza di fatto o di diritto.

In sostanza, un contesto inclusivo è tale non solo se si limita al riconoscimento delle differenze e all'attenzione verso la diversità dei bisogni individuali, ma soprattutto se impegna a costruire equità, ossia se riesce a *valorizzare ugualmente ciascuno*. Nel sistema educativo, questo implica lo sviluppo di un'istruzione per tutti, sulla base di un quadro di valori condivisi. I valori sono però necessariamente plurali e cambiano a seconda delle singole realtà.

Rispetto alla dimensione valoriale, l'educazione inclusiva ha pertanto il compito di gestire attentamente l'eterogeneità che la connota, per non correre il rischio di creare una gerarchia di valori sia all'interno della scuola che tra le diverse scuole (Booth, Ainscow, 2014).

2. L'educazione inclusiva tra accessibilità e partecipazione

Storicamente, il concetto di educazione inclusiva ha subito degli aggiustamenti che in alcuni casi hanno finito di svuotare di senso il suo potenziale trasformativo,

con conseguenti equivoci interpretativi. Specialmente in campo educativo, l'inclusione ha dimostrato di essere un *camaleonte semantico* (Liasidou, 2012), che assume diversi significati in relazione al mutare dei tempi e degli spazi. Certamente, la sua innata capacità di *cambiare pelle* può essere vista come un pregio, a patto che non sia utilizzata in senso strumentale come modalità di gestione dell'emergenza o come strategia di opportunismo ideologico.

Dalla fine del secolo scorso, in Europa l'inclusione rappresenta una scelta irreversibile, supportata da evidenze scientifiche e decisioni politiche. In campo internazionale, il fondamento dell'educazione inclusiva è rintracciabile nella Dichiarazione di Salamanca del 1994, che a pagina VIII afferma quanto segue: "l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable".

Nel suddetto documento, viene ribadito che ogni bambino possiede caratteristiche, interessi, esigenze che sono differenti da quelli degli altri e che i sistemi educativi e i programmi devono essere pensati sulla base dell'eterogeneità di tali bisogni. Ci sono molti modi di rispondere a questa eterogeneità: nel passato, sono state preferite le opzioni della esclusione, della segregazione o della normalizzazione. Oltre che essere eticamente discutibili, queste opzioni si sono rivelate improduttive, perché solo aspirando al successo formativo per tutti si può incrementare il rendimento complessivo dei sistemi formativi e della società nel suo complesso. Chiaramente, in gioco non è soltanto il percorso scolastico, ma anche quello professionale, nell'ottica del *life long learning*.

L'obiettivo dell'*inclusive education* resta quindi innanzitutto quello di contrastare la marginalità e l'esclusione, incentivando un'educazione di qualità che promuova opportunità di istruzione e lavoro soprattutto per coloro che vivono in condizioni di svantaggio e deprivazione.

Come abbiamo già visto, la prospettiva inclusiva parte allora dalla rimozione delle barriere che possono ostacolare i diritti e le scelte dei singoli, per giungere al miglioramento delle politiche e delle pratiche scolastiche attraverso progettualità sistemiche. I concetti chiave di queste progettualità sono: accessibilità e partecipazione.

L'idea dell'accessibilità e la sua traduzione da paradigma teorico a pratica educativa e didattica è ormai acquisita in diversi ambiti scientifici in un duplice significato del termine accessibile, che rimanda tanto alla sfera fisica, quanto a quella culturale, intendendo pertanto con esso, per un verso, la caratteristica di qualcosa in cui si può facilmente accedere o entrare (un luogo, un'abitazione, una scuola, un museo, ecc.), per l'altro, i requisiti di chiarezza e intellegibilità propri di un elemento culturale, come ad esempio un testo, un sito web, un app, ecc. (Sabatano, 2022, p. 72).

L'accessibilità è un prerequisito degli interventi ispirati all'*Universal design*, un approccio sviluppato dall'architetto Ronald Mace a metà degli anni '80 del Novecento nella Carolina del Nord, con l'obiettivo di studiare e configurare edifici e prodotti in modo da renderli appunto massimamente accessibili a tutte le persone,

comprese quelle con disabilità. Questo approccio ha avuto applicazioni interessanti in campo educativo, declinandosi nell'*Universal Design for Learning* (UDL), che unisce un insieme di interventi di adattamento del curriculum basati sulla differenziazione delle modalità di presentazione, organizzazione ed elaborazione delle proposte e delle risposte, anche attraverso le tecnologie (Cottini, 2019).

Il secondo concetto che non può non essere richiamato quando parliamo di inclusione è quello della partecipazione. Nel documento *Principi guida per la qualità dell'istruzione nelle classi comuni. Raccomandazioni Didattiche* del 2009, l'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, riprende un principio basilare già affermato nella precedente pubblicazione *Principi Guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva* del 2009, ossia l'ampliamento della partecipazione.

Attribuendo a tale principio la caratteristica dell'onnicomprendività, si giunge a considerare la partecipazione una strategia ineludibile per qualsiasi intervento volto ad aumentare le opportunità di crescita educativa, riconoscendo a tutti gli alunni il diritto di essere parte attiva della vita scolastica e comunitaria. Partecipare significa infatti sviluppare un senso di appartenenza verso il contesto, assumersi la responsabilità del proprio comportamento e del proprio apprendimento, collaborare e comunicare all'interno di gruppi flessibili ed efficaci, e valutare il proprio contributo e i propri risultati in termini di sviluppo personale e sociale.

Come noto, il nostro Paese è stato tra i primi a recepire – e per certi versi ad anticipare – questi orientamenti, provando a concretizzare i principi democratici e solidali che fondano la nostra Carta costituzionale la quale, all'articolo 3 sancisce che

è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

La normativa scolastica del terzo millennio (L. 170/2010, D.M. 27/12/2012, D.lgs. 66/2017) ha allargato il campo dell'azione inclusiva ad alunni e studenti che non rientravano nello storico ambito di azione della pedagogia e della didattica speciale, richiedendo un affinamento degli approcci e delle strategie volte a prendere in carico anche i bisogni educativi non derivanti dalla disabilità certificata. Tuttavia, questo processo di affinamento potrà dirsi efficace non solo se riuscirà a implementare opzioni tecnicamente praticabili, ma anche e soprattutto se dimostrerà di restare fedele alla categoria pedagogica fondamentale del rispetto della persona e del suo processo di umanizzazione.

In quest'ottica, l'educazione inclusiva non può occuparsi solo delle questioni inerenti all'insegnamento e all'apprendimento, ma deve anche esplorare le teorie e le ideologie che indirizzano le azioni degli insegnanti e deve tenere conto delle problematiche relative a *cosa sia l'educazione* e quali siano i suoi presupposti fondamentali (Caldin, 2015, p. 234).

Come finalmente si è compreso, l'inclusione è dunque innanzitutto un ideale, che regge l'impianto della scuola in quanto contesto educativo, indipendentemente dalla presenza o meno di alunni e studenti con bisogni educativi speciali; pertanto, essa non può che essere anche una preoccupazione prioritaria della pedagogia generale e, in particolare, della pedagogia della scuola.

Il traguardo verso il quale orientiamo il nostro impegno è ancora lontano. Quando sarà raggiunto, potremo sostituire alla parola inclusione altri lemmi, capaci di superare i dualismi e ricomporre armoniosamente ciò che dovrebbe essere la *convivenza* tra persone. Da qui, richiamando le vicende narrate nel romanzo *Orzowei* scritto da Alberto Manzi nel 1955, è allora necessario che l'inclusione fallisca, come è fallito il tentativo di Isa di inserirsi da bianco in una comunità di neri (paradosso dei paradossi), perché l'uomo assuma su di sé il problema. E qual è il problema? "Che l'uomo torni – o cominci – a rispettare l'uomo. Questo il problema da risolvere".

Bibliografia

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2011). *Principi guida per la qualità dell'istruzione nelle classi comuni. Raccomandazioni Didattiche*, from https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-IT.pdf.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Caldin R. (2015). La promozione dell'inclusione e l'impegno «cooperativo». *L'integrazione scolastica e sociale*, 14 (3), 231-242.
- Canevaro A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181-184.
- Cottini L. (Ed.) (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti.
- Liasidou A. (2012). *Inclusive Education, Politics and Policymaking. Contemporary Issues in Education Studies*. London: Continuum International Publishing Group.
- Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. Adoptés par la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux: Accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre.
- Manzi A. (2011). *Orzowei*. Milano: BUR.
- Manzi A. (2017). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*. Bologna: EDB.
- Rossini V. (2024). Le sfide dell'inclusione tra pedagogia generale e pedagogia speciale. In V. Rossini, A. Rubini, V. Balzano (Eds.). *La ricerca storico-pedagogica tra contesti educativi e sfide sociali. Studi in onore di Giuseppe Elia* (pp. 244-257). Lecce: Pensa Multimedia.
- Sabatano F. (2022). Vietato l'accesso. Una ricerca-azione partecipativa sull'inclusione nei contesti multiproblematici. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 71-79.
- Voce Inclusione, Vocabolario Treccani on line, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Disponibile su: <https://www.treccani.it/vocabolario/inclusione/> (ultima consultazione 23 settembre 2024).

Una società culturale e l'umano

Daniela Cima

*Dottoranda - Università Cattolica del Sacro Cuore
daniela.cima@unicatt.it*

1. Introduzione

Pensare la società come espressione culturale di un gruppo implica far emergere ciò che attribuisce stabilità, profondità, strutturazione, inclusione e integrazione, ovvero gli assunti che fungono da leganti. La cultura, infatti, costituisce la personalità e il carattere di una comunità e la definisce. La cultura permea il gruppo, si dilata, si espande e sopravvive anche quando i membri cambiano. È stabilizzante poiché permette di includere ed equilibrare il gruppo, ma allo stesso tempo dinamica perché ammette nuovi apporti valoriali che vengono assunti gradualmente. L'umano agisce nella comunità e nella cultura e, nonostante non sia visibile, la sua presenza è ravvisabile in ogni azione, ogni comportamento, pensiero, idea. La cultura è viva ed è passato, presente, progresso e processo. Compito della pedagogia è dar vita alla cultura per farne emergere il valore e la rilevanza nei rapporti umani. Il presente contributo intende offrire, senza alcuna pretesa di esaustività, un breve excursus sulle potenzialità della prossimità culturale e dell'educazione interculturale per una transizione interculturale.

2. Società e cultura

Il paradigma della sostenibilità offre una via per riportare equilibrio nel mondo. Ciò significa creare impatti positivi, racchiude idee di inclusione, accoglienza, equità, uguaglianza, rispetto, garantire diritti umani e accesso all'istruzione, pari opportunità, rispetto delle diversità di pensiero, etnica, culturale e religiosa. "L'idea di una civiltà umana realmente sostenibile richiede una trasformazione culturale che coinvolge in modo integrale il vedere e il pensare il mondo e quindi anche dell'educazione e delle attività formative" (Birbes, 2007, p. 112). Una trasformazione che si profila *in primis* come culturale, dove la "cultura è comunicazione che simbolicamente rappresenta il mondo e fornisce l'abilità di attribuire significato alla realtà" (Nestorova, Portera, Milani, 2022, p. 131). Le culture nella società globale ne costituiscono il capitale sociale ed intellettuale (Nestorova, Portera, Milani, 2022, p. 133), necessitano perciò di essere tutelate, salvaguardate e rivalutate

attraverso un'educazione tesa e indirizzata a costruire ed arricchire competenze per vivere, che includano non solo il saper fare, ma anche e soprattutto il saper essere nei vari contesti di vita che caratterizzano la società e l'umano. La globalizzazione ha dato impulso, attraverso internet, alle comunicazioni informatizzate e, di conseguenza, alle relazioni a distanza che di fatto però hanno messo in movimento oggetti, spalmato informazioni, competenze, abilità e ibridato culture che prima rimanevano più confinate all'interno dei propri orizzonti culturali, creando un "villaggio globale" (Mc Luhan, 1967) nel quale il movimento e gli spostamenti sono diventati elementi caratterizzanti della nuova realtà. I tempi si sono abbreviati e le distanze si sono accorciate. Le culture si ibridano, si fondono e si meticciano continuamente sia all'interno di determinati confini territoriali, che in spazi non definiti geograficamente ma creati virtualmente, dove l'incontro avviene comunicando non necessariamente faccia a faccia. Le differenze si incontrano, si scontrano e si rigenerano costantemente nella società liquida (Bauman, 2018), "le differenze, a seconda di come vengono gestite, difese, incoraggiate o ostacolate, possono generare grandi opportunità o inefficienze nello sviluppo delle istituzioni" (Padua, 2007). L'incontro delle diversità crea naturalmente eterogeneità culturale, vivacità di pensiero, circolazione di nuove idee, occasioni di apprendimento e di crescita che necessitano di un'opera di conciliazione. È noto, infatti, che la filosofia si sia sviluppata nelle terre di confine, dove popolazioni di etnie diverse ebbero la possibilità di incontrarsi, scoprire e sperimentare la propria diversità, superando la rigidità dell'isolamento culturale che non favorisce il rinnovamento.

3. Competenze per l'emancipazione: il ruolo delle emozioni e degli affetti

Le competenze richieste nel "mondo che si ricompone ogni momento nella sua diversità" (Augé, 1997) devono rendere l'umano emancipato, ovvero capace di vivere autonomamente nella società complessa, con una tensione all'autoformazione ed alla formazione continua per rimanere allineati con la società che cambia. Emancipare quindi "non soltanto per adattarsi alla realtà, ma soprattutto per trasformarla, e intervenire su di essa, ricreandola" (Freire, 2014), dove l'emancipazione include l'imparare, l'apprendere, la reciprocità e l'interconnessione continua con la comunità, per contribuire a rigenerarla attraverso il proprio personale apporto. In tale situazione gioca un ruolo fondamentale la coesione sociale, quale strumento di inclusione, nonché quale caratteristica di una comunità realmente educante. Uno strumento che traduce in azione e porta sul territorio i valori del dialogo, della fratellanza, del saper comprendere, dell'andare oltre i muri e le barriere del pregiudizio, è l'educazione interculturale, oggi necessaria in una società multiculturale, per creare un terreno fertile all'incontro delle diversità. Le competenze per l'emancipazione, ovvero competenze sociali, affettive, relazionali, sottintendono e includono l'aspetto emozionale, connesso intrinsecamente al software culturale (Hofstede, 2014) di riferimento. L'insieme culturale, al quale ci si rivolge nel guardare alla società e nell'atto di interpretarne i significati, non può non essere

considerato nella gestione del capitale umano, per la sua promozione e per il suo sviluppo. Andare alle radici dei riferimenti culturali è fondamentale per comprendere i comportamenti, le azioni e la modalità in cui si strutturano le relazioni.

4. Per una transizione interculturale

L'educazione interculturale e la prossimità culturale si configurano come strumenti a disposizione dell'educatore per rispondere ai bisogni educativi di coloro che hanno l'obiettivo di inserirsi a pieno titolo quali cittadini nel complesso mondo globalizzato. Necessario, quindi, è riportare al centro del discorso pedagogico, così come nei curricoli di educazione alla cittadinanza globale, l'educazione interculturale in chiave generativa e trasformativa, quale percorso ermeneutico di primaria importanza per traghettare il mondo ad una convivenza sostenibile per tutti i popoli ed avviare un percorso di transizione interculturale. La buona educazione dovrebbe includere la cultura del riconoscimento dei diritti umani, nonché l'educazione alla cittadinanza, che si traduce nel significare le esperienze di vita e nel fare esperienza di valori comuni sui quali si fonda la vita dell'umano intesa in forma assoluta. Diversi elementi concorrono a delineare la buona educazione: la comunicazione, le forme di linguaggio che trasmettono vicinanza, comprensione, affetto, cortesia, gentilezza, calore umano, quali mediatori dei rapporti interpersonali connotati culturalmente; la relazione, che si traduce nel migliorare l'uguaglianza, l'inclusione, l'eterogeneità, la partecipazione civica. L'educazione interpreta le barriere del pregiudizio per smobilitare le risorse personali e il potenziale generativo ed auto formativo della persona. Un approccio che ponga attenzione e restituisca valore alle "interazioni simboliche che si stabiliscono tra i vari attori sociali" (Bertolini, 2015, p. 65) dovrebbe guidare l'educatore a trovare l'assoluto nelle risorse umane, per far sì che la persona investa di senso il reale e si orienti secondo il proprio schema di significati, in dialogo con i significati condivisi dalla comunità accogliente (Bertolini, 2015). Un incontro inter e trans culturale inteso come crescita comunitaria e scambio di elementi culturali attraverso tutte le forme comunicative connesse con il linguaggio verbale e non verbale.

Obiettivo dell'educazione interculturale e della prossimità culturale deve essere quello di rimodulare il concetto di cultura per scardinare l'idea di un ordine fisso e rigido all'interno del quale l'umano mette in scena la propria esistenza. Gli artefatti culturali necessitano di essere sciolti per avvicinare e abbattere i muri creati dall'incomprensione. La pedagogia, quale scienza della lungimiranza che prefigura futuri possibili, può intervenire per fornire gli strumenti della comprensione. Nello spazio culturale deve trovare posto l'educazione per insegnare ad interpretare la diversità e avvicinare all'alterità. La cultura di un gruppo, inteso come organizzazione in senso lato, può essere identificata come "apprendimento condiviso stratificato [...] considerato valido per essere insegnato ai nuovi membri" (Schein, 2017). Comprendere una cultura, ovvero un sistema valoriale, di credenze, comportamenti, assunto come modello assiomatico ed interiorizzato dai partecipanti,

risulta di fondamentale importanza per coltivare l'unicità di ognuno. In tale sistema culturale, nel quale l'umano agisce ed interagisce, si svolgono processi di scambio, sviluppo, crescita. Un terreno fertile, *humus* per coltivare il potenziale umano, per svelarlo a sé e agli altri. In tale contesto "si deve imparare ad andare oltre la fase descrittiva al fine di comprendere i processi" (Abdallah – Pretceille, 2006, p. 112) per una comprensione profonda dei legami interculturali. La pragmatica linguistica, così come "una pragmatica sociale che va oltre la semiologia e sfugge il riduzionismo culturale" (Abdallah – Pretceille, 2006, p. 113) possono configurarsi come mezzi privilegiati assunti dalla pedagogia. Tutto ciò va nell'ordine dei principi della sostenibilità sociale.

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille M. (2006). Tra etiche e pragmatismi nell'educazione interculturale. In A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini scientifica.
- Auge M. (1997). *Storie del presente. Per una antropologia dei mondi contemporanei*. Milano: Il Saggiatore.
- Bauman Z. (2018). *Stranieri alle porte*. Bari: Laterza.
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili*. Milano: FrancoAngeli.
- Birbes C. (2007). Ambiente, sostenibilità, educazione. In P. Malavasi P. (Ed.), *L'impresa della sostenibilità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2014). *Culture e organizzazioni. Valori e strategie per operare efficacemente in contesti internazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mc Luhan M., Power B. (1996). *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*. Milano: SugarCo.
- Nesterova M., Portera A., Milani M. (2022). Diversity and intercultural competence for sustainable community development. *Baltic Journal for economic studies*, 8 (5) (traduzione propria).
- Padua D. (2007). *Sociologia del diversity management. Il valore delle differenze culturali*. Perugia: Marlocchi.
- Schein E. (2018). *Cultura aziendale e leadership*. Milano: Raffaello Cortina.

Tra scienza e povertà. Prospettive di ricerca pedagogica

Sara Scioli

*Socio cooptato – Università Cattolica del Sacro Cuore
sara.scioli-tutor@unicatt.it*

1. Scienze in dialogo per l'umano

Autorevoli studiosi accreditano l'impegno al dialogo tra *humanities* e *hard sciences* come essenziale per un confronto generativo dinanzi alla crisi ecologica e alle diverse forme di povertà che connotano la società odierna, nella prospettiva di una formazione integrale e sostenibile (Malavasi, 2022).

I contributi che la ricerca scientifica ha apportato alla civiltà umana hanno condotto alla individuazione della nozione di “progresso” e al miglioramento delle condizioni di vita in una parte consistente del pianeta; al riguardo, le attuali sfide di sostenibilità sollecitano un'alleanza per il bene comune, affinché la declinazione euristica di scienza possa essere agita in qualità di “*science for benefit*” (UCSC, 2023), all'interno di un rapporto sinergico e costruttivo tra settori di ricerca differenti, con l'umano e per l'umano.

La demarcazione epistemologica fra scienze naturali e scienze umane viene a cadere, così come la dissociazione tra progetto scientifico e socio-politico. Ciò può accadere perché l'istanza etica che connota l'interpretazione ermeneutica consente di ricollocare ogni fondamento entro un orizzonte critico, orientato al cambiamento e alla reciprocità esistenziale (Malavasi, 1995, p. 150).

Come suggerisce Bertolini (1988) “*L'istanza originaria della scienza* si precisa [...] nella sua capacità di impostare correttamente e produttivamente il rapporto uomo-natura” (p. 15), evidenziando una relazione dialettica e interdipendente tra valenza etica e benefici, tra soggettività umana e mondo naturale; la funzione nativa della scienza “può essere individuata nel contributo fornito all'uomo, in una direzione anche francamente tecnica o tecnologica, per risolvere al meglio [...] i suoi problemi” (*Ibidem*).

L'umanità ha bisogno della scienza per fronteggiare i cambiamenti a cui è costantemente sottoposta e chiamata; la questione dirimente è “nel *modo* con cui si costruisce il discorso scientifico” (Bertolini, 1988, p. 258) e come si utilizzano i risultati raggiunti: è infatti differente ritenere i risultati certi dal considerarli provvisori, aperti ad un continuo approfondimento (*Ibidem*).

Oggigiorno “non solo l’interconnessione non deve essere superata mediante una logica separatoria, ma deve essere considerata come la base ineludibile per ogni tentativo di autentica comprensione del mondo e dell’uomo” (Bertolini, 2005, p. 8).

Significa avvicinarsi ad un approccio alle scienze in prospettiva interdisciplinare che consiste nella volontà di ogni scienza a riconoscere le altre e a farsi riconoscere da esse, nella “disponibilità di ciascuna scienza a cercare e poi a condurre un dialogo teorico e pratico con ognuna delle altre, secondo un’interpretazione paritetica delle medesime” (Ivi, p. 16).

Nell’articolazione del presente discorso, ove le scienze non possono esimersi dal riconoscere l’interdipendenza tra sistemi, esperienze e questioni differenti, anche la pedagogia è chiamata in causa nella sua funzione e rilevanza sociale e nelle sue conseguenti responsabilità (Bertolini, 2005), sempre più implicata nelle esperienze educativo-formative che coinvolgono le persone, le organizzazioni e il pianeta.

2. Formare alle scienze. Avversare ineguaglianze e povertà

Nel quadro di un lavoro per il bene comune, in linea con gli obiettivi promossi dall’Agenda ONU 2030 (2015) per uno sviluppo sostenibile e recependo gli indirizzi europei per una transizione giusta e inclusiva (Commissione Europea, 2019), assume sempre più carattere d’urgenza intervenire per il contrasto alle povertà e alle disuguaglianze.

Il primo *SDG (Sustainable Development Goals)* dell’Agenda 2030, strettamente connesso ai successivi, si propone di porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo, sottolineando la necessità di rinforzare la resilienza dei poveri e di coloro che si trovano in situazioni di vulnerabilità.

L’educazione, la formazione e l’istruzione rivestono un elevato valore strategico per il raggiungimento dell’*SDG 4* dell’Agenda 2030, che si propone di garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti, connotandosi come *drivers* imprescindibili per contrastare le ineguaglianze e ridurre le povertà.

L’accesso a un’educazione di qualità rappresenta una inevitabile condizione per il perseguimento di tutti gli obiettivi dell’Agenda, delineandosi come una indispensabile premessa per raggiungere uno sviluppo sostenibile.

Gli indirizzi promossi dai documenti nazionali e internazionali sembrano delineare la formazione tecnico-scientifica come luogo emblematico per rispondere a nuovi fabbisogni in termini di competenze nell’ambito delle transizioni verde e digitale e per promuovere una transizione equa e inclusiva che vede nell’educazione e nell’istruzione catalizzatori per uno sviluppo sostenibile.

Nello specifico, oggi assumono particolare rilevanza, anche per le opportunità professionali e di vita a cui aprono, le discipline *STEM (Science, Technology, Engineering e Mathematics)*.

Come nota la Commissione Europea (2020), le competenze STEM sono fondamentali per guidare la duplice transizione ecologico-digitale, specialmente per le imprese che, coinvolte nell'incalzante evoluzione tecnologica, necessitano di risorse umane con competenze nei settori scientifico-tecnologici e ingegneristici di livello sempre più elevato.

Il quadro di riferimento OCSE-PISA 2022 (OECD, 2023) definisce la *literacy* scientifica come “la capacità degli studenti di confrontarsi con le questioni scientifiche e con le idee della scienza, come cittadini riflessivi” (p. 16) e che essere cittadini attivi e consapevoli richiede, sempre più, familiarità con le scienze per poter prendere decisioni informate in ambiti differenti.

Ben oltre, la formazione al pensiero scientifico può – grazie all'utilizzo di un metodo basato sull'osservazione e sulla sperimentazione, sulla misura, sulla produzione di risultati per generalizzazione (induzione) e sulla conferma di tali risultati attraverso un certo numero di verifiche – promuovere lo sviluppo del pensiero critico, competenza assai rilevante in ambito disciplinare, così come negli spazi di vita personale e pubblica (Commissione europea 2020; Sala A. et al., 2020; Commissione Europea, 2022).

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza italiano (Governo italiano, 2021) evidenzia, attraverso l'intervento sulle discipline STEM, l'obiettivo di creare nella scuola una maggiore cultura scientifica e una *forma mentis* necessarie a un diverso approccio al pensiero scientifico, anche per raggiungere il superamento degli stereotipi di genere.

I recenti dati di contesto italiano (Istat, 2023) rilevano un importante divario di genere tra le donne (16,6%) e gli uomini (34,5%) laureati STEM, svantaggio che si ripercuote nei ritorni occupazionali, generando inevitabili forme di disuguaglianza.

3.1 Pedagogia, *science for benefit*. Tra scienza e valori

“Frequentare” le scienze, è una via per affrontare le sfide ambientali, economiche e sociali, per migliorare le condizioni di vita in ambiti differenti e per governare la complessità, fruendo di benefici tangibili e intangibili, come per esempio la riduzione delle ineguaglianze. Tuttavia, al contempo, è fondamentale riconoscere che, proprio in virtù dell'importanza odierna delle scienze, laddove sussista una disuguaglianza di opportunità (Stiglitz, Fitoussi, Durand, 2021), nello specifico relativa a una mancanza o a una minor possibilità di accesso all'istruzione e alla formazione, così come l'assenza o la capacità inferiore di utilizzare le informazioni e le conoscenze scientifiche acquisite, ciò può generare o acuire condizioni di iniquità e povertà. Il tema dell'accessibilità si fa cogente.

C'è bisogno della scienza quanto di un orientamento etico-morale al suo uso, che la ponga a servizio dell'uomo e non viceversa poiché sebbene sia indubbio il suo valore “qualunque soluzione tecnica che le scienze pretendano di apportare sarà impotente a risolvere i gravi problemi del mondo se l'umanità perde la sua

rotta” (Francesco, 2015, n. 200); servono competenze *hard* e *soft* oltrepassando quella scissione che potrebbe condurre a un impoverimento della ricchezza del sapere.

Le “scienze” e la “civiltà tecnologica” oggi ci costringono all’autocontrollo e a un’etica della responsabilità, nella misura in cui le loro promesse possono rovesciarsi in minacce (Ceruti, Bellusci, 2023, p. 102).

E ancora

la conoscenza scientifica ha di paradossale il fatto che apre più opzioni, producendo incertezza. Infatti *non possiamo sapere solo dalle nostre conoscenze scientifiche ciò che dobbiamo fare*. Questa consapevolezza si è acuita di fronte a sviluppi che comportano sottosviluppi, a progressi che comportano anche regressi, a un’evoluzione che comporta anche crisi (Ivi, p. 21).

Come tutte le scienze, anche la pedagogia, scienza dell’educazione e della formazione, è chiamata come *science for benefit* a valorizzare aperture e sensibilità di tipo umanistico del pensiero scientifico, per promuovere una cultura scientifica fondata sulla concezione della scienza non fine a se stessa, ma come strumento a beneficio dell’umanità e del pianeta; il valore culturale, e pertanto formativo, di ciascuna scienza non è infatti determinato dai contenuti cui perviene, quanto piuttosto è da ricercare nella sua capacità di dare un senso all’esperienza (Bertolini, 1988).

Ciò interroga le scienze pedagogiche, affinché favoriscano la connessione della cultura scientifica e delle altre scienze con il valore dell’ “umano” e accompagnino le persone e le organizzazioni nel comprendere e vivere le attuali transizioni, attraverso chiavi di lettura “assiologicamente orientate”.

In questo modo, nell’offrire contenuti, conoscenze e competenze, le scienze, possono riconoscersi per responsabilità sociale nell’apportare benefici eticamente fondati, per contribuire al bene comune.

Ha da essere sottolineato che *il compito della ricognizione scientifica è al servizio della persona, nella sua integralità*: l’analisi teorica non può essere disgiunta da una definita concezione assiologica, il cui orientamento *equo e solidale* ha risvolti etico-morali ed implicazioni che investono *in primis* gli ambiti della politica, dell’economia e delle istituzioni (Malavasi, 2003, p. 11).

L’iniziativa formativa non può rinunciare all’istanza etica (Malavasi, 1995) perché non sia orfana di valori.

La dimensione etica della formazione al pensiero scientifico, nel segno della *science for benefit*, può costituirsi come una chiave di lettura emblematica nelle attuali transizioni sociali, economiche e ambientali, quali esperienze umane, rappresentando per la scienza pedagogica una prospettiva di ricerca per progettare

itinerari educativi e formativi volti al contrasto delle diverse forme di povertà, verso una transizione equa e inclusiva.

Bibliografia

- Abd Algani Y. M. (2022). Role, need and benefits of mathematics in the development of society. *Journal for the Mathematics Education and Teaching Practices*, 3(1), 23-29.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET Libreria.
- Ceruti M., Bellusci F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Commissione Europea (11 dicembre 2019). COM n. 640 – *Il Green Deal europeo*. Retrieved September 18, 2024 from https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_1&format=PDF
- Commissione Europea (2020). *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*. Retrieved September 18, 2024 from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274>
- Commissione Europea (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Francesco (2015). Lettera enciclica. *Laudato si. Sulla cura della casa comune*. Libreria Editrice Vaticana.
- Governo Italiano (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #NextGenerationItalia*. Retrieved September 18, 2024 from https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_0.pdf
- Istat (2023). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2022*. Retrieved September 18, 2024 from <https://www.istat.it/it/files/2023/10/Report-livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf>
- Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2003). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.
- OECD (2023). *PISA 2022 I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze*. Retrieved September 18, 2024 from https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Rapporto_nazionale_PISA2022_.pdf
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved September 18, 2024 from <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Retrieved September 18, 2024, from <https://doi.org/10.2760/922681>
- Stiglitz J.E., Fitoussi J-P., Durand M. (2021). *Misurare ciò che conta* (trad. dall'inglese). Torino: Einaudi.
- Università Cattolica del Sacro Cuore (2023-in corso). *“Science for benefit. Formare al pensiero scientifico le giovani generazioni per una cittadinanza attiva”*. Linea di finanziamento D.3.2 Ricerche di particolare interesse per l'ateneo.

Dispersione scolastica, equità, inclusione. Alcune possibili riflessioni per l'ambito pedagogico interculturale

Luisa Zinant

*Ricercatrice a tempo determinato – Università degli Studi di Udine
luisa.zinant@uniud.it*

*La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde.
La vostra 'scuola dell'obbligo' ne perde per strada 462.000 l'anno.
A questo punto gli unici incompetenti di scuola siete voi
(insegnanti) che li perdete e non tornate a cercarli.
Non noi che li troviamo nei campi e nelle fabbriche
e li conosciamo da vicino
(Scuola di Barbiana, 1967, p. 35)*

1. “Il problema” della scuola di ieri è “il problema” della scuola di oggi?

Per cercare di approfondire il tema della dispersione scolastica in riferimento all'equità e alla giustizia sociale è necessario soffermarsi ad analizzare alcuni dati.

Se è vero, infatti, che nel 2022 c'è stata una diminuzione nella percentuale di studenti e studentesse che hanno abbandonato il percorso scolastico, arrivando a quota 11,5% (ISTAT, 2023, p. 6; Save the Children, 2023, p. 6), rispetto al 13,1% del 2020 (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022, p. 178) e al 16,8% nel 2013 (Save the Children, 2023, p. 6), è anche vero che tale percentuale è ancora superiore alla media europea che sempre nel 2022 era del 9,6% (*ibidem*). Gli *Early Leavers from Education and Training* (ELET), ragazzi/e tra i 18 e i 24 anni che possiedono al più un titolo secondario inferiore e sono fuori dal sistema di istruzione e formazione, sono infatti ancora molti e le loro biografie sono diverse. Tra le motivazioni, spesso concomitanti, retrostanti la scelta di abbandonare gli studi e non intraprendere altri percorsi di formazione, troviamo infatti differenti aspetti e differenti storie: si va dall'avere un livello basso di rendimento scolastico al titolo di studio dei genitori, dal ritardo dovuto a precedenti bocciature ai disturbi d'ansia e ai disagi familiari. Altri elementi particolarmente rilevanti sembrano essere le condizioni socioeconomiche della famiglia, il luogo di residenza (città e quartiere) e il luogo di nascita (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022; Ministero per il Lavoro e per le Politiche Sociali, 2022; MIUR 2018, Save the Children, 2018, 2022). In merito a questi ultimi elementi, si è visto infatti che vi sono forti squilibri regionali riferiti alla precarietà economica vissuta in fa-

miglia: “In Italia, vive in povertà un bambino su venti nelle famiglie di italiani del Centro Nord, uno su nove nelle famiglie di italiani del Mezzogiorno, più di uno su tre nelle famiglie con stranieri” (Save the Children, 2019, p. 145). È stato inoltre riscontrato come per i ragazzi e le ragazze provenienti da contesti migratori il tasso di abbandono precoce degli studi è “oltre tre volte superiore a quello degli italiani: nel 2020, 35,4% contro 11,0%, con marcate differenze rispetto all’età di arrivo in Italia” (Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2022, p. 178). Si è visto inoltre che “il 26,9% degli studenti di origine straniera acquisisce un ritardo dovuto alla ripetizione di uno o più anni scolastici, contro il 7,5% dei compagni di origine italiana; nel solo segmento della secondaria superiore, il ritardo arriva a interessare il 53,2% degli studenti con background migratorio, a fronte del 16% degli studenti di origine italiana” (Save the Children, 2022, p. 17). Andando ad approfondire tali dati si è visto che la percentuale di *Early School Leavers* “è di tre volte maggiore tra i minori nati all’estero (30,1%), rispetto a chi, pur non avendo la cittadinanza, è nato in Italia (9,8%)” (Save the Children, 2023, p. 19). Analizzando brevemente questi ultimi numeri, sembra che alcuni passi avanti siano stati compiuti nell’inclusione di studenti nati in Italia da genitori provenienti da Paesi diversi (Save the Children, 2018; MIUR 2018), ma che vi siano ancora ritardi e lacune per gli alunni giunti in Italia dopo aver compiuto un processo migratorio. Pare, quindi, che la scuola abbia ancora “il problema” – per richiamare la citazione di don Milani posta in apertura di contributo – “dei ragazzi che perde” e che i “ragazzi che perde” sono, non di rado, coloro i/le quali vertono in condizioni di maggiore vulnerabilità sociale e/o economica, esattamente come all’epoca del Maestro di Barbiana. In tal senso, le parole inserite nel Documento ministeriale *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa* (MIUR, 2018) sembrano adeguate per spiegare questa ingiustizia sociale che si registra a distanza di decenni:

“Insomma, a 50 anni dalla denuncia di don Milani, la nostra scuola è ancora “di classe” perché, come si è mostrato in queste pagine, i tassi elevati di abbandoni e di livelli inaccettabili di conoscenza coincidono con le zone più povere d’Italia dove sono concentrate le famiglie socialmente escluse, dove vi è anche minore accesso a libri, biblioteche, musei, rete dei servizi per la prima infanzia, sport, fruizione digitale, etc. e dove chi nasce in una famiglia e in un contesto territoriale escludente e pauperizzato ha molte meno chance di successo formativo” (pp. 36-37).

Pare, infatti, esserci una corrispondenza diretta tra la possibilità o meno di frequentare determinati servizi educativi così come di svolgere determinate esperienze nel tempo extrascolastico e il tasso di abbandono. Tale riscontro è presente anche in diversi Documenti di seguito riportati volti a contrastare la dispersione scolastica.

2. Alcune proposte per prevenire la dispersione scolastica e far sì che non sia “troppo tardi”

Per cercare di far fronte all'elevata percentuale di studenti e studentesse che ancora abbandonano gli studi, negli ultimi anni sono state elaborate delle proposte che, se attuate, dovrebbero garantire un accesso più equo al percorso scolastico e una maggiore opportunità di raggiungere un personale successo formativo.

A tal proposito, si potrebbe consultare il contributo denominato *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta* stilato dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza nel 2022. Alcuni dei suggerimenti inseriti in questo testo – nello specifico, potenziare l'infrastruttura educativa per la prima infanzia, la rete tra scuole e territorio e, parimenti, le attività di orientamento – si riscontrano anche nel Documento *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa* (MIUR, 2018). In tale pubblicazione ministeriale¹ viene inoltre rivolto un invito ai docenti ad utilizzare strategie didattiche che promuovano il peer tutoring, così come aumentare il numero di ore dedicate ai laboratori e ad attività di co-costruzione della conoscenza, non dimenticando di curare con attenzione la propria formazione (pp. 47-49). In questo testo si suggerisce anche di ampliare il “tempo scuola” (pp. 46-49) e di offrire agli studenti – soprattutto (ma non esclusivamente) a coloro i/le quali non avrebbero altre possibilità per svolgere tali esperienze – delle attività integrate da svolgere nelle ore pomeridiane e dar loro la possibilità di sperimentare e sperimentarsi in esperienze nuove (sport, musica, teatro, arti grafico-pittoriche, ecc.) (*ibidem*), in condivisione con i compagni di scuola, aspetto questo particolarmente rilevante per promuovere i processi di inclusione. L'adesione a tali servizi, attivati in collaborazione tra enti comunali, associazioni del territorio e scuole, sembra poter essere particolarmente preziosa anche nell'ottica di contrastare la dispersione scolastica in quanto si è visto che tali esperienze favoriscono l'apprendimento e il conseguente miglioramento nei risultati scolastici (evitando così bocciature, causa frequente di abbandono precoce degli studi). I dati a disposizione riferiti alla “resilienza misurata attraverso i test in matematica e lettura, di alcune variabili riguardanti l'offerta educativa extracurricolare contenute nel dataset OCSE-PISA” (Save the Children, 2018, p. 19) sembrano essere evidenti:

1 Un altro testo riferito a tali tematiche è denominato *Pandemia, disagio giovanile e NEET. Relazione tecnica*, elaborato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri e dal Ministro delle Politiche Giovanili nel 2021 (Retrieved September 16, 2024, from https://www.politichegiovani.gov.it/media/gmghlnp0/relazione-tecnica_pandemia-disagio-giovanile-neet.pdf). In questo Documento si esplicita la necessità di un “Potenziamento dell'offerta formativa tramite i ‘patti educativi di comunità’ per contrastare la dispersione scolastica e coinvolgere i giovani, rafforzando la collaborazione tra scuole e territorio in una rete funzionale integrata anche con i servizi di salute e socio-assistenziali” (p. 19).

“gli studenti che provengono [...] da famiglie più svantaggiate dal punto di vista economico, sociale e culturale, ma che frequentano scuole che offrono attività extrascolastiche, quali gruppi musicali, iniziative di volontariato, gruppi sportivi, classi d'arte, biblioteche, hanno il 127% in più di probabilità di essere resilienti rispetto ai loro coetanei che frequentano scuole che non offrono tali opportunità. Maggiore l'offerta di attività extracurricolari, maggiore la probabilità dei minori di essere resilienti. L'attività extracurricolare aiuta il bambino ad apprendere, conoscere, a socializzare, a rafforzarsi emotivamente” (*ibidem*).

Da questi riscontri si pensa sia possibile sottolineare la rilevanza di promuovere tali servizi educativi e, in prospettiva pedagogica, evidenziare il valore dell'espressione che ha reso noto il Maestro Alberto Manzi “Non è mai troppo tardi”.

Anche nelle situazioni più difficili è infatti importante credere che non sia “mai troppo tardi” e che, quindi, il cambiamento possa avvenire. E questa “utopia come sogno possibile” – direbbe un altro Maestro del secolo scorso, Paulo Freire (2008, p. 112) – si riscontra anche in diversi progetti promossi da Save the Children.

Nello specifico, il riferimento è al Progetto *Fuoriclasse in Movimento* (2017) “una rete di oltre 200 scuole in tutta Italia unite per [...] favorire il benessere degli studenti e quindi prevenire la dispersione scolastica”, attraverso una maggiore “partecipazione degli studenti” e un accompagnamento dei docenti e dei dirigenti “sui temi della didattica partecipativa [così come nel] costruire reti locali/nazionali per rafforzare lo scambio di buone pratiche tra scuole e il dialogo tra scuola e territorio” (p. 37). Questa rete di scuole, in cui sono stati coinvolti circa 60000 studenti e 5000 docenti, è caratterizzata dal *Consiglio Fuoriclasse* nel quale “Studenti e docenti cooperano per una scuola che sia ‘a misura di bambine, bambini e adolescenti’” (*ibidem*). Come esplicitato nel Documento, la partecipazione degli studenti potrebbe risultare “una vera e propria forza generatrice di cambiamento, capace di incidere sul benessere della scuola e della comunità” (p. 38) in quanto potrebbe migliorare “il clima relazionale e [favorire] l'apprendimento: sentendosi valorizzati e imparando ad interagire in sistemi complessi, gli studenti frequentano più volentieri la scuola, sviluppando responsabilità e senso di appartenenza” (*ibidem*). In tali contesti si cerca quindi di promuovere una scuola del “cambiamento, nel segno e nello spirito ‘I care’, ‘mi interessa’, ‘mi assumo le responsabilità’” (*ibidem*).

Per far sì che questo “cambiamento” si concretizzi realmente sembra che, oltre alle proposte volte ad aumentare e migliorare i servizi educativi per l'infanzia così come garantire l'accesso a determinate opportunità educative nel tempo extrascolastico, sia necessario considerare il significativo ruolo dei/delle docenti.

3. Possibili attenzioni e prospettive per creare contesti educativi equi e inclusivi

Per provare a dare forma all'idea di una scuola equa, inclusiva, “vissuta” dagli studenti e dalle studentesse come contesto significativo per la loro vita, da non abbandonare dunque precocemente, i docenti dovrebbero infatti tendere verso – e

quotidianamente confermare – un'intenzionalità educativa e un orientamento pedagogico ben precisi.

Pur sottolineando la grande complessità di tale compito, gli insegnanti dovrebbero provare a prestare maggiore attenzione ai loro studenti, ai loro bisogni ma anche ai loro interessi e ai loro “punti di forza” (Zoletto, 2019), dovrebbero infatti essere in grado di accendere in loro la motivazione, offrendo esperienze di apprendimento, di scoperta e di relazione significative per la loro crescita. Come sostiene Eraldo Affinati, professore di scuola secondaria e scrittore, sarebbe necessario guardare “Il volto degli studenti” perché “ogni loro espressione è lo scrigno di un tesoro sommerso” (Affinati, 2017, p. 97). Sarebbe necessario fare *L'appello* (D'Avenia, 2020) andando oltre la meccanica lettura di un elenco di cognomi (a volte non viene citato neanche il nome degli alunni), cercando di prendersi del tempo all'inizio di ogni lezione per osservare i ragazzi e le ragazze presenti, per capire se stanno bene, se i loro occhi vogliono raccontarci qualcosa di meraviglioso o se, al contrario, c'è qualcosa che disturba i loro pensieri, creando in loro malumori o dispiaceri. La scelta di abbandonare il percorso di studi può essere infatti stata anticipata da segnali non intercettati in tempo e che, a posteriori, si è pensato si sarebbero potuti/dovuti cogliere: “Poi c'è chi non ce la fa. Chi abbandona e non lo vedi più. Sono le vere sconfitte: quelle che bruciano sulla pelle come scottature” (Affinati, 2017, p. 85) e ancora “Ogni volta che ne perdi uno, hai l'impressione di un montaggio sospeso [...] come se avessi consegnato un mobile che si romperà presto. Nel caso in cui non ti sentissi in colpa, sarebbe meglio per te cambiare mestiere” (p. 91).

L'ultima parte della citazione è sicuramente, e volutamente, provocatoria ma può servire come monito.

I docenti dovrebbero infatti cercare di intercettare eventuali segnali di malessere a scuola e, insieme alle famiglie (e ove necessario ad esperti del settore), comprenderli, esplicitarli per provare a risolverli. A chi sostiene, come fatto dai colleghi del protagonista del libro di Alessandro D'Avenia, anch'egli professore di scuola secondaria e scrittore, che non “siano problemi di nostra competenza. Non siamo psicologi né investigatori” (D'Avenia, 2020, p. 171), egli risponde che “Non c'è bisogno di essere Freud o Maigret, ma di essere un po' meno indifferenti del resto del mondo: a un adolescente non basta volergli bene, c'è bisogno che lo senta” (p. 172). Sarebbe infatti necessario provare a “cercare”, a “conoscere da vicino” gli studenti – così come suggerito dal Maestro Milani nella citazione iniziale – ad accogliere la loro storia passata, la loro situazione presente e le loro prospettive future. Cercare quindi di capire “il volto” degli studenti (Affinati, 2017, p. 97; MI, 2022, p. 10) e, in ottica educativa e pedagogica, di “voler bene agli educandi” (Freire, 2004, pp. 111-115), perché - chiudendo con un'affermazione del Maestro Manzi – “Le ho provate tutte per cercare di trasformare questa benedetta scuola, nel rispetto del bambino, perché questo è il punto fondamentale” (Manzi, in: Genitoni, Tuliozi, 2007, p. 67).

Bibliografia

- Affinati E. (2017). *Elogio del ripetente*. Milano: Mondadori.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma. Retrieved September 16, 2024, from <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- D'Avenia A. (2020). *L'appello*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA. Tit. orig. *Pedagogia da autonomia. Sabers necessarios à pratica educativa*. Sao Paulo, Editora Paz e Terra S/A, 1996.
- Freire P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA. Tit. orig. *Pedagogia da Esperanca*. Editora Villa das Letras, 1992.
- ISTAT (2023), *Noi Italia in breve. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*. Edizione 2023. Retrieved September 16, 2024, from <https://noi-italia.istat.it/documenti/Noi-Italia-in-breve-2024.pdf>
- Genitoni F, Tuliozi E (Eds.) (2009). *Alberto Manzi. Storia di un Maestro*, Modena: Arbe Industrie Grafiche. Retrieved September 16, 2024, from <https://www.centroalberto-manzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-storia-di-un-maestro.pdf>
- MI (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Roma. Retrieved September 16, 2024, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>
- Ministero per il Lavoro e per le Politiche Sociali (2022). *NEET Working. Piano di emersione e orientamento giovani inattivi*. Roma. Retrieved September 16, 2024, from https://www.politichegiovanili.gov.it/media/fodnvowp/piano_neet-2022_rev-gab.pdf
- MIUR (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*. Roma. Retrieved September 16, 2024, from <https://www.miur.gov.it/documents-/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Evoluzione Stampa. Retrieved September 16, 2024, from <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>
- Save the Children (2019). *Il tempo dei bambini. Atlante dell'infanzia a rischio 2019*, Evoluzione Stampa, Roma. Retrieved September 16, 2024, from https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/x-atlante-dellinfanzia-rischio-il-tempo-dei-bambini_2.pdf
- Save the Children (2022). *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Roma: Save the Children Italia. Retrieved September 16, 2024, from <https://s3-www.savethechildren.it-public/allegati/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf>
- Save the Children (2023). *Il mondo in una classe. Un'indagine sul pluralismo culturale nelle scuole italiane*. Roma: Save the Children Italia. Retrieved September 16, 2024, from <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/il-mondo-una-classe.pdf>
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Zoletto D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

In Nigeria non c'è tempo, nè “posto” per andare a scuola. Una ricerca sulle sopravvissute nel SAI

Gaetana Tiziana Iannone

*Dottoranda di ricerca, Università degli Studi di Roma Tor Vergata
iannonegaetanatiziana@gmail.com*

1. Introduzione

Il contributo dà conto di una possibile nuova pista di ricerca che nasce dalla teoria grounded “Nigerians fighters nel SAI”, elaborata nell’ambito di una ricerca dottorale volta ad approfondire il fenomeno della tratta delle donne nigeriane accolte nel SAI (Sistema Accoglienza Integrazione), con particolare riguardo alla propensione migratoria connessa alle povertà (educativa e materiale) che le sopravvissute vivono nel Paese di provenienza e che, spesso, rivivono nelle dinamiche agite nel Paese di approdo.

Frequentemente si offre alle donne migranti un’istruzione di “serie b”: limitata a corsi di alfabetizzazione linguistica, accompagnata da una progettualità frammentata e burocratizzata, centrata quasi esclusivamente su aspetti quali la maternità e l’assistenza socio-sanitaria.

È inoltre opportuno esplicitare che le donne vittime di tratta, rispetto ai migranti di genere maschile e alle donne autoctone, sono maggiormente stigmatizzate e vittime di un’inclusione subordinata (Cotesta, 1999) sul territorio, con un accesso differenziato al diritto alla salute, all’inserimento lavorativo e alloggiativo e all’accesso ai servizi socio- assistenziali, con il risultato di esasperarne le fragilità.

Per meglio comprendere l’analfabetismo, le difficoltà d’accesso all’istruzione e il vincolo ancestrale che, in Nigeria, assoggetta le donne, si farà riferimento alla letteratura delle femministe africane, poco conosciute in area europea (Jhonson-Odim, Mba 1997; Adichie, 2020).

Per indagare un fenomeno multiprospettico e profondamente critico, si prediligerà una decostruzione della letteratura etnocentrica, nel tentativo di valorizzare le teorizzazioni dei femminismi “altri”. Combattere le povertà educative, tanto nel Paese di origine, quanto in quello di approdo, interpella le professionalità a valenza pedagogica (educatrici/tori, operatrici/tori sociali, insegnanti di italiano L2, mediatrici/tori) a una presa di posizione responsabile, finalizzata alla ridefinizione delle progettualità e delle pratiche, orientandole verso la giustizia sociale e la speranza pedagogica (Freire, 2014).

L’impianto metodologico utilizzato per questa ricerca è la Grounded Theory Costruttivista (Charmaz, 2014), che si rivela particolarmente adatta al contesto indagato: flessibile, antidogmatica, aperta, ricorsiva e, soprattutto, costruttivista,

ossia connotata in senso comprendente e orientato alla valorizzazione delle esperienze del target.

La Grounded Theory a indirizzo costruttivista rappresenta una strategia euristica flessibile che mantiene uno sguardo sempre vigile sulla sensibilità teoretica del ricercatore e sulle modalità di costruzione dei significati, favorendo un dialogo profondo tra teoria emergente e vissuti delle persone coinvolte.

2. Nuovo concetto sensibilizzante: femminilizzazione della prospettiva e povertà educative

L'esito dello studio ha portato all'elaborazione di una teoria sostantiva che permette di esplorare ulteriori direzioni di approfondimento, in particolare l'opportunità di identificare nuovi concetti rilevanti. Si analizzerà esclusivamente una delle cinque core categories elaborate a valle della ricerca, ovvero "*Una lingua per essere un dispositivo per agire*", che offre l'opportunità di indagare in che modo le condizioni di povertà educativa nel Paese di origine impattino sulla possibilità di un processo efficace di integrazione sociale e culturale nel Paese di approdo, a favore delle sopravvissute. Il nuovo concetto sensibilizzante si colloca nell'universo simbolico e teorico della pedagogia di genere: parlare di migrazione non è un atto neutro; l'approccio di genere risulta imprescindibile per comprendere i fattori di spinta e di attrazione alla base delle migrazioni femminili e per intervenire più efficacemente nelle politiche degli Stati e nelle azioni di tutti gli attori coinvolti nella gestione del fenomeno migratorio.

Le donne nigeriane trafficate provengono prevalentemente da contesti familiari numerosi, e fortemente segnati dalla povertà. Secondo una ricerca condotta nel Regno Unito dal *Gruppo Consultivo Indipendente sulle Informazioni Nazionali*, in collaborazione con *l'Ufficio Visti e Immigrazioni* (2022), si è potuto riscontrare che la vulnerabilità nei confronti dei trafficanti risulta amplificata in presenza di alcuni fattori strutturali, tra cui la mancanza di sostegno da parte della famiglia o della comunità, l'accesso limitato all'istruzione, al lavoro e alla protezione dalla violenza.

Per completezza espositiva, si riporta la seguente descrizione:

I ricercatori hanno riconosciuto l'impatto del genere su altre vulnerabilità; in Nigeria, hanno sottolineato come le donne possano essere impossibilitate ad accedere all'istruzione, il che può causare altre vulnerabilità di cui altri possono approfittare: "Il genere è presente, ovviamente, perché quando si ha un caso di cinque persone in una famiglia, a chi si chiede di fare un passo indietro per non andare a scuola è al genere femminile". Questi dati riflettono come il fattore di vulnerabilità del genere a livello individuale sia determinato dai ruoli di genere all'interno della famiglia e del nucleo familiare² (Independent Advisory Group on Country Information, 2022).

2 Traduzione della scrivente.

L'elaborazione di circa quaranta interviste intensive ha evidenziato come alla base della scelta migratoria vi sia una condizione di estrema povertà educativa e materiale.

Sebbene non sia stato sempre possibile determinare se le donne coinvolte fossero anche le primogenite - condizione che, in famiglie numerose potrebbe rivelare una correlazione significativa tra povertà, posizione cronologica e assenza di reti familiari di sostegno - tra le venti intervistate, ben otto hanno dichiarato di non avere alcun familiare nel Paese di origine mentre cinque si sono identificate come primogenite. Queste condizioni rientrano tra gli indicatori rilevati dall'OIM (2020) nelle procedure di identificazione delle potenziali vittime di tratta.

L'istruzione rappresenta un fattore determinante per l'autonomia decisionale, offrendo le competenze necessarie per contribuire attivamente alla società. La Costituzione nigeriana del 1999, nella sezione 18, sancisce il diritto all'istruzione, obbligando lo Stato a promuovere pari opportunità educative a tutti i livelli. Nonostante tale principio normativo, in Nigeria persiste una significativa disparità tra l'istruzione dei ragazzi e quella delle ragazze. Nel 2010, il tasso di alfabetizzazione tra le donne adulte (di età pari o superiore ai 15 anni) era al 59,4%, rispetto al 74,4% degli uomini. Dei più di 10 milioni di bambini esclusi dalla scuola o privi di un accesso adeguato all'istruzione, circa il 60% è costituito da bambine. In alcuni contesti familiari, in particolare nelle regioni del Nord-Est e Nord-Ovest, la pratica del matrimonio precoce viene adottata per proteggere le bambine da rapimenti e violenze: circa il 43% delle ragazze nigeriane si sposa prima dei 18 anni, e il 16% prima dei 15 anni. Le donne africane sono spesso definite in relazione al loro stato civile, ovvero, come mogli di uomini africani, e percepite come una loro estensione o ombra (Bank group, ICRW, 2017). Tuttavia, la storia testimonia l'esistenza di figure femminili straordinarie che hanno sfidato tali stereotipi, assumendo ruoli di leadership e promuovendo innovazione e cambiamento. Attiviste come Funmilayo Ransome Kuti e Margaret Ekpo, già all'inizio del Novecento, hanno sottolineato l'importanza cruciale dell'istruzione per superare le disuguaglianze di genere. Nonostante la loro lotta non abbia portato a cambiamenti significativi, rappresentò una testimonianza concreta di come, per la prima volta, alcune donne nigeriane siano riuscite a portare all'attenzione del governo la questione delle disuguaglianze educative.

Le sopravvissute sono particolarmente vulnerabili, soprattutto quando provengono da Paesi in cui il divario di genere è più marcato; in Italia, spesso cadono in una condizione di isolamento sociale, poiché confinate alla cura della famiglia e all'assistenza dei minori.

La partecipazione ai corsi di italiano L2 assume, dunque, una valenza non meramente linguistica: essa contribuisce all'emancipazione e offre opportunità di maggiore partecipazione nella vita sociale.

3. Correlazione tra categorie e analisi

Si propongono di seguito tre macro aree sulle quali si rifletterà per l'approfondimento di questa nuova traiettoria di indagine; tre categorie interpretative e relative proprietà esplicative:

- la mancata conoscenza della lingua del Paese ospitante rappresenta uno dei principali ostacoli all'inclusione. Le barriere linguistiche aumentano l'isolamento e la discriminazione subiti dalle vittime, influenzando negativamente la loro capacità di inserirsi nel mondo del lavoro. L'isolamento sociale costituisce un fattore di vulnerabilità che facilita il reclutamento delle vittime e incrementa il rischio di essere nuovamente trafficate. (Tolerant: *Guida ai servizi integrati per il sostegno nell'accesso al lavoro di donne provenienti da Paesi terzi vittime di tratta a scopo di sfruttamento sessuale*; 2021, p.30).
- Il mancato riconoscimento delle qualifiche costituisce una problematica a livello europeo, che ostacola l'accesso al mercato del lavoro per le donne vittime di tratta, spesso obbligate ad accettare impieghi che non rispecchiano le loro competenze e qualifiche pregresse. L'assenza di un sistema efficace per il riconoscimento delle qualifiche può generare disoccupazione o sottoccupazione, contribuendo così alla loro emarginazione (Ivi).
- Le sopravvissute sono particolarmente vulnerabili al traffico di esseri umani perché spesso escluse dai sistemi economici e sociali tradizionali. La loro posizione subordinata all'interno della famiglia, congiunta alle disuguaglianze politiche ed economiche, le espone al rischio di stupro, violenza domestica e pratiche dannose. La vera sfida consiste nel colmare le lacune del sistema di accoglienza che offre programmi di assistenza senza tener conto delle differenze nella concezione della salute, del benessere e del tempo (Ivi).

È necessario riconsiderare le pratiche educative e didattiche rivolte alle donne vittime di tratta tenendo conto del fatto che apprendere in un momento di profonda traumaticità costituisce un problema quasi irrisolvibile, ma con cui è inevitabile “fare i conti”. Diventa, dunque, fondamentale formarsi come educatori, educatrici, pedagogiste/i, operatori/ci, acquisendo competenze specifiche e una sensibilità pedagogia adeguata. Quanto finora esposto ha a che fare non solo con la didattica ma soprattutto con problemi di natura pedagogica che, contemplano sia le questioni di genere, agenti profondi, sebbene non sempre esplicitate né visibili, sia la diffusione di stereotipi e pregiudizi che si configurano come impedimento al raggiungimento di un percorso di emancipazione e liberazione.

Per favorire una piena ed efficace inclusione e il recupero dell'autonomia, le figure educative devono condividere azioni specifiche e ben ponderate che considerino i seguenti aspetti:

- un progetto personalizzato, condiviso e mirato, che accolga le percezioni delle sopravvissute in merito allo sfruttamento vissuto e alle loro risorse, al fine di delineare un percorso di empowerment;
- la prospettiva di genere, che offre spunti fondamentali per comprendere le percezioni dello sfruttamento subito, i traumi vissuti e i bisogni emergenti;
- la diffusione degli stereotipi e dei ruoli di genere, che relegano le donne in posizioni subordinate e limitano le opportunità di autodeterminazione.

Un approccio realmente centrato sulla donna sopravvissuta richiede che i programmi di protezione e assistenza siano de-istituzionalizzati e mirino a fornire strumenti concreti per il recupero della fiducia in sé stesse e della propria identità personale.

3. Conclusioni o nuovi inizi

“In Nigeria, non c’è né il tempo né il luogo per andare a scuola”: spesso il problema dell’istruzione femminile è di natura prettamente culturale. L’educazione delle giovani donne non viene ritenuta indispensabile dalle famiglie e ciò può risultare invalidante nell’avanzamento del percorso scolastico e professionale. Un ulteriore fattore che incide negativamente sulla durata del percorso di studi è rappresentato dal ruolo che la donna ricopre all’interno del nucleo familiare: a lei infatti è affidata la gestione e la cura della famiglia. L’Africa è il continente con il più alto tasso di fecondità; tale caratteristica contribuisce a rendere più difficoltoso l’ingresso della popolazione femminile nel mondo dell’istruzione, che, qualora avvenga, è spesso interrotto prima del completamento dei suoi cicli.

I percorsi di liberazione delle “dannate della terra” (Bianchi, 2019), diventano efficaci e rappresentativi se includono periodi significativi di istruzione, formazione professionale e accesso al lavoro, attraverso una ricostruzione sicura delle loro vite.

“Costruire inclusione” *con e per* le vittime di tratta significa mediare tra il contesto di appartenenza, l’accoglienza e il trauma migratorio. La *parola* è avvio di una trasformazione, di un “inedito possibile” (Freire, 2014; p.15) che rifugge lo sterile immobilismo e affonda le radici nella speranza ontologica orientata alle autonomie, ai talenti e alle aspirazioni delle beneficiarie.

Bibliografia

- Adichie C. N. (2020). *Il pericolo di un’unica storia*, Torino: Einaudi.
- Amif (2021). *Tolerant Guide: Guida ai servizi integrati per il sostegno nell’accesso al lavoro di donne provenienti da paesi terzi vittime di tratta a scopo di sfruttamento sessuale*. Pubblicazione indipendente <https://www.differenzadonna.org/wp-content/uploads/2021/04/tolerant-guide-IT.pdf> Ultimo accesso 15.09.2024
- Bianchi L. (2019). *Donna e migrante. Antiche vulnerabilità e nuove resistenze*. In Canta

- C.C. (a cura di), *Accogliere la differenza. Trame culturali nel Mediterraneo*. Roma: Aracne
- Charmaz K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. UK: Sage Publication.
- Cotesta V. (1999). *Sociologia dei conflitti etnici*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA – Edizioni Gruppo Abele.
- <https://www.gov.uk/government/publications/nigeria-country-policy-and-information-notes/country-policy-and-information-note-trafficking-of-women-nigeria-april-2022-accessible-version> Ultimo accesso 15.09.2024
- Independent Advisory Group on Country Information (2022). *Country policy and information note Nigeria: trafficking of women*. London: Globe House
- Jhonson-Odim C., Mba N. (1997). *For Women and the Nation: Funmilayo Ransome-Kuti*. University of Illinois Press.
- OIM (2020). *African Migration Report: Challenging the Narrative*. Kirkos Sub-city, Wereda 8, Yemez Building (Near UNECA), Addis Ababa, Ethiopia: International Organization for Migration. <https://publications.iom.int/books/africa-migration-report-challenging-narrative> Ultimo accesso 15.09.2024
- Wodon Q., Male C., Nayihouba A., Onagoruwa A., Savadogo A., Yedan A., et al. (2017). *Economic Impacts of Child Marriage: Global Synthesis Report*, Washington, DC: The World Bank and International Center for Research on Women. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/530891498511398503/pdf/116829-WP-P151842-PUBLIC-EICM-Global-Conference-Edition-June-27.pdf> Ultimo accesso 15.09.2024

Dispersione scolastica, NEET, ritiro sociale. Orientamento educativo e professionale per promuovere benessere

Lorenza Da Re

Professoressa Associata - Università degli Studi di Padova
lorenza.dare@unipd.it

1. Per contestualizzare tematiche complesse in prospettiva pedagogica¹

Parlare di povertà educative, professionalità e progettazione pedagogica apre la strada a numerosi ambiti di ricerca e di argomentazione pedagogica, favorendo una lettura sinergica tra fenomeni di riferimento e possibili strategie educative preventive per il benessere sociale. Da una parte rileviamo alcuni fenomeni correlati al tema delle “povertà educative”, quali dispersione scolastica, il fenomeno dei *NEET* e del ritiro sociale, dall’altra parte un tema molto attuale, quello dell’orientamento, in prospettiva educativa e professionale, per promuovere benessere e per permettere ai giovani, e alle persone in generale, di significare e costruire il proprio progetto di vita, per valorizzare le unicità individuali e per il bene comune (Da Re, in stampa).

2. Dispersione scolastica, NEET, ritiro sociale

La letteratura nazionale che tratta il tema della dispersione scolastica e universitaria (Batini & D’Ambrosio, 2009; Da Re & Clerici, 2017; Liverano, 2023) è ricca di categorizzazioni esplicite e implicite e di schemi interpretativi, per cercare di dar risposte coerenti e di individuare soluzioni efficaci e non sempre ci si riesce. Lo studio dei fattori che influiscono sull’abbandono scolastico ha consentito lo sviluppo di modelli esplicativi che individuano le principali determinanti del fenomeno e le variabili a esso connesse.

La letteratura di settore rileva dei fattori caratterizzanti la dispersione scolastica, come: fattori personali e soggettivi, ma anche sociali e familiari (educativi ed economici), di provenienza, di povertà educativa e vulnerabilità socio-educativa (svantaggio socio-economico-culturale). Sicuramente, co-partecipano anche fattori contestuali: il contesto socio culturale, o globale, come direbbe Traverso (2016),

¹ Per garantire maggiore scorrevolezza al testo sarà utilizzato il maschile in nomi e aggettivi, ma si intende includere tutti i generi.

hanno un impatto importante; ma anche aspetti di funzionamento (della singola scuola e di sistema).

Proviamo a definire un fenomeno così ampio, citando Batini (2023) che a sua volta cita l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza: «la dispersione scolastica può essere definita come «la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare» (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022) e costituisce «un ostacolo alla crescita economica e all'occupazione, in quanto ostacola la produttività e la competitività e alimenta la povertà e l'esclusione sociale» (European Commission, 2017).

Batini (2023) ci riporta alcuni dati sul tema, relativi all'indagine sulla dispersione scolastica (2022) promossa dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, secondo cui non consegue un titolo di istruzione secondaria di secondo grado ben il 22,7% dei figli di chi ha al massimo la licenza media. La dispersione scolastica riguarda principalmente i maschi. Gli alunni con *background* migratorio abbandonano la scuola secondaria, nel primo e nel secondo grado, tre volte più dei compagni. Sono pesanti i divari tra Nord e Sud di Italia: la Sicilia ha il triste primato di regione con il tasso di abbandono scolastico più alto d'Italia per gli alunni delle scuole secondarie di primo grado, mentre per quanto riguarda le secondarie di secondo grado, i tassi di abbandono sono superiori in Sardegna, Sicilia e Campania.

Il servizio statistico del Ministero dell'istruzione (2021) ha definito in 110.000 gli alunni che abbandonano annualmente, in modo formale, la scuola italiana. Il tasso di abbandono scolastico è più contenuto nei licei (1,8%), seguiti dagli istituti tecnici (4,3%) e dagli istituti professionali (7,7%).

Da Re, Ferraro, Burba e Poli (2023) in un recente articolo presentano una ricerca esplorativa svolta negli anni 2021-2022 durante l'emergenza pandemica, proprio sul malessere a scuola². Dalla ricerca emerge che il periodo pandemico ha determinato e/o accelerato un cambiamento permanente della scuola, confermando quanto sostenuto da vari studi, che parlano di «spinta innovativa portata dalla pandemia» (Molina, *et al.*, 2021, p. 47).

La scuola in tempo post pandemico ha vissuto un momento di delicata transizione, a cavallo tra le opportunità e le criticità. Se da una parte, grazie dall'utilizzo massivo delle nuove tecnologie, la didattica si è spostata verso un modello meno trasmissivo e più centrato sui bisogni degli studenti (Ferritti & della Ratta Rinaldi, 2022), dall'altra parte si sono acuiti dei mali antichi della scuola a discapito del benessere degli studenti: tra questi, fenomeni come quello della dispersione sco-

2 Tramite interviste on line, che hanno coinvolto 41 docenti della scuola secondaria di 2° grado di 6 regioni italiane, il gruppo di ricerca, in collaborazione con l'Università di Padova, ha inteso verificare l'impatto che le restrizioni imposte alle scuole, con l'introduzione massiccia delle tecnologie nell'insegnamento, hanno avuto su docenti e studenti. In particolare, tramite l'analisi qualitativa con ATLAS.ti, sono state prese in esame le risposte a tre domande relative al cambiamento di modelli didattici e relazionali, accelerato dall'emergenza e auspicato da tempo, anche per effetto della rivoluzione digitale.

lastica, in aumento dopo la pandemia (Save the Children, 2021), l'incremento di disturbi psichici negli adolescenti e l'intensificarsi del fenomeno dei ritirati sociali (Masullo, 2021).

Molte sono le indagini che mettono in rilievo le criticità, tra cui l'aumento di dispersione e abbandoni, già segnalato, fra gli altri, da Save the Children (2021), secondo cui «il 28% degli adolescenti dichiara che dall'inizio della pandemia almeno un compagno di classe ha smesso di frequentare la scuola». Allarmanti anche i rapporti sulla crescita di disturbi psichici, dalle crisi d'ansia e di panico agli atti di autolesionismo e a fenomeni di *hikikomori* (Masullo, 2021), per cui, come afferma in un'intervista lo psichiatra Gianluigi Di Cesare, «si è spesso parlato di pandemia nella pandemia» (Barone, 2022).

Un altro fenomeno correlato alle povertà educative è quello della condizione di NEET (Not in Employment, Education or Training), ossia di giovani non impiegati, né a livello lavorativo né scolastico. Anche il fenomeno dei NEET in Italia riguarda una percentuale di giovani molto elevata, rispetto all'Europa, e non può essere relativo solamente ad un disallineamento tra le competenze possedute e le ricerche del mercato del lavoro (Margottini, 2023). In Italia, la quota dei NEET tra i 25 e 29 anni è salita al 31,7% durante la pandemia nel 2020, ed ha continuato ad aumentare fino al 34,6% del 2021 superando un terzo della popolazione relativa (Batini, 2023).

Come sottolinea anche Almalaurea (2022), riportando i dati dell'Eurostat del 2022, la percentuale di giovani NEET in Italia è elevata: si parla del 23,1%, quando la media europea è del 10,8%. Le percentuali peggiori sono concentrate nelle Regioni del sud, soprattutto in Sicilia con il 30,2%, in Campania con il 27,7% e in Calabria con il 27,2%. Il dato più rassicurante, invece, è quello della Provincia autonoma di Bolzano, che si attesta al 10,5%.

L'altro fenomeno della filiera del malessere scolastico e nei giovani è quello del ritiro sociale. Sappiamo che il ritiro sociale è un fenomeno complesso, dal quale si diramano anche molti altri fenomeni correlati e che si interseca con numerosi mondi scientifici, di pratica professionale e diverse dimensioni di senso.

Il ritiro sociale è un fenomeno che coinvolge gli adolescenti che progressivamente riducono le relazioni amicali e riduce col tempo anche la partecipazione a contesti sociali e scolastici, fino a isolarsi completamente. I rapporti con le persone reali vengono solitamente sostituiti da una costante attività online, che può comprendere videogiochi, la visione di film e interazioni attraverso contatti virtuali.

Secondo Ricci (2008), che ha approfondito il fenomeno degli *hikikomori* in Giappone, il ritiro sociale avviene quasi sempre dopo un periodo più o meno prolungato di assenza scolastica. I dati giapponesi riportano che il 90% dei soggetti ritirati sociali l'hanno praticata. Le ragioni che giustificano le assenze non sono sempre evidenti: a volte riguardano un abbassamento del rendimento scolastico, altre volte per una bocciatura. Il ritiro sociale può anche essere correlato al fenomeno del bullismo, che ha una stretta relazione con il mondo scolastico.

La scuola e tutta la sua comunità educante hanno quindi un ruolo fondamentale, di prevenzione oltre che di intervento. E su questo aspetto credo sia oppor-

tuno aprire la strada a quello che è un tema molto attuale: quello dell'orientamento.

3. Orientamento educativo e professionale per promuovere benessere

Le ragioni che limitano i giovani sulle possibili rappresentazioni nel loro futuro vanno investigate maggiormente. E su questo, in ottica preventiva, azioni di orientamento educativo e professionale (Da Re, 2024) sono indispensabili, per promuovere benessere e permettere ai giovani e alle persone in generale di progettare e costruire il proprio futuro e il proprio progetto di vita, per valorizzare le unicità individuali e per il bene comune e la giustizia sociale.

In questo contesto turbolento e in una società in continuo mutamento le politiche per l'orientamento in Italia stanno vivendo un momento particolarmente fruttuoso, e sono molte le opportunità ad oggi in essere (D.M. 934, D.M. 328 e altre iniziative nazionali, come POT e PLS). È in atto un forte processo di cambiamento che ci può portare a costruire un sistema di "orientamento sostenibile" (Riva, 2023), per un futuro inclusivo, in chiave di sostenibilità personale, sociale, economica, ambientale e digitale. Come ci ricordano Echeverría e Clares (2021), la pandemia ha lasciando gravi conseguenze ed è importante porsi sfide realizzabili: tra queste, si pone quella di ricostruire un nuovo ecosistema di orientamento.

Il rapporto tra orientamento e i fenomeni su citati (dispersione scolastica, NEET, ritiro sociale) è consolidato in letteratura. Ferraro (2016) ricorda che le "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita" del 2009, a cui hanno fatto seguito le "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" del 2014, propongono di rivedere il modello organizzativo e formativo della scuola, centrando l'attenzione sulla didattica orientativa e sulla centralità dello studente. L'idea focale è di ripensare al ruolo del docente, valorizzando il suo impegno educativo, potenziando la formazione, sia iniziale che continua, in merito all'orientamento, alla formazione della persona e al mondo del lavoro, per la definizione del progetto di vita di tutti e per il bene della comunità. Tutte tematiche molto attuali.

Di recente sono state emanate le nuove linee guida per l'orientamento (Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022) (MIM, 2022), che, come riportato da più voci autorevoli in materia (Batini & Giusti, 2023; Di Vita, 2024; Ferraro, 2023; Magni, 2023; Margottini, 2023), non valorizzano questi aspetti a sufficienza, lasciando tra le righe quella profondità di pensiero pedagogico che emergeva nelle linee guida precedenti. Come ci ricorda Margottini (2023, p. 204) "l'orientamento si occupa di aiutare le persone a migliorare la propria vita e non di distribuirle nelle caselle che di volta in volta possono risultare, sia pure per logiche fondate e condivisibili, funzionali e produttive".

Nelle nuove linee guida, si evidenzia una scarsa attenzione alla dimensione personale, alla centralità della persona e a quella delle scuole e dei docenti. Ferraro (2023, p. 43) sottolinea che "oltre alla persona dello studente, di cui le Linee guida

poco evidenziano la centralità e il protagonismo nel percorso di sviluppo personale e formativo e nella definizione del proprio progetto di vita, temiamo altresì che lo scarso coinvolgimento delle scuole e dei docenti in questo nuovo intervento normativo, si consumi come i tanti che si sono avuti negli ultimi 20 anni, ovvero lasciando poche e fragili tracce”.

La recente legge n. 55/2024 apre però una prospettiva possibilista e ben augurante. Essa prevede l’istituzione dell’Ordine delle professioni pedagogiche ed educative e l’istituzione degli albi dei Pedagogisti e degli Educatori professionali socio pedagogici. Questa opportunità apre la strada alle professioni pedagogiche, sia in materia di prevenzione del “malessere” scolastico, sia in prospettiva di promozione del “benessere” a scuola, anche grazie ad interventi di orientamento educativo e professionale.

Quali possibilità e quali ruoli per la pedagogia? Quali strade professionali negli ambiti succitati per educatori e per pedagogisti?

Sta a noi, come comunità pedagogica, saper tessere reti e costruire ponti per promuovere una cultura pedagogica sempre più vicina ai contesti reali, coltivando le competenze educative e portando la pedagogia, con maggiore incisività, nelle scuole e nei territori.

Bibliografia

- Almalaurea (2022). *Giovani Neet e mondo del lavoro: come affrontare un fenomeno attuale e complesso*. Consultato il 10 settembre 2024, da <https://www.almalaurea.it/news/giovani-neet-mondo-del-lavoro>.
- Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un’analisi multifattoriale*.
- Barone, B. (2022, Dicembre 5). Scompenso generazionale: Perché i giovani che si suicidano continuano ad aumentare (in Italia e nel mondo). *Linkiesta.it*. Consultato il 3 giugno 2023, da <https://www.linkiesta.it/2022/12/giovani-sui-cidio-gianluigi-di-cesare-bambin-gesu/>.
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaAzione*. 15(1), 19-31. Doi: 10.32076/RA15101.
- Batini, F. & Giusti, S. (2023). Orientamento formativo e linee guida: un’occasione da non perdere. In S. Giusti & F. Batini (a cura di) (2023). *Costruire storie insieme*. QUADERNO DI LAVORO IX, convegno biennale sull’orientamento narrativo. Lecce: PensaMultimedia.
- Batini, F. & D’Ambrosio, M. (2009). *Riscrivere la dispersione. Scrittura e orientamento narrativo per la prevenzione*. Napoli: Liguori.
- Da Re, L. & Clerici, R. (2017). Abbandono, rendimento accademico y tutoria: una investigación de la Universidad de Padua. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 139-160.
- Da Re, L. (2024). Orientamento educativo e professionale: prospettive e visioni pedagogiche. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & P. Malavasi (a cura di), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 28-35). Lecce: PensaMultimedia.
- Da Re, L., Ferraro, S., Burba, G., Poli, R. (2023). Pandemic and School Change: An Ex-

- ploratory Survey on Secondary School Teachers. *Formazione & insegnamento*, 21(3), 32-44. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_05.
- Da Re, L. (in stampa). Promuovere il benessere a scuola grazie a interventi di orientamento educativo e professionale. *Atti del convegno Siped 2024 "Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative"*.
- Echeverría, B. & Martínez-Clares, P. (2021). Orientar en tiempos de cambio a través de la Teoría U. *Orientación y Sociedad*, 21(2), 1-24. <https://bit.ly/3EpLc4X>.
- European Commission (2017). *Education and Training Monitor 2017*. Publications Office of the European Union.
- Ferraro, S. (2016). Orientamento a scuola. *Counselling*. Volume 9, Numero 1. Consultato il 10 settembre 2024, da <https://rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-9-n-1/orientamento-a-scuola-4/>.
- Ferraro, S. (2023). Le nuove linee guida per l'orientamento. *Tuttoscuola*, numero 629, anno XLVIII.
- Ferritti, M., & della Ratta Rinaldi, F. (2022). Quale scuola dopo il Covid. Bilancio degli ultimi due anni, aspettative e priorità dei docenti delle scuole superiori. *Inapp*. Paper n. 36, Roma: Inapp. Consultato il 10 settembre 2024, da <https://oa.inapp.org/handle/20.500.12916/3586>.
- Legge 15 aprile 2024, n. 55. Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.
- Liverano, G. (2023). *La dispersione scolastica come criticità educativa di sistema. Tra prevenzione e intervento*. Lecce: PensaMultimedia.
- Magni, F. (2023). Le nuove linee guida per l'orientamento. Una sfida per l'autonomia delle scuole. *Nuova Secondaria*, n.5, gennaio 2023, anno XL, ISSN 1828-4582.
- Margottini, M. (2023). Guiding and being guided. A critical reading of the "Guidelines for Guidance". *Pedagogia oggi*, 21(2), 201-206. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-24>.
- Masullo, G. (2021). Hikikomori italiani durante l'emergenza Covid-19: fra ridefinizione del sé e protagonismo in ambiente digitale. *Rivista sulle trasformazioni sociali*, 11(22), 39-53. <https://doi.org/10.36253/cambio-10399>.
- MIM (2022). Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. Decreto ministeriale di adozione delle Linee guida per l'orientamento.
- Ministero dell'Istruzione (2021). La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020, Ufficio - Gestione Patrimonio informativo e Statistica, 2021. Consultato il 10 settembre 2024, da <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020>.
- Molina, A., Michilli, M., & Gaudiello, I. (2021). La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana. Dalla Didattica a Distanza alle sfide dell'Educazione personalizzata e dell'Innovazione sistemica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 47-80. <https://doi.org/10.14605/ISS2012103>.
- MUR (2022). Decreto Ministeriale n. 934 del 03-08-2022. <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-934-del-03-08-2022>.
- Ricci, C. (2008). *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*. FrancoAngeli: Milano.
- Riva, M. (2023). Per un Orientamento pedagogico e sostenibile. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (a cura di), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro - Sessione plenaria e Sessioni parallele* (pp. 40-44). Lecce: PensaMultimedia. <https://boa.unimib.it/handle/10281/451599>.
- Save the Children. (2021, January 5). *Scuola e Covid: per il 28% degli adolescenti un*

compagno di classe ha smesso di frequentare la scuola. Savethechildren.it. Consultato il 10 settembre 2024, da <https://www.savethechildren.it/press/scuola-e-covid-il-28-degli-adolescenti-un-compagno-di-classe-ha-smesso-di-frequentare-la>.

Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa*. Competenza, strumenti e contesti. Roma: Carocci Editore.

Ringraziamenti

Si ringrazia il bando “PRIN 2022 PNRR” (codice progetto P2022XYN9A; CUP UNIPD: C53D23008970001) dal titolo “*Evaluation strategies to contrast university drop-out through empowerment and to design educational and career guidance practices*” finanziato dall’Unione Europea - NextGenerationEU PNRR - Missione 4: Istruzione e ricerca, Componente C2: “Dalla ricerca all’impresa”, Investimento 1.1 “Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN)”) di cui Lorenza Da Re è P.I. per aver supportato l’approfondimento dei temi di ricerca del paper.