

Siped

Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro

a cura di
Maurizio Fabbri
Pierluigi Malavasi
Alessandra Rosa
Ira Vannini

Junior Conference




Pensa
MULTIMEDIA

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

12

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 Etxebarria | 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 Mangiatori | 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

Collana soggetta a peer review

Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference

Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Marta Ilardo | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Aurora Ricci | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Marta Salinaro | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Alessandro Soriani | Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro

a cura di

Maurizio Fabbri

Pierluigi Malavasi

Alessandra Rosa

Ira Vannini

Junior Conference



ISBN volume 979-12-5568-058-1
ISSN collana 2611-1322



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Panel 1

Politiche culturali e sociali per l'orientamento e la formazione al lavoro.
La pedagogia e i sistemi educativi di fronte alle sfide del nostro tempo

• RELAZIONI INTRODUTTIVE

Luca Agostinetto

*La pedagogia e i sistemi educativi di fronte alle sfide del nostro tempo.
Riflessioni e domande*

3

Valeria Rossini

*Chi forma i formatori?
Orientamento al lavoro e competenze relazionali in campo educativo*

7

Sergio Tramma

Per un orientamento critico alla formazione e al lavoro

12

• INTERVENTI

Maria Livia Alga

*Il tirocinio come occasione di ricerca all'interno di una partnership
formativo di comunità*

16

Roberta Bertoli

*Il ruolo del tirocinio universitario nella costruzione dell'identità
professionale di futuri professionisti dell'educazione:
l'avvio di una ricerca con i tutor aziendali presso l'Università di Parma*

19

Vanessa Bettin

*Tra frammentazione e collaborazione: il caso di Itinera
Tutor delle Transizioni per la creazione di un sistema coordinato
e collaborativo di orientamento*

22

Paolo Bonafede, Federico Rovea La ricerca del benessere tra scuola e lavoro: indagine pedagogica sul concetto di “atmosfera”	26
Chiara Borelli <i>Educare alle Life Skills attraverso pratiche di Adventure Education: un’opportunità per i NEET e ille giovani in situazione di marginalità o a rischio di ritiro sociale</i>	29
Lucia Carriera, Chiara Carla Montà <i>“Just YOUth, Prendere parola è un’azione sostenibile”: spunti metodologici per costruire uno spazio di orientamento</i>	32
Edoardo Casale <i>L’ePortfolio formativo/professionale per facilitare l’incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambiente digitale. Primi esiti di ricerca</i>	35
Pietro Corazza <i>L’automazione del lavoro cognitivo minaccia l’educazione democratica? Riflessioni per contrastare la tendenza al “formicaio” delle piattaforme digitali</i>	40
Maria Francesca D’Amante <i>Per una cultura educativa della concertazione</i>	43
Giovanni d’Elia <i>Resocontazione fenomenologica di un’esperienza laboratoriale sulla prevenzione del disagio lavorativo nei contesti professionali</i>	16
Antonio Raimondo Di Grigoli <i>Maschilità, popular culture e nuove prospettive pedagogiche per la prevenzione alla violenza di genere in adolescenza. Il progetto EiE - Engaged in Equality e la formazione deilile docenti della scuola secondaria di secondo grado</i>	50
Angelica Disalvo <i>Docenti disorienta(n)ti. Il processo di supervisione pedagogica come atto trasformativo</i>	53
Stella Rita Emmanuele <i>I bisogni formativi degli educatori e delle educatrici in ambito scolastico in relazione al bullismo femminile</i>	56

Farnaz Farahi <i>Costruzione di una società educante: formazione dei professionisti riflessivi attraverso la clinica della formazione</i>	59
Tommaso Farina <i>Sapersi "orientare" tra le scelte: educazione affettiva e successo formativo</i>	62
Emanuela Gerosolima <i>La Pedagogia Generativa tra orientamento, motivazione ed autoefficacia</i>	65
Marco Giordano <i>La Pedagogia Generativa tra Formazione e Lavoro</i>	68
Giulia Gozzelino <i>Voci femminili decoloniali per una scuola plurale</i>	71
Gaetana Tiziana Iannone <i>Percorsi di orientamento e inserimento professionale per donne vittime di tratta nel SAI di Latina</i>	74
Patrizia Lotti <i>Insegnamento e scuola secondaria nel discorso sovranazionale</i>	77
Letizia Luini <i>Photovoice come metodologia di ricerca e documentazione delle esperienze all'aperto di bambine e bambini</i>	80
Simona Mangiacotti <i>Orientare alla costruzione del Sé professionale attraverso le Career Management Skills</i>	83
Stefano Mazza <i>Il ruolo delle valorizzazioni nella formazione alla transizione ecologica</i>	86
Alessandra Mussi <i>Tra competenze e aspirazioni lavorative. Un racconto multivocale e interculturale a partire da uno studio di caso in un CPIA dell'hinterland milanese</i>	89
Angelica Padalino <i>Gli Interventi Assistiti con gli Animali in carcere come occasione di formazione professionale</i>	93

Ilaria Paolicelli <i>Esl e Neet: il ruolo dell'orientamento formativo nei fenomeni di abbandono scolastico precoce e difficoltà occupazionale</i>	96
Francesco Pizzolorusso <i>Orientare la professionalità educativa in ottica zeroisei. Esperienze di formazione, suggestioni e prospettive</i>	99
Maria Grazia Proli <i>Learning Cities tra diritto alla città e spazio pubblico come bene comune</i>	102
Dalila Raccagni <i>Progetto 3-H: il valore formativo delle LTTA</i>	105
Federica Ranzani <i>Uno studio sulla comunicazione pediatra-genitore basato sulla video-microanalisi delle interazioni. Possibili implicazioni per la formazione dei pediatri</i>	108
Maria Ricciardi <i>La Generatività orientativa. Concetto, strategie e tecniche di un innovativo paradigma pedagogico per formare i talenti</i>	112
Faustino Rizzo <i>Primi appunti di una ricerca sul campo per la tutela dei diritti dei bambini che vivono in situazioni di vulnerabilità a causa delle mafie</i>	115
Maria Romano <i>Le alleanze educative territoriali come spazio di formazione e ricerca: l'esperienza del PRIN RE-SERVES</i>	120
Simone Romeo <i>Storie di vita e apprendimenti sociali nel lavoro precario</i>	123
Pierpaolo Rossato <i>Educazione alla sostenibilità: una via per il bene comune</i>	126
Pia Sacco <i>L'orientamento esistenziale: la valenza orientativa e formativa dei PCTO</i>	129
Claudia Salvi <i>Imprese for benefit e social engagement: formare al lavoro generativo</i>	132

Sara Scioli <i>Formazione, orientamento e lavoro nell'epoca della transizione ecologica. Una sfida pedagogica</i>	135
Maddalena Sottocorno <i>Gli educatori professionali socio-pedagogici a confronto con la propria vulnerabilità</i>	138
Alessia Tabacchi <i>Formare i professionisti dell'educazione alla pratica dell'accompagnamento educativo</i>	141
Cristina Trovato <i>Per una transizione generazionale. Il piano "RiGenerazione scuola" tra educazione alla sostenibilità e green jobs</i>	144
Annamaria Ventura <i>La scuola onlife: la didattica orientativa come mission post-pandemica</i>	147
Elisabetta Villano <i>Pratiche di orientamento nella scuola secondaria di II grado: l'esperienza pedagogico-didattica di Piazza Affari Tedesco</i>	150

Panel 2

**Teorie, storie e immaginario di un umanesimo antico e nuovo del lavoro.
Tra criticità e potenzialità**

• RELAZIONI INTRODUTTIVE

Dario De Salvo <i>Un nuovo sistema formativo? La legge Casati e la diffusione delle scuole elementari nella Provincia di Basilicata (1861-1871)</i>	155
Monica Ferrari <i>Umanesimo, lavoro e pedagogie della liberazione</i>	159
Vincenzo Schirripa <i>Il lavoro in cattedra</i>	163

• INTERVENTI

Claudia Alborghetti

Il lavoro femminile minorile nella letteratura giovanile: il caso di Renée Reggiani e The Sun Train dall'italiano all'inglese negli anni Sessanta 166

Valentina Baeli

“Que sera, sera”: rappresentazioni delle aspirazioni professionali maschili nella recente letteratura per l'infanzia 169

Gabriele Brancaleoni

Festa, gioco e narrazione. Il tempo improduttivo e della celebrazione dell'inutile come possibile risposta al tempo pervasivo della performance 172

Veronica Fonte

“Sette storie per sette ragazzi” e “Verso il domani” (1960). Narrazione e rappresentazione del lavoro in alcune pagine de “Il Vittorioso” 175

Giuditta Giuliano

La creatività: un baluardo in difesa dell'umanizzazione del lavoro 178

Cristina Gumirato

Protagoniste “ai margini”: voci femminili nell'editoria per ragazzi del secondo dopoguerra 181

Rossana Lacarbonara

Necessità del lavoro e orientamento professionale dei giovani nel Bollettino della Gioventù Italiana del Littorio (1941-1942) 184

Amalia Marciano

Testi e immagini per un nuovo umanesimo del lavoro 187

Sofia Montecchiani

Dalla balia alla figura dell'educatore. L'umanesimo del lavoro nei servizi assistenziali ed educativi per la prima infanzia 191

Patrizia Nunnari

Tra disincanto e ri-costruzione: il lavoro e la ricerca del simbolo nell'era digitale 194

Silvia Pacelli

Mestieri e professioni antiche e nuove nella collana Biblioteca di Lavoro di Mario Lodi 196

Valerio Palmieri <i>L'orientamento in Italia: itinerario storico-educativo in divenire</i>	199
Francesco Pongiluppi <i>"I fuorilegge della scuola". Lotte e istanze del movimento dei lavoratori studenti negli anni Sessanta</i>	202
Irene Pozzi <i>Il corso di preparazione all'educazione infantile secondo il metodo Montessori (1914-1915): un'esperienza di formazione professionale alla Società Umanitaria di Milano</i>	205
Lucia Vigutto <i>Il lavoro e l'impegno politico in due storie per bambini firmate Einaudi</i>	208

Panel 3

Disegnare il futuro tra cura e benessere. Lavoro, orientamento, pratiche didattiche nei sistemi educativi per nuove cittadinanze

• RELAZIONE INTRODUTTIVA

Roberto Dainese <i>Didattica e orientamento: un intreccio che non deve escludere</i>	213
--	-----

• INTERVENTI

Matteo Adamoli <i>Il ruolo professionale e sociale del docente nelle pratiche didattiche digitali</i>	217
---	-----

Maria Antonietta Augenti <i>La lettura come strumento di promozione per un'educazione inclusiva e di cittadinanza</i>	220
---	-----

Miriam Bassi <i>Educazione tra pari e Career Management Skills nei servizi di orientamento per promuovere il successo accademico</i>	223
--	-----

Veronica Berni <i>Tender Age In Bloom. Progetti di vita tra scuola e lavoro per mamme adolescenti</i>	226
Giusi Boaretto <i>Sviluppo di un curriculum per la promozione delle GreenComp 2022. Verso una cittadinanza planetaria</i>	229
Andrea Brambilla <i>Gamification e game-based learning nella scuola media. Considerazioni interessanti emerse dalla review</i>	232
Bartolomeo Cosenza <i>Indagine relativa al corso "Metodologia dell'educazione musicale per la scuola primaria e dell'infanzia e Laboratorio"</i>	235
Katia Daniele <i>La cura del benessere mentale degli adolescenti a scuola: tra attività didattica e lavoro educativo</i>	240
Federica De Carlo <i>Le sfide e le opportunità dell'orientamento in prospettiva di genere</i>	245
Francesca Di Michele <i>Il progetto Itaca, buona pratica di alleanza educativa per una pedagogia dell'emancipazione</i>	248
Marianna Doronzo <i>Lavoro, cittadinanza sociale e interculturalità a scuola</i>	251
Ylenia Falzone, Rosario Emanuele Bonaventura <i>Attitudini, self-efficacy e cittadinanza digitale: un'indagine pilota</i>	254
Elisa Farina <i>Scrittura collaborativa, cura dell'altro e benessere nei confronti della disciplina: quale relazione?</i>	258
Eugenio Fortunato <i>Narrazione intergenerazionale e cura nel paesaggio domestico</i>	261
Francesca Franceschelli <i>Cura e benessere: binomio indispensabile per disegnare il futuro in ottica educativa</i>	265

Claudia Fredella <i>Coesione sociale e sostenibilità urbana: un intervento di contrasto alla dispersione scolastica nel quartiere San Siro di Milano</i>	268
Laura Landi, Mariangela Scarpini <i>PCTO al museo: orientarsi al futuro</i>	273
Antonella Leone, Giulia Andronico <i>I dilemmi digitali come modello di miglioramento dei processi decisionali</i>	276
Giovanna Malusà <i>Formare docenti (di sostegno) per l'inclusione: uno studio esplorativo su percezioni e credenze</i>	279
Federica Martino <i>La pratica del Service Learning in Università</i>	283
Maria Moscato <i>L'Universal Design for Learning tra personali convinzioni e reali applicazioni. Orientare la professionalità docente per promuovere una cittadinanza consapevole</i>	287
Alessandra Natalini <i>Outdoor Education e processi di inclusione nei contesti scolastici multiculturali</i>	293
Patrizia Palmieri <i>Un educatore nuovo per un nuovo approccio "umanizzante". Montessori incontra l'anzianità fragile</i>	297
Annalisa Quinto <i>L'orientamento come processo educativo attraverso cui promuovere futuro e competenze di cittadinanza</i>	300
Paola Rigoni <i>Premesse teoriche sul pensiero critico come metodo per l'alfabetizzazione emotiva</i>	303
Gabriele Russo <i>Questionario per la valutazione di un progetto di educazione motoria inclusiva: un'Analisi Fattoriale Esplorativa</i>	306

Lia Daniela Sasanelli <i>Il potenziale inclusivo della Comunicazione Aumentativa Alternativa nel quadro dell'Universal Design for Learning</i>	310
Marika Savastano <i>L'empowerment come processo di tras-formazione delle donne con disabilità</i>	313
Maria Tolaini <i>Promuovere inclusione e benessere attraverso l'apprendimento digitale delle lingue in contesti museali</i>	316
Eliana Maria Torre <i>Narrare il museo: valorizzare il patrimonio culturale attraverso la profilazione dell'utente e l'individualizzazione del messaggio</i>	319
Cristina Zappettini, Silvia Sangalli <i>Arti performative, sport e corporeità. Dalla povertà educativa alle Life Skills</i>	322
Eleonora Zorzi <i>Orientarsi filosofando: il PCTO in "comunità di ricerca" intergenerazionali</i>	325

Panel 4

Lavoro, orientamento, valutazione e ricerca. Sistemi formativi, rischi di disumanizzazione, futuri del lavoro

• RELAZIONI INTRODUTTIVE

Giuseppe Annacontini <i>Lati oscuri del lavoro. Rischi di disumanizzazione e futuri del lavoro</i>	331
Katia Montalbetti <i>Cosa conta davvero quando valutiamo?</i>	336

• INTERVENTI

Roberta Bonelli <i>La valutazione degli interventi educativi: dibattito scientifico ed elementi operativi</i>	340
---	-----

Luca Contardi <i>Percorsi innovativi di educazione e fruizione delle collezioni d'arte del subcontinente indiano in Italia per lo sviluppo interculturale</i>	344
Antonella Cuppari <i>Mettere in movimento storie di vita nel lavoro sociale professionale dei servizi per persone con disabilità</i>	347
Cristiana De Santis <i>Riflessioni dallo studio internazionale OCSE-SSES: un' "occasione mancata" per le politiche educative italiane?</i>	351
Gaetana Katia Fiandaca, Dorotea Rita Di Carlo <i>La dimensione orientativa del tirocinio dei futuri docenti di sostegno</i>	354
Marco Giganti <i>La valutazione formativa nell'Emergency Remote Teaching (ERT). Studio di convinzioni e prassi dei docenti</i>	357
Lucia Maniscalco, Martina Albanese <i>SostInquiry: sostenibilità e successo formativo</i>	362
Arianna Monniello, Nicoletta Di Genova <i>L'orientamento al lavoro nelle aule universitarie. Una ricerca sull'esperienza dei professionisti dell'educazione</i>	365
Silvia Mugnaini <i>Competenze trasformative per l'attivazione di agenti di cambiamento per la sostenibilità: un'analisi del contenuto delle più recenti politiche europee</i>	369
Enrico Orizio <i>Valutare gli impatti nel lavoro socio-educativo. Dove siamo? Dove stiamo andando? Dove potremmo andare?</i>	374
Maria Rosaria Re <i>La promozione del benessere in contesti di fruizione del patrimonio: formare futuri educatori e docenti in un'ottica internazionale</i>	379
Roberta Scarano <i>Transizione digitale e formazione professionale. Un'esperienza di appreciative inquiry per l'analisi dei bisogni</i>	382

Mara Valente

Educare a/per l'ambiente. Costruzione e validazione di un programma educativo-didattico per favorire la disposizione alla cura e al rispetto dell'ambiente nella prima infanzia

386

Panel 1

Politiche culturali e sociali per l'orientamento e la formazione al lavoro.
La pedagogia e i sistemi educativi di fronte alle sfide del nostro tempo

Relazioni introduttive

Luca Agostinetto
Valeria Rossini
Sergio Tramma

Interventi

Maria Livia Alga	Stefano Mazza
Roberta Bertoli	Alessandra Mussi
Vanessa Bettin	Angelica Padalino
Paolo Bonafede, Federico Rovea	Ilaria Paolicelli
Chiara Borelli	Francesco Pizzolorusso
Lucia Carriera, Chiara Carla Montà	Maria Grazia Proli
Edoardo Casale	Dalila Raccagni
Pietro Corazza	Federica Ranzani
Maria Francesca D'Amante	Maria Ricciardi
Giovanni d'Elia	Faustino Rizzo
Antonio Raimondo Di Grigoli	Maria Romano
Angelica Disalvo	Simone Romeo
Stella Rita Emmanuele	Pierpaolo Rossato
Farnaz Farahi	Pia Sacco
Tommaso Farina	Claudia Salvi
Emanuela Gerosolima	Sara Scioli
Marco Giordano	Maddalena Sottocorno
Giulia Gozzelino	Alessia Tabacchi
Gaetana Tiziana Iannone	Cristina Trovato
Patrizia Lotti	Annamaria Ventura
Letizia Luini	Elisabetta Villano
Simona Mangiacotti	

Relazioni introduttive

La pedagogia e i sistemi educativi di fronte alle sfide del nostro tempo. Riflessioni e domande

Luca Agostinetto

Professore Associato - Università degli Studi di Padova
luca.agostinetto@unipd.it

1. Lo spazio complesso dei sistemi educativi

L'evoluzione del lavoro ha avuto un'accelerazione notevole nell'età del post-industriale e della globalizzazione; sappiamo tutti come l'età industriale avesse creato un quadro che non era solo produttivo, ma anche culturale, che è servito da riferimento normativo anche per chi non faceva parte di questa realtà industriale. [Oggi] la volatilità dei contenuti va di pari passo con la volatilità dei ruoli, e il ruolo comprende anche qualcosa di più della professione (Bocchi, 2010, p. 25).

Mi pare che questo passo di Bocchi tocchi il cuore della questione che il convegno nazionale SIPED 2023 pone a problema: parlando di lavoro – nel nostro caso educativo – e di formazione al lavoro, non ci poniamo semplicemente in una prospettiva funzionale, quasi applicativa rispetto ad un dato sistema culturale e sociale, ma – pur non potendo prescindere da questo aspetto – lo specifico del nostro sguardo guarda al lavoro (dal suo orientamento alla sua formazione) nel suo potenziale trasformativo verso questo medesimo sistema.

I cambiamenti contemporanei segnati dal paradigma della complessità (Morin, 1993; Ceruti, Bellusci, 2020) – che risultano essere così incisivi nell'ambito della formazione e orientamento al lavoro – riguardano in maniera speciale la pedagogia, sia (in senso *trasversale*) per il suo costitutivo ruolo di guida alla formazione della persona anche in quanto lavoratrice/lavoratore (quell'essere “scienza prima della formazione” di cui parlava Margiotta, 2011), sia (in senso *specifico*) per il fatto che ad essere formate sono anche le professioni pedagogico-educativo-formative.

Se ciò vale in generale, è importante interrogarsi rispetto all'attualità – e certamente anche in chiave prospettica – relativamente a “la pedagogia e i sistemi educativi di fronte alle sfide del nostro tempo”¹. È in questo quadro che diviene utile, a mio avviso, rileggere gli sviluppi dei servizi educativi contemporanei perimetrando tale dinamica all'interno di una triangolazione tra a) *declinazione del sistema* (ovvero come tale sistema concretamente prende oggi forma), b) *indirizzo*

1 Sottotitolo del Panel 1 della Junior conference Siped 2023 di Bologna.

socio-politico (le direzioni di indirizzo che la politica sociale tende a perseguire) e c) *teoresi pedagogica* (nel senso di come la teoria pedagogica promuove e sostiene tale sistema).

Va da sé che questi tre vertici non hanno spinte convergenti, e nei fatti si pongono in una relazione dialettica non sempre facile. Nello spazio che si viene a delineare in questa triangolazione troviamo una molteplicità di questioni, complesse e sfidanti. In questo contributo, escludendo l’ambito scolastico, mi limiterò a mettere in luce tre, particolarmente significative per la ridefinizione dei sistemi educativi contemporanei:

- la *riforma Zero Sei*, nella sua evoluzione e per le sue ragioni;
- il valore la difficoltà dei *Servizi educativi territoriali*;
- l’importanza dell’*educatore laureato* e le sue difficoltà di ruolo e occupazionali.

2. La sfida della riforma Zero Sei

Se è vero che la spinta verso un sistema educativo integrato rivolto all’infanzia “è andata progressivamente affermandosi negli ultimi anni” (Balduzzi, 2022, p. 317), nel contesto nazionale tale sfida giunge da una storia di separazione parallela tra nido e scuola dell’infanzia (Barberi, 2015; Silva, 2018) che sarà tanto difficile quanto importante comporre in una prospettiva integrata (Cerini, Spinosi, 2021). Benché le ragioni di tale composizione risultino difficilmente discutibili, sia sul piano di accompagnamento alla crescita dei bambini e delle loro famiglie (Barnett, 1995; Leseman, Slot, 2020) sia sul piano di uno sviluppo sociale più equo e strategico (Vandenbroeck, 2018), una grande sfida è data dall’attuazione di tale sistema nel nostro Paese (secondo quanto delineato dalla L. n. 107/2015 e dal D. Lgs. n. 65/2017 che ne dà attuazione) tanto sul piano della formazione iniziale e in servizio, quanto su quello della quotidianità educativa “nei” e “tra i” servizi.

3. Le difficoltà nei servizi educativi territoriali

Un lato particolarmente delicato del sistema educativo è quello dei servizi territoriali e residenziali per i minori. In estrema sintesi, ci sembra che questi servizi paghino oggi un dazio particolare che mette a rischio il loro funzionamento, e con esso i diritti essenziali che garantiscono. Le ragioni sono principalmente due: la prima è una loro certa “invisibilità”. Sono servizi che non “strutturano” il territorio come, ad esempio, le scuole e che non riguardano tutti, ma spesso sono rivolti a situazioni particolari e vulnerabili. Perciò stesso sono sovente assenti dal discorso pubblico e politico, uscendo così anche dall’immaginario collettivo (Agostinetti, 2021). Una seconda ragione – non sconnessa alla prima – riguarda la progressiva erosione di risorse ad essi destinati dal welfare pubblico, dove, in un quadro di “austerità permanente” (Ferrera, 2007), “le riforme sono state spesso guidate dalla ratio

del contenimento della spesa [...] causando frammentazione istituzionale e l'acuirsi delle disuguaglianze sociali e territoriali" (Farinella, Podda, 2020, p. 7).

4. Importanza e fatiche per l'educatore laureato

Uno degli elementi chiave non solo per lo stesso funzionamento, ma per la qualità di questi servizi è quello del personale educativo. In molti servizi educativi (specialmente in quelli residenziali e al nord Italia, ma non solo), assistiamo oggi a un'inedita crisi di reperimento di questa preziosa risorsa. Le cause sono complesse, ma non estranee alla probante organizzazione oraria e alle inadeguate condizioni contrattuali e retributive (Premoli, 2022, CUNSF e Conclep, 2022). Tale difficoltà non deve però comportare un arretramento rispetto ai faticosi guadagni della lunga storia di emancipazione e legittimazione relativamente alla figura dell'educatore (Calaprice, 2022), culminata con la formazione universitaria per questa figura (L. 205 del 27 dicembre 2017, la così opportunamente detta "Legge Iori"), nel riconoscimento delle sue "competenze specifiche" (Iori, 2017, p. 24) sul piano storico-sociale, pedagogico-politico, relazionale e, soprattutto per il pedagogista, logico-progettuale (Tramma, 2019; Oggionni, 2019). È bene ricordare che non si tratta di una rivendicazione accademica o solo di una questione di principio, ma di garantire nei fatti le più alte qualifiche a chi è chiamato a garantire i diritti di persone in situazione di vulnerabilità.

Questo piccolo contributo è solo d'apertura al tema, non intende fornire risposte quanto focalizzare alcune domande rilevanti: quali possono essere le strategie da mettere in campo per vincere le sfide delineate, e – più in generale – per promuovere uno sviluppo dei sistemi educativi contemporanei? Non sfuggirà certo il fatto che su tali questioni sarà decisiva la postura civico-politica e l'apporto teorico e di ricerca della pedagogia accademica.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2021). Ripensare i servizi territoriali per minori. *Pedagogia e Vita*, 79, 2, 67-77.
- Agostinetto L., Restiglian E. (2022). Costruire un sistema 0-6 dal basso: la richiesta di formazione nel Coordinamento Pedagogico Territoriale di Padova. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte* (pp. 326-330). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Balduzzi L. (2022). Le sfide della formazione continua nella costruzione del sistema integrato 0-6. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte* (pp. 317-321). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Barnett W.S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333, 975-978.

- Bocchi G. (2010). Conoscenza, lavoro, formazione nel tempo della complessità. *Sociologia del Lavoro*, 120, 23-33.
- Calaprice S. (2022). I professionisti dell'educazione, la ricerca pedagogica, la pedagogia professionale. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 1, 65-74.
- Cerini G., Spinosi S. (2021). *Le linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Documenti, Commenti, Normativa*. Trento: Tecnodid.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- CUNSF, Co.N.C.L.E.P. (2022). La “carezza degli educatori” in Lombardia e l'urgenza di armonizzare su scala nazionale la regolamentazione dei servizi educativi territoriali. Documento di Analisi e Proposte 20 giugno 2022 (<https://www.cunsf.it/wp-content/uploads/sites/24/2022/12/Documento-CUNSF-CoNCLEP-carezza-educatori.pdf>).
- Farinella D., Podda A. (2020). Quale welfare per le aree rurali, tra inclusione territoriale e strategie di rete per i servizi essenziali. *Sociologia urbana e sociale*, 123, 7-13.
- Ferrera M. (2007). Trent'anni dopo. Il welfare state europeo tra crisi e trasformazione. *Stato e mercato*, 81, 341-375
- Iori V. (2017). Professioni educative e cambiamenti legislative in corso. *Pedagogia Oggi*, 2, 17-30.
- Leseman P.P., Slot P.L. (2020). Universal versus targeted approaches to prevent early education gaps. The Netherlands as case in point. *Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft*, 23, 487-507.
- Margiotta U. (Ed.). (2011). *La pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Oggoni F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Silva C. (2018). Il sistema di educazione dell'infanzia 0-6: percorso normativo e riflessioni pedagogiche. *Form@re*, 18(3), 182-192.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.
- Vandenbroeck M. (2018). The historicity of pedagogical research. *Pedagogia Oggi*, 2, 33-48.

Relazioni introduttive

Chi forma i formatori? Orientamento al lavoro e competenze relazionali in campo educativo

Valeria Rossini

Professoressa Associata - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
valeria.rossini@uniba.it

1. L'Università di fronte alla sfida dell'orientamento al lavoro

La riflessione pedagogica intorno alle politiche culturali e sociali per l'orientamento e la formazione professionale potrebbe apparire priva di agganci al reale se non si considerasse il suo innegabile impatto nella riscrittura delle narrazioni, delle mitologie e delle fenomenologie del lavoro, in un tempo in cui è sempre più difficile trovarlo e mantenerlo. Il lavoro non è infatti solo l'attività che ci consente di guadagnare il denaro necessario per vivere autonomamente, ma è anche un'esperienza fondamentale nella costruzione della persona e nell'esercizio della cittadinanza, specificatamente per chi intende svolgere professioni di cura.

Partendo da una suggestiva interpretazione che Sergio Tramma (2019, p. 161) dà del lavoro come di "un modo di essere nel mondo", è dunque importante indagare in quale misura la formazione riesca davvero a promuovere competenze utilizzabili non soltanto nei contesti professionali, ma anche nel più generale spazio di vita.

L'attuale crisi globale, esasperata dall'esperienza pandemica, ha messo in luce le ambivalenze dei paradigmi che associano il lavoro a un'attività che affranca e che nello stesso tempo vincola aspirazioni e progetti, in quella che Han (2012) definisce *società della stanchezza*. In questa società, l'uomo sembra rivivere il mito di Prometeo, in una dinamica di autosfruttamento che lo consuma internamente, succube di un'autodisciplina che è la forma più potente e forse più subdola dell'obbedienza capitalistica (Rossini, 2023).

Puntando l'attenzione sulle professioni educative e pedagogiche, è evidente che l'orientamento al lavoro dei futuri educatori e pedagogisti non può non fare i conti con le esigenze di un sistema istituzionale e normativo informato da una concezione neoliberista della formazione, che spinge soprattutto l'istruzione terziaria a adeguarsi alle richieste di un mercato fondato sulla competizione e sul merito, temi oltremodo dibattuti in questi ultimi mesi.

Si tratta di un processo che ha subito una forte accelerazione nell'ultimo decennio, se pensiamo alla denuncia di *learnification* avanzata da Biesta (2010), il quale sottolinea la tendenza a considerare l'educazione come un processo di apprendimento fortemente individualistico, all'interno di un sistema sempre più performativo e conflittuale (Chello, Corbi, Perillo, 2020).

Questa tendenza è in qualche modo antitetica all'impegno verso la costruzione di una società inclusiva e cooperativa, volta alla valorizzazione delle persone e del loro diritto alla diversità e alla emancipazione, anche in campo professionale. Se da un lato è vero che i sistemi educativi da soli non possono risolvere tali antinomie ideologiche, così come non hanno il potere di modificare un mercato lavorativo drammaticamente precario e iniquo, dall'altro lato è altrettanto vero che possono fare la differenza nella formazione di cittadini e futuri lavoratori in grado di contribuire alla crescita sociale, culturale ed economica della comunità nazionale e internazionale, a tutti i livelli.

L'Università italiana ha portato avanti questa missione sottoponendosi a un lungo processo di riforme che, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, ha condotto a rivedere l'idea di professionalità, all'inizio fortemente legata alla conoscenza disciplinare da tutelare e tramandare all'interno dei corsi di studio in funzione delle prospettive occupazionali.

Le nostre facoltà umanistiche si distinguevano infatti da quelle scientifiche non solo per le diverse epistemologie di riferimento, ma soprattutto per il raccordo di ogni carriera accademica con il profilo professionale in uscita (Moscato, Pinelli, 2014). Oggi, questo raccordo è meno lineare, a causa della frammentazione dei percorsi accademici e della iperspecializzazione delle mansioni.

Quali conseguenze per l'orientamento e la formazione al lavoro? In linea generale, più sfumato è il profilo professionale atteso, meno incisiva appare la responsabilità del contesto universitario nella formazione dei futuri lavoratori, sia rispetto ai contenuti disciplinari, sia rispetto alle modalità di insegnamento e di selezione/valutazione degli studenti.

Le sfide che l'Università deve affrontare sono pertanto complesse, anche perché hanno cause multifattoriali, radicate nelle trasformazioni del secondo Novecento. Ad esempio, la liberalizzazione degli accessi universitari, avvenuta con la L. 910/1969, determinò la necessità, per il mondo universitario, di gestire una massa di matricole con un retroterra socioculturale e una formazione di base molto eterogenei. A questo si aggiungeva l'astrattezza delle conoscenze trasmesse che, se forse all'inizio serviva a tramandare il sapere disciplinare, nel tempo si è rivelata incapace di incidere sulle prassi professionali e relazionali.

Oggi che il raggiungimento di questo secondo obiettivo è divenuto una priorità assoluta, si tratta di lavorare sulla costruzione di occasioni di incontro tra docenti e studenti, all'interno delle quali apprendere e praticare quelle competenze che dovrebbero poi essere applicate nel mondo del lavoro. In molti casi accade però che all'interno dei corsi di studio si formino professioni che i docenti universitari non hanno mai svolto, e che forse non esistevano neppure quando hanno iniziato la carriera accademica.

Negli ultimi venti anni, anche per provare a sanare questo disallineamento, si è proceduto a rivedere i piani di studio e l'offerta formativa per renderli maggiormente aderenti alle esigenze della professionalizzazione. Un primo passo importante in tale direzione è avvenuto con la L. 509/1999, che ha spostato il focus dell'istruzione terziaria dai contenuti disciplinari agli obiettivi formativi.

Mettere al centro la formazione degli studenti e i loro traguardi di apprendimento ha significato fare emergere i limiti della tradizionale concezione oggettivista della conoscenza, da cui discendono modalità didattiche trasmissive e ripetitive, ma anche di un orientamento alla professione basato sull'acquisizione inerziale di una serie di strumenti di lavoro o di tecniche operative.

2. Il ruolo delle competenze relazionali nella formazione delle professioni educative e pedagogiche

Educare al lavoro richiede la capacità di darsi forma lungo l'intero corso della vita, e implica dunque un'attitudine alla trasformazione di sé che non può essere modellata solo negli ambienti universitari, poiché si delinea anche in relazione alle esperienze personali, alle occasioni formative offerte dal territorio, all'influenza dei media e della cultura dei pari, richiedendo d'altronde di essere sostenuta durante tutta la carriera professionale.

Quale ruolo possono avere allora le università nella costruzione di un progetto orientativo per le nuove generazioni che sia specifico e nello stesso tempo integrato?

Nel 2021 la European University Association ha pubblicato un documento dal titolo suggestivo "Universities without walls", in cui si tratteggia una visione per il 2030 che pone il sistema universitario a epicentro della costruzione di una società equa, democratica e sostenibile, attraverso un investimento profondo in tutte le sue dimensioni fondanti, ossia l'insegnare e l'apprendere, la ricerca, l'innovazione, e la cultura.

Il filo conduttore di questo processo potrebbe essere rappresentato dal costruito di competenza, che però resta avvolto da una nube di vaghezza particolarmente densa se riferita al campo educativo. Occorre, pertanto, chiedersi in quale modo le università, chiamate a essere "aperte, trasformative e transnazionali" (p. 5), fronteggino la sfida di formare professionisti competenti nei contesti educativi e formativi.

All'interno di tale scenario, la pedagogia ha dunque il compito di riflettere sui dispositivi teorico-pratici in grado di sostenere, accompagnare e valutare le competenze dei futuri educatori e pedagogisti, al fine di riconoscere la loro specifica professionalità e dare prova dell'efficacia del loro agire. In particolare, diventa importante individuare "credentials" in grado di certificare il possesso e la padronanza delle competenze pedagogiche, che sono apprese e convalidate anche in contesti educativi non formali e informali (UNESCO, 2021).

Sebbene la letteratura abbia indagato a fondo il tema della relazione educativa, quale "strumento privilegiato del fare educazione" (Elia, 2017), non è ancora del tutto chiaro come definire le competenze-chiave per la gestione di tale indispensabile legame interpersonale, che rappresenta appunto il core delle professioni educative.

Da qui, sarebbe interessante costruire di un itinerario di ricerca e di intervento

finalizzato a tracciare, in chiave pedagogica, il costrutto di *competenza relazionale* (Aspelin, Jonsson, 2019), quale oggetto specifico di attenzione all'interno dei percorsi di formazione iniziale e in servizio degli educatori e dei pedagogisti, così come dei loro formatori (docenti universitari in primis).

Nel 2010, Juul e Jensen hanno definito la competenza relazionale come la capacità di vedere l'altro come un essere unico e di conseguenza di adattare la propria azione alle sue caratteristiche individuali senza abbandonare il ruolo di leadership né l'autenticità, e con un senso di responsabilità verso la relazione interpersonale. Accorpare le prime due caratteristiche, possiamo in sostanza affermare che la competenza relazionale si compone di tre dimensioni: rispetto per l'alterità, autenticità e responsabilità.

Invero, si tratta di costrutti molto generici i quali, seppure soggetti a misurazioni attraverso apposite scale (come la *Teacher's Relational Competence Scale*, costruita da Vidmar e Kerman nel 2016), risultano difficilmente traducibili in repertori comportamentali osservabili e valutabili nei contesti reali, cioè nelle aule universitarie e nei corsi di formazione in servizio.

Per questa ragione, è importante che l'impegno a supporto della formazione dei professionisti della cura sia reso visibile anche attraverso l'affinamento di quegli strumenti professionali che portiamo con noi come bagaglio leggero negli spazi interstiziali tra orientamento e lavoro.

Poiché resta evidente che non possiamo dare ciò che non abbiamo, alla domanda "chi forma i formatori?" non ci resta che dare ancora solo una risposta: i formatori formano sé stessi, insieme, attraverso dispositivi che hanno bisogno però di essere messi a sistema. Il punto è che tale operazione passa preventivamente da un percorso di definizione del profilo professionale delle figure educative e pedagogiche. Del resto, se non legittimiamo l'azione degli educatori e dei pedagogisti, sarà difficile sperare di legittimare l'intervento dei loro formatori.

Bibliografia

- Aspelin J., Jonsson A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 2, 264-283.
- Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder and London: Paradigm Publ.
- Chello F., Corbi E., Perillo P. (2020). Sviluppare le competenze relazionali e comunicative in chiave transazionale. La formazione delle educatrici e degli educatori presso UNISOB. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 291-310.
- Elia G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kanizsa, A.M. Mariani (Eds.), *Pedagogia generale* (pp. 131-146). Milano-Torino: Pearson.
- European University Association (2021). *Universities without walls. A vision for 2030*. EUA: Brussels.
- Han B.C. (2010). *Müdigkeitsgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz Berlin (trad. it. *La società della stanchezza*, Nottetempo, Roma, 2012).

- Juul J., Jensen H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti* [From obedience to responsibility]. Radovljica: Didakta.
- Moscato M.T., Pinelli G. (2014). Didattica universitaria e alta professionalizzazione. *Formazione, lavoro, persona*, 12, 1-15.
- Rossini V. (2023). Il lavoro della stanchezza. Suggestioni pedagogiche. In M. Attinà, A. Broccoli, V. Rossini (Eds.), *Percorsi inattuali dell'educazione. Suggestioni, idee, proposte*. (pp. 83-95). Roma: Anicia.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- UNESCO (2021). *Reimagining our future together. A new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- Vidmar M., Kerman K. (2016). The Development of Teacher's Relational Competence Scale: Structural Validity and Reliability. *Šolsko polje*, 27(1-2), 41-62.

Relazioni introduttive

Per un orientamento critico alla formazione e al lavoro

Sergio Tramma

Professore Ordinario - Università degli Studi di Milano-Bicocca
sergio.tramma@unimib.it

Il convegno promosso dalla Siped si sviluppa attorno ad alcune domande di fondo che riguardano la triangolazione tra formazione, lavoro e orientamento. L'insieme della questione potrebbe ridursi a un quesito apparentemente semplice: come si comportano i sistemi formativi in relazione alle esigenze del mercato del lavoro, cioè sono o non sono tali sistemi adeguati alla progressiva costruzione di una domanda di professionalità basata sulla ininterrotta acquisizione di competenze e sulla capacità di muoversi adeguatamente nel “mondo del lavoro”, come lo scenario attuale parrebbe imporre? La risposta a tale domanda si collocherebbe cioè sul piano della valutazione di ciò che accade o non accade, evidenziandone tanto gli elementi di soddisfazione che quelli di insoddisfazione rispetto alla capacità da parte dell'insieme di un sistema formativo, o di alcune sue parti, di rispondere ai bisogni dei soggetti coinvolti dal rapporto tra formazione e lavoro, che si tratti di adolescenti o di adulti.

In realtà, la questione può essere posta anche in termini diversi, indirizzando la riflessione non solo all'analisi della “resa” dei sistemi formativi in funzione di quelli produttivi e del lavoro, ma orientando l'attenzione anche sulle criticità che sono proprie della triangolazione e che, come tali, dovrebbero essere continuamente considerate. In particolare, parrebbe opportuno sviluppare ragionamenti attorno a ciò che effettivamente si possa intendere per esperienza che orienta a specifiche pratiche e concezioni del lavoro e dei percorsi di avvicinamento a esso. In tal senso, l'attenzione pedagogica dovrebbe indirizzarsi auspicabilmente oltre che verso le esperienze formali e non formali, in qualche modo parzialmente sottoposte a forme di autorevolezza pedagogica, anche verso le esperienze informali: dal gruppo dei pari al web (Tramma, 2015, 2019) soffermandosi, inoltre, attorno alle possibilità e ai limiti delle famiglie d'origine rispetto al “destino” formativo e professionale dei discendenti, cioè attorno alle esperienze nelle quali maturano gran parte delle attese, delle aspirazioni, delle motivazioni, delle attrazioni e dai rifiuti rispetto al lavoro e, spesso, sfuggenti però a molta intenzionalità educativa maturata in ambito pedagogico.

Inoltre, sempre in relazione alla triangolazione tra formazione, lavoro e orientamento è opportuno chiedersi se, quando si riflette attorno al lavoro, si rifletta attorno a un oggetto neutro, quasi un'astrazione, oppure se si sta riflettendo su un oggetto materiale storicamente situato, con tutte le contraddizioni, la fram-

mentarietà, le incertezze e i conflitti che inevitabilmente lo contraddistinguono, tutto ciò collocato nella contemporaneità. E, quindi, le analisi di tale triangolazione all'interno di quali tradizioni politico-pedagogiche si collocano o dalle quali attingono ispirazione? Si collocano all'interno della tradizione democratico-progressista – che ha trovato in una certa cultura dell'educazione degli adulti una delle sue migliori espressioni (Marescotti, 2022) – la quale ha inteso il lavoro come terreno denso di strategie e azioni, anche apertamente conflittuali, tra, da una parte, i movimenti finalizzati alla liberazione del lavoro (le potenzialità di ogni essere umano che diventano concreta pratica sociale e individuale) e, dall'altra, le resistenze tese a far sì che il lavoro continuasse a essere la principale pratica di subalternità di esseri umani ad altri esseri umani? È una tale tradizione emancipante che ispira la riflessione, oppure l'ispirazione si ricava, da quella, nello stesso tempo nuova e antica, tradizione che considera l'imprenditorialità individuale, la meritocrazia, il neoliberalismo, la mistica delle competenze, il successo quali elementi strutturali che devono esplicitamente o silenziosamente fare da bussola a qualsivoglia progettazione e prassi formativa, e li considera tali vuoi per adesione ideale ai valori che tali elementi strutturali generano e da cui sono generati, vuoi per “matura” e “rassegnata” adesione alle leggi di mercato, magari con la mediazione auto-assolutoria del “non si può fare diversamente”?

Sono tutte questioni che una riflessione pedagogica che si consideri e voglia essere considerata critica, non può non porsi, soprattutto in una fase storica come l'attuale, nella quale il passaggio da una società fordista a una postfordista è ancora in corso: infatti, le grandi trasformazioni che riguardano il lavoro e la produzione (lo stesso potrebbe dirsi per i connessi processi migratori) che coinvolgono complessivamente le collettività non hanno carattere di simultaneità poiché investono le organizzazioni, i gruppi sociali, le esperienze educative, con tempi e modi differenti. Vi sono tanto accelerazioni quanto ritardi, impellenti spinte al cambiamento quanto diffuse resistenze, e in gioco non vi è solo una certa idea-prassi di lavoro e di formazione a esso, quanto di essere umano complessivamente inteso.

Dalle certezze del fordismo alle (apparenti) incertezze del postfordismo

Dall'analisi gramsciana emerge che il fordismo necessita sì di un certo tipo di lavoratore funzionale all'organizzazione produttiva (quel “gorilla ammaestrato” immaginato e fatto praticare dall'allora “organizzazione scientifica” del lavoro) ma necessita anche di uomini e donne fatti in modo tale che il loro privato individuale e familiare non invalidi la loro efficienza produttiva (Gramsci, 2014). Ed ecco allora, per esempio, le campagne contro l'alcol e la “dissolutezza” che hanno investito la società a più alto tasso di fordismo produttivo e diffuso, cioè quella statunitense negli anni '20 e '30, e la fiducia riposta in una famiglia nella quale la divisione del lavoro garantisce continuità, oltre che alla famiglia stessa, all'ideologia imperante dell'*american way of life*.

Il postfordismo poi ha alterato questo quadro, così come ha alterato il senso

del rapporto tra le persone e il lavoro proprio e altrui, come ne ha modificato i percorsi di avvicinamento, i riti di ingresso e di uscita, i contenuti e le modalità di acquisizione dei saperi ritenuti necessari. Il tutto con la contemporanea riduzione della presenza e della capacità di incidere di organizzazioni (partiti, sindacati ecc.) che contribuivano a fornire orientamenti politici e culturali critici rispetto al lavoro e all'essere lavoratore.

È una situazione nuova, che necessita di una accentuazione di educazione-formazione al fine, sempre per utilizzare una categoria gramsciana, di formare il cittadino, la persona, il lavoratore adatto all'epoca, nei dosaggi e nelle caratteristiche che risultano dalle negoziazioni e dai conflitti tra i diversi soggetti presenti nello scenario economico, sociale, culturale. In realtà, in questa situazione si presentano diverse e diversificate “emergenze educative”; degli studenti, dei lavoratori, delle organizzazioni, delle imprese, non tutte tra loro armonicamente conciliabili, quindi l'orientamento vive un, forse inaspettato e insperato, successo, e anche un aggravio di responsabilità poiché ritenuto fattore essenziale, se non determinante, affinché il soggetto possa scegliere il percorso formativo più rispondente, *ça va sans dire*, alla propria “natura” e potenzialità, in “armonia” con le esigenze del mercato del lavoro che in quel tempo e in quel luogo si manifestano.

La questione, quindi, investe anche il campo della collocazione culturale di chi l'orientamento lo pensa, lo progetta e l'organizza, e lo stesso dicasi per il rapporto tra formazione e lavoro. Lavorare all'orientamento significa fare i conti con la storia dei soggetti, in particolare con i vincoli e le possibilità che derivano dall'ambiente sociale e dalle famiglie di origine, con la quantità, la qualità e le interazioni dei differenti “capitali” che le persone possiedono (Eribon, 2017; Bourdieu, 1983). In questo senso, le pratiche di orientamento incontrano persone, dinamiche e condizioni differenti. Innanzitutto, non incontrano coloro che per cause diverse non sono motivati a riflettere attorno alle loro prospettive formative poiché hanno disinvestito su loro stessi o ritengono poco accattivante farlo; secondariamente non incontrano coloro che non hanno una spinta progettuale che preveda, per esempio, l'iscrizione all'università. Costoro hanno vissuto esperienze di orientamento informale “demotivanti” che si contrappongono a quelle formali, e qui il richiamo contenuto in *Lettera a una professoressa* è sempre attuale: attenzione a una istituzione che cura i sani e non si occupa dei malati.

In ultima analisi, la domanda che ci si pone è se è sufficiente una riflessione sulla triangolazione tra formazione, orientamento e lavoro che si concentri unicamente o prevalentemente sul dato tecnico, sulle didattiche necessarie a ben orientare coloro che sono intercettabili nei diversi passaggi del loro percorso scolastico, oppure un orientamento che comprenda anche in sé la presa in carico delle criticità presenti oggi nella formazione per il lavoro e che stimoli l'acquisizione di strumenti per l'analisi critica del progetto di vita di quanti entrano in contatto con le pratiche di orientamento, a iniziare dalla consapevolezza che, nonostante le immaginifiche promesse di pari opportunità rivolte loro da una cultura neoliberista, non tutte le strade sono praticabili da tutti.

Bibliografia

- Bourdieu P. (2001). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. (1979). Bologna: Il Mulino.
- Eribon D. (2017). *Ritorno a Reims*. (2009). Milano: Bompiani.
- Gramsci A. (2014). Americanismo e fordismo, 1934. In Id., *Quaderni dal carcere* (a cura di V. Gerratana). Torino: Einaudi.
- Marescotti E. (Ed.). (2022). *Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea*. Milano: UTET.
- Scuola di Barbiana (1997). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2017). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.

Il tirocinio come occasione di ricerca all'interno di un partenariato formativo di comunità

Maria Livia Alga

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Verona
marialivia.alga@univr.it

La professionalità educativa si caratterizza come una integrazione di conoscenze, abilità pratiche, competenze relative al sé e capacità di lavorare con altri. Nella letteratura pedagogica il tirocinio universitario è considerato il luogo primo per la composizione di questo sapere integrato ed organico (Salerni, Szpunar 2019): diffusamente definito come esperienza ponte tra teoria e pratica, costituisce un luogo di costruzione di competenze e consolidamento dell'identità professionale.

L'articolazione interna di questo sapere viene cercata e nominata in particolare nella tensione a coniugare dimensione teorica e pratica, accademica e professionale. Tuttavia costruire e approfondire questo nesso, sperimentare strategie organizzative e spazi di pensiero che lo rendano reale, si rivela tutt'altro che lineare. Quali sono i principali modelli teorico-operativi che fondano le esperienze di tirocinio e quali metafore nominano la relazione tra la teoria e la pratica? Il sapere a cui il/la tirocinante si forma può essere riconducibile alla formula teoria più prassi, pur in una supposta circolarità? Questa dualità è ancora utile per pensare il tirocinio?

1. Il contesto della ricerca

Questo contributo nasce da una ricerca multi-metodo svolta a Verona che si propone di 1): comprendere le specificità del processo di apprendimento dei tirocinanti, iscritti alla Laurea in Scienze dell'Educazione, indagando le sue articolazioni tra contesto accademico e ingresso nei servizi; 2) identificare risorse e criticità dei processi di accompagnamento tra Università e gli enti.

Sono state previste diverse fasi di raccolta dei dati, in momenti distinti e congiunti, con 35 tirocinanti del secondo/terzo anno e 25 tutor aziendali: focus group, questionari, interviste, momenti etnografici presso gli enti durante i tirocini. Attraverso momenti di riflessione con i partecipanti, studenti e tutor, si è quindi creato uno spazio di ricerca partecipata per co-valutare il percorso del tirocinio e immaginare azioni di innovazione che consentano un miglioramento nella qualità dell'accompagnamento delle tirocinanti tra Università ed enti.

2. I limiti dei modelli di tirocinio basati sulla dicotomia teoria e pratica

Nel quadro di riferimento elaborato da Guerra (Frabboni, Guerra, Lodini, 1995) i principali modelli di tirocinio sono rinviabili a tre concetti: separazione, dipendenza e integrazione problematica. Il modello della separazione vede l'università e i servizi come due livelli non comunicanti, in cui la teoria e la pratica sono identificati rispettivamente con il percorso accademico e il luogo professionale; il modello della dipendenza suggerisce quanto spesso lo studio sia pensato nei termini della preparazione alla realtà lavorativa e il tirocinio sia considerato come una serie di situazioni all'insegna della dimostrazione e dell'applicazione di quanto appreso; il modello dell'integrazione problematica, o della circolarità, punta a mantenere su un piano dialettico la relazione tra la teoria e la prassi, rinunciando ad un primato dell'una sull'altra.

Durante la ricerca questi modelli hanno fatto eco in modo diffuso tra studentesse e studenti nell'espressione di un parallelismo o di un "mancato incontro" tra percorso accademico ed esperienza nei servizi, con una sfumatura di insensatezza su una certa parte della formazione accademica.

Corsi troppo teorici. Non trovavo il senso di quello che studiavo e non trovavo il fine rispetto alla mia idea di "fare" l'educatore (Marco, tirocinante).

Al tirocinio mi aspettavo di incontrare "il bambino" che avevamo studiato: un bambino praticamente sempre buono! Ma era una idea di bambino molto fantasiosa! Poi in tirocinio mi sono ritrovata con nove bambini che piangevano contemporaneamente e non ero pronta (Elettra, tirocinante).

3. Il tirocinio come dispositivo di ricerca interistituzionale

I modelli di tirocinio che pensano la distinzione, la complementarità o la ricorsività tra teoria e pratica si rivelano insufficienti a pensare la complessità del percorso di apprendimento del tirocinio dal momento che confermano la dicotomia e non risignificano radicalmente i due termini e il loro rapporto. Latour (2011) afferma che il concetto di pratica è senza contrario. Indicando qualsiasi processo di creazione, una pratica è sempre necessaria perché si produca, o si trasmetta, qualcosa, inclusa una teoria. Nessuna teoria nasce in modo teorico ma sempre da una certa pratica, ovvero da una combinazione di corpi, relazioni, strumenti, luoghi, etiche. In questo senso è importante intendere la teoria come una pratica di pensiero in una trama intersoggettiva, come un insieme di sforzi che mirano a dare senso alle esperienze della vita quotidiana e a comprendere i problemi che essa ci pone, forgiare strumenti, saper metterli in comune (hooks, 2020).

I luoghi della pratica professionale sono dunque legittimi contesti di costruzione di conoscenza e i professionisti, in quanto attori di questi processi, sono produttori di teorie. Nell'esperienza di tirocinio teoria e pratica sono categorie

trasversali all'università e ai servizi. Se il luogo della pratica professionale non è più interpretato come il luogo dell'applicazione o della esemplificazione della teoria appresa all'università, si apre la possibilità di una ricerca autentica data dal confronto tra teorie, pratiche e strumenti nate da contesti differenti che vengono messi al vaglio dell'esperienza, innanzitutto quella della tirocinante insieme a chi la accompagna.

Tra percorso accademico e pratica professionale si può configurare un partenariato formativo: un sistema aperto di sapere in cui ognuno degli attori ha coscienza della parzialità della conoscenza che porta nell'accompagnamento e si lascia interrogare dall'incontro, incarnando una specifica postura di ricerca. A queste condizioni può darsi il respiro sistemico della riflessività propria dell'esperienza di tirocinio, generatrice di processi di conoscenza che catalizzano cambiamenti osmotici.

Il tirocinio può essere presentato e vissuto come una occasione di ricerca (Cadei, Serrelli, 2022) che se avvicina il singolo tirocinante a percorsi di conoscenza profonda di sé, allo stesso tempo lo connette, in una esperienza formativa plurale, a gruppi, organizzazioni, istituzioni (Shardow, Doel, 2002). Se gli studenti possono indagare su di sé, la propria formazione e i servizi, i professionisti e i tutor, confrontandosi con lo sguardo nuovo delle tirocinanti, sono spinti ad esplicitare l'implicito e a mettere così in questione routine cognitive ed operative. In questo modo le pratiche di accompagnamento possono formalizzarsi in autentiche posture di ricerca.

Bibliografia

- Cadei L., Serrelli E. (2022). Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 163-191). Brescia: Scholé.
- Frabboni F., Guerra L., Lodini E. (1995). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socio-sanitario*. Roma: Carocci.
- Latour B. (2011). Sur les pratiques des théoriciens. In J.M. Barbier (Ed.), *Savoirs techniques et savoirs d'action* (pp. 131-146). Presses Universitaire de Frances.
- bell hooks (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Salerni A., Szpunar G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Roma: Edizioni junior Università La Sapienza.
- Shardlow S.M., Doel M. (Eds.). (2002). *Learning to Practise Social Work. International Approaches*. London: Jessica Kingsley Publisher.

Il ruolo del tirocinio universitario nella costruzione dell'identità professionale di futuri professionisti dell'educazione: l'avvio di una ricerca con i tutor aziendali presso l'Università di Parma

Roberta Bertoli

*Dottoranda - Università degli Studi di Parma
roberta.bertoli@unipr.it*

1. Premesse e contesto

In una società sempre più complessa sia da un punto di vista sociale che lavorativo, l'opportunità del tirocinio risulta importante per creare un ponte e una facilitazione nel passaggio dal mondo accademico al mondo lavorativo (Del Gobbo, Boffo, 2021). In particolare, per le professioni che operano in ambito educativo a diversi livelli, come l'educatore e il pedagogo, il tirocinio aiuta a contestualizzare i saperi e a conoscere i contesti possibili per un futuro lavoro, in relazione alle differenti tipologie di servizi, aree di intervento e alle molte categorie di persone alle quali si rivolgono i contesti educativi.

Il tirocinio curriculare si configura, pertanto, come un'occasione di formazione in situazione e strumento di orientamento che promuove lo sviluppo di competenze operative e capacità critica, nonché come aiuto e sostegno per gli studenti nell'imparare ad auto-dirigersi e porsi obiettivi personali e professionali (Bochichio, 2019; Modugno, 2015; Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti, 2009).

A partire dal 2017, l'analisi dell'esperienza dei tirocini dei CdS di area pedagogica dell'Università di Parma ha rilevato quanto questo strumento dal grande potenziale, fosse poco valorizzato dagli studenti stessi, sottolineando in particolare una ridotta capacità riflessiva nella rilettura dell'esperienza e scelte casuali dei contesti di tirocinio, orientate più da motivi logistico-organizzativi che da obiettivi formativi e professionali.

Nel tempo si è costruito un complesso dispositivo di tirocinio nell'ambito dei Corsi di laurea di classe L-19 (Scienze dell'Educazione e dei Processi Formativi) e LM-50 (Progettazione e Coordinamento dei Servizi Educativi) finalizzato a offrire agli studenti e alle studentesse l'opportunità di migliorare competenze progettuali e riflessive circa la professione educativa.

Proprio dalla volontà di un costante miglioramento del dispositivo dei tirocini prende avvio il lavoro di ricerca qui presentato, che considera in particolare il valore del tirocinio in relazione allo sviluppo dell'identità professionale di futuri educatori e pedagogisti. L'identità professionale, considerata come un elemento multidimensionale profondamente condizionato dal contesto sociale, viene inda-

gata in questo contesto come processo attraverso cui esplorare alternative identitarie legate a future scelte lavorative (Mancini, 2010). Il tirocinio, in relazione alla costruzione dell'identità professionale, è occasione per porsi obiettivi che diventano direzione e senso verso il profilo professionale desiderato, accompagnando lo studente tirocinante a indagare e consolidare motivazioni e attitudini professionali, permettendogli di analizzare e conoscere i servizi entro cui operano l'educatore e il pedagogo (Palmieri et al., 2009).

Nell'esperienza del tirocinio lo studente si confronta costantemente con figure esperte, ovvero con professionisti del campo educativo, che svolgono funzione di supporto e guida, nonché riferimento per il profilo professionale verso cui tendere, contribuendo a mantenere un atteggiamento riflessivo rispetto alla quotidianità nel contesto lavorativo. Il tirocinio come luogo di apprendimento e formazione alla professione offre, attraverso la presenza dei tutor aziendali, la possibilità di acquisire consapevolezza e sviluppare *skills* (Modugno, 2015).

Tuttavia, nonostante la centralità della figura del tutor aziendale in contesto di tirocinio, da un'indagine nella letteratura di riferimento (Bertoli, 2022) è emerso quanto in realtà il punto di vista dei tutor aziendali risulti poco indagato.

2. La ricerca

Considerate le premesse appena esposte, si è scelto di avviare un percorso di ricerca che coinvolgesse alcuni tutor aziendali di enti ospitanti i tirocini dei CdS triennale e magistrale dell'Università di Parma, con l'obiettivo di lavorare congiuntamente con loro valorizzando l'esperienza per renderli motore di cambiamento e promotori di riflessività rispetto al ruolo e all'azione del tutor di tirocinio. Da questo si sono delineati gli obiettivi principali del percorso proposto, volti a favorire momenti di progettazione, formazione e ricerca condivisi partendo dalle esigenze messe in luce dai soggetti coinvolti e dai Corsi di laurea di area pedagogica, nonché co-costruire strumenti/documenti e pratiche che facilitino l'accompagnamento condiviso del tirocinante.

Al fine di raccogliere la narrazione dell'esperienza dei tutor circa il ruolo del tirocinio formativo nella formazione iniziale di futuri educatori e pedagogisti, sono state proposte interviste semi-strutturate svolte in presenza presso le sedi degli enti. I nodi centrali indagati sono stati: immagini, aspettative ed esperienze inerenti al tirocinio; le competenze attese dai tirocinanti e i processi attraverso cui il percorso di tirocinio si articola; la loro esperienza come tutor evidenziando difficoltà e punti di forza; la percezione delle connessioni da parte dei tirocinanti con il più ampio percorso e contesto universitario in cui il tirocinio si inserisce. A seguito delle interviste si è previsto un percorso di condivisione e promozione delle competenze attese attraverso una serie di incontri di gruppo tra i tutor partecipanti alla ricerca, in cui condividere difficoltà e buone pratiche, promuovere competenza riflessiva e momenti di formazione.

L'intervento previsto sarà occasione per porre le basi di un accompagnamento

ai tutor aziendali relativamente al proprio ruolo in relazione ai nuovi tirocinanti che verranno inseriti il prossimo anno accademico presso i loro enti.

Al fine di valorizzare non solo l'esperienza del tutor, ma sostenere il valore di un percorso condiviso e co-costruito tra Enti accoglienti e Università, si andranno a verificare, al termine del percorso, i cambiamenti nell'accoglienza indagando nuovamente l'esperienza dei tutor coinvolti e dei tirocinanti.

Bibliografia

- Bertoli R. (2022). Connections between internship and professional identity in educational professions training: a narrative review. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(3), 192-205.
- Bochicchio F. (2019). Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto. *Formazione, lavoro, persona*, 26, 9-19.
- Del Gobbo G., Boffo V. (2021). Formazione universitaria work-related per futuri professionisti dell'educazione degli adulti. *Epale Journal*, 9, 20-30.
- Mancini T. (2010). *Psicologia dell'identità*. Bologna: Il Mulino.
- Modugno A. (2015). Apprendimento e acquisizione di competenze. Le opportunità offerte dal tirocinio. In A. Traverso, A. Modugno (Eds.), *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio* (pp. 105-117). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2020). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S.A., Tognetti S. (2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Renda E., Salerni A., Malerba D. (2016). Il tirocinio universitario secondo i tutor aziendali: un punto di vista centrale per un modello circolare e integrato. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 159-174.

Tra frammentazione e collaborazione: il caso di Itinera – Tutor delle Transizioni per la creazione di un sistema coordinato e collaborativo di orientamento

Vanessa Bettin

*Dottoranda - Università degli Studi di Padova
vanessa.bettin@phd.unipd.it*

1. Introduzione

L'orientamento professionale rappresenta un valore strategico per far fronte allo spaesamento e intervenire in supporto delle persone senza lavoro, in quanto occasione per riflettere e comprendere sé stessi e le trasformazioni contestuali-lavorative, curando l'agency individuale e creando strumenti per superare i potenziali ostacoli, affrontando in maniera consapevole non solo il processo di re-inserimento lavorativo, ma anche la stessa contemporaneità. Alcuni studi realizzati nel contesto europeo dimostrano che la difficoltà di adempiere a questo compito dell'orientamento sia ostacolato dalla decentralizzazione dei servizi, coordinati a livello regionale dai singoli Paesi. Ciò è causa della frammentazione nell'erogazione dei servizi orientativi, offerti da più attori e con modalità diverse, alimentando nell'utente confusione e solitudine (Sultana, 2007).

Con queste premesse, il contributo contiene le prime evidenze di un *case study* che esemplifica la creazione di comunità di pratica di orientatori come pratica da replicare per creare collaborazione tra i protagonisti del servizio di orientamento, inclusi i beneficiari. Il lavoro di ricerca analizzerà una realtà che coinvolge orientatori del Veneto: dopo una riflessione sull'importanza della partecipazione e sul ruolo degli orientatori, in quanto professione riflessiva capace di promuovere cambiamenti sociali, la trattazione riguarderà le prime evidenze di un'indagine somministrata dalla stessa comunità.

2. Partecipazione e comunità: *case study* Itinera

Secondo gli sviluppi della teoria dell'apprendimento sociale, nelle professioni pedagogiche, la partecipazione attiva all'interno di gruppi alimenta la co-creazione di conoscenza, generando una pluralità di narrazioni che alimentano la riflessione sul lavoro realizzato da ogni operatore. Tali scambi avvengono in un contesto che non è solo contenitore delle storie narrative-professionali, ma è animato dagli operatori che co-evolvono con esso, attraverso adattamenti e trasformazioni. In questo

coacervo di narrazioni si contaminano competenze, culture e mentalità diverse, unite dalle biografie esperienziali condivise, che diventano patrimonio collettivo e generativo di nuovo valore per l'operatore e la comunità. Questi sono alcuni dei capisaldi che definiscono la comunità di pratica, che inseguono l'imperativo di stimolare un miglioramento nel modo di agire e di vivere la professione (Striano, 2010). Condivisione, partecipazione e creazione di conoscenza in comunità rappresentano modalità da promuovere per sviluppare un sistema di coordinamento sulle azioni orientative, di cui la Risoluzione degli Stati Membri (2008) ne sottolinea l'importanza.

Questi elementi trovano esemplificazione in Itinera-Tutor delle Transizioni: comunità di pratica nata nel 2019 dall'incontro di alcuni orientatori della Regione Veneto che, con sistematicità, discutono di orientamento e delle esperienze di vita professionale. Ai suoi albori, il gruppo univa 10 operatori di orientamento; la community, che ha trovato sviluppo nella piattaforma Facebook, ad oggi conta più di 200 operatori della Regione. Il gruppo condivide buone pratiche sull'orientamento di stampo universalistico: non vincolato a progetti finanziati, costante e garantito durante tutto il corso di vita a tutta la cittadinanza. La presa in carico della persona è vista come atto di cura pedagogica e come servizio che precede e aiuta nelle scelte professionali, accompagnando l'individuo ad un accesso consapevole alle politiche lavorative, attuando azioni rispettose delle prospettive che il singolo prefigura per sé.

Gli elementi appena descritti determinano l'unicità di Itinera che sarà studiato in quanto *case study* olistico strumentale attraverso metodi quali-quantitativi: artefatti, osservazione partecipata, questionario semistrutturato e focus group (Yin, 2018).

3. Prime evidenze

I primi elementi di analisi ottenuti riguardano l'indagine condotta alla nascita di Itinera, recentemente riproposta, realizzata per comprendere il profilo e gli interessi dei membri della community.

All'indagine hanno partecipato i membri più attivi (18), coinvolti soprattutto nei servizi al lavoro (44,4%) e operano principalmente nel padovano (55,6%), ma la comunità conta componenti cospicue anche in province limitrofe. Visto i temi affrontati dal gruppo, i contributi che apporterebbero i rispondenti coincidono con le tematiche orientative (38,9%); la creazione e la condivisione di buone pratiche ed esperienze ricoprono un ruolo significativo, come mostra la Tabella 1. Attraverso l'analisi di contenuto è stato possibile dedurre le macro-aree presentate.

Macro-categorie	Media (%)
<i>Creazione di buone pratiche</i>	33,3%
<i>Confronto di esperienze professionali</i>	27,8%
<i>Riflessioni e condivisione sul tema dell'orientamento</i>	38,9%
<i>Costruzione di una rete</i>	22,2%
<i>Target vulnerabili e fragili</i>	22,2%
<i>Non lo so ancora</i>	5,6%

Tab. 1: Media dei diversi contributi emersi dai rispondenti e che sentono di poter dare per lo sviluppo della comunità di orientatori

Per approfondire gli argomenti di maggior interesse, i membri sono stati invitati a dichiarare quali sono i temi da affrontare all'interno della comunità.

Come prima, la Tabella 2 presenta le sotto-categorie dei temi di maggior interesse. L'orientamento ricopre un ruolo preponderante (38,9%), analogamente l'attenzione per le dinamiche partecipative e di coinvolgimento sociale, soprattutto per creare spazio di dialogo in cui poter scambiare e condividere buone pratiche ed esperienze professionali (27,8%).

Tematiche di interesse	Media (%)
ORIENTAMENTO	22,2%
<i>Orientamento: modelli, strumenti, best practice, ricerca e società</i>	38,9%
<i>Servizi al Lavoro: strumenti e reti</i>	11,1%
<i>Fattisismi sul ruolo delle figure che compiono il servizio di orientamento</i>	16,7%
LAVORO	7,4%
<i>Inserimento lavorativo</i>	5,6%
<i>Lavoro: nuove interpretazioni di un termine e cambiamenti nella società</i>	5,6%
<i>Approfondimenti dell'andamento del mercato del lavoro</i>	11,1%
SOGGETTI DELL'ORIENTAMENTO PRINCIPALI	13,8%
<i>Giovani e NEET</i>	11,1%
<i>Persone vulnerabili e fragili</i>	16,7%
PARTECIPAZIONE E COMUNITA'	22,2%
<i>Approcci per il coinvolgimento sociale</i>	16,7%
<i>Scambio e condivisione di buone pratiche ed esperienze professionali</i>	27,8%
<i>Azioni di rete e di attivazione del territorio</i>	22,2%
OCCASIONI FORMATIVE	16,7%
TEMATICHE DI INTERESSE	13,0%
<i>Mobilità sociale</i>	5,6%
<i>Incontro tra generazioni</i>	11,1%
<i>Equità, inclusione e questioni di genere</i>	22,2%

Tab. 2: Media delle tematiche d'interesse che i rispondenti vorrebbero approfondire all'interno della comunità di Itinera

4. Conclusioni

Il primo artefatto apre delle riflessioni sulle azioni orientative, nonostante il ridotto campione.

Significativa è la difficoltà degli operatori, soli nella pratica professionale, che sollecitano il bisogno di costruire reti con i colleghi, per un supporto operativo ed emotivo. Poi, c'è la necessità di partecipazione e coinvolgimento da parte dei soggetti che compongono il servizio orientativo, i quali si trovano ad operare in un contesto disconnesso e mutevole. Infine, l'attenzione verso le persone vulnerabili aumenta, rappresentando per gli orientatori un importante focus di discussione da attivare.

Il bisogno di condivisione e di abitare un ambiente ricco di esperienze professionali genera una riflessione sugli orientatori come *philosophy driven* (Thomsen, 2016), data la riflessività e la ri-progettazione tipica degli interventi orientativi. Gli operatori ricoprono una posizione critica poichè nel costante confronto con la pratica interpellano assunti personali relativi alla realtà, alle azioni e all'etica, che emergono dalle relazioni con i beneficiari, trasformando costantemente la postura professionale. La messa in discussione continua, in gruppo, dei modi di agire e la produzione di conoscenza che ne deriva da questi scambi, permette di mettere in luce il ruolo degli assunti taciti, per evolvere e creare reti nella pratica di orientamento.

Bibliografia

- Commissione Europea (2008). Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri del 21/11/2008.
- Striano M. (2010). Comunità di pratiche e sviluppo professionale. In G. Alessandrini, M. Buccolo (Eds.), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sultana R.G. (2007). L'Europa e la sfida dell'orientamento professionale lungo tutto l'arco della vita. *Centro Nazionale Opere Salesiane-Studi*, 28(3).
- Thomsen R. (2016). Guidance in communities: A model for reflexive practice. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 5, 191-213.
- Yin R.K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. SAGE Publications, Inc.

La ricerca del benessere tra scuola e lavoro: indagine pedagogica sul concetto di “atmosfera”

Paolo Bonafede

Ricercatore - Università degli Studi di Trento
paolo.bonafede@unitn.it

Federico Rovea

Docente a contratto - Università degli Studi di Padova
federico.rovea@unipd.it

1. Introduzione

Secondo alcune analisi sociali critiche la contemporaneità delle società occidentali si declina secondo le coordinate dell’accelerazione e dell’alienazione (Rosa, 2015). Questa dinamica di contrazione spasmodica dei tempi e dei ruoli sociali è ancora più evidente se si considerano le dimensioni del lavoro e della formazione. Il presente contributo intende proporre – a partire dalla constatazione della difficoltà crescente nel creare situazioni di benessere nei luoghi della formazione e del lavoro – la riscoperta della nozione pedagogica di “atmosfera” come preconditione teorica che rende possibile il darsi di una situazione di benessere.

2. Star bene a scuola e sul lavoro: un avvicinamento

Un rapporto del Pew Research Center (2019) mostra come il 95% dei teenagers americani consideri il lavoro e la carriera il desiderio fondamentale per la loro vita adulta. All’origine di queste aspettative ha un ruolo dominante il principio della competitività, che si è imposto ben oltre la sfera economica, trasformandosi nel criterio di allocazione in tutti gli ambiti della vita sociale. Si pensi anche al paradigma della “learning society” (Simons, Masschelein, 2006), nel quale l’ideale positivo di una crescita formativa viene assorbito dalla necessità tecnica di aggiornare costantemente il proprio bagaglio di competenze per evitare di essere “tagliato fuori”. Occorre dunque interrogarsi sulle condizioni di possibilità di un clima di benessere comunitario all’interno di questa humus socio-culturale; ciò riguarda in particolare le istituzioni educative, che preparano l’ingresso nel mondo degli adulti. Sempre il report del Pew Research Center evidenzia come l’88% degli studenti si senta sotto pressione rispetto al rendimento scolastico; dato confermato in Italia da WeWorld (2022), nel quale si mette in luce un livello pericolosamente alto e generalizzato di stress negli studenti italiani. Se già a partire dall’età scolare le allieve e gli allievi socializzano all’interno di un clima caratterizzato da stress e

alta competizione, non potranno che considerarlo come l'unico possibile. La competizione e l'accelerazione costante non saranno per loro una possibilità ma l'unica realtà data. Come affrontare, dunque, una conformazione delle relazioni sociali che sembra escludere di principio la possibilità di sentirsi bene con gli altri, a scuola prima e sul posto di lavoro poi?

3. L'atmosfera degli eventi educativi

Riteniamo che a questa domanda si possa rispondere attraverso la riscoperta di un termine proveniente dalla pedagogia classica tedesca, quello di "atmosfera". Con questo termine Bollnow (1989) ha indicato il "medium affettivo" entro il quale ogni evento educativo si svolge. Ogni incontro con gli altri e con il mondo è caratterizzato da una certa "tonalità emotiva", che a sua volta rende possibili certe modalità di relazione con il mondo e con gli altri. L'aspetto interessante in questa visione è che le emozioni vengono lette non tanto come risposta individuale al contesto, ma come interazione tra dimensione interna e contestualità. Quindi dal punto di vista pedagogico l'educatore si presenta come colui che agisce sul contesto fisico ed emozionale nel quale gli educandi si trovano. Griffero (2017) sottolinea il carattere spaziale dell'atmosfera, con cui anticipare e dettare i limiti alla percezione emotiva. Ad esempio: lo spazio scolastico – curato o trasandato, colorato o monocromatico, dalle pareti spoglie o popolate di poster e disegni – è già di per sé portatore di una certa atmosfera, così come lo sono certi paesaggi dal tono "pacifico" o come una casa abbandonata comunica un'aria "spettrale". Sosteniamo dunque che l'atmosfera scolastica e di classe sia il luogo in cui si apre la possibilità di un'esperienza di benessere comunitario. Nell'atmosfera che fa da sfondo alla vita scolastica i giovani possono cogliere un determinato complesso di possibilità future: in un'atmosfera di fiducia e di attenzione alla diversità si aprirà la possibilità di sperimentare il mondo come degno di fiducia e di scoperta (Juuso, Laine, 2006).

4. La ricerca del benessere a partire dall'atmosfera

Il richiamo alla nozione di atmosfera è particolarmente utile sotto il profilo pedagogico, in quanto fornisce un concetto innovativo per affrontare il tema della qualità dell'esperienza scolastica prima dei contenuti effettivi dell'insegnamento: atmosfera è lo spazio pre-individuale che fornisce la tonalità di fondo all'esperienza scolastica. Si tratta dunque di un aspetto pre-categoriale dell'esperienza educativa che emerge dalla relazione corporea tra individui ma che se ne distacca come elemento ulteriore: nessuno dei soggetti coinvolti decide dell'atmosfera di classe ma l'interazione tra i corpi nello spazio le permette di emergere secondo modalità peculiari. Per van Manen (1991) l'insegnante ha la possibilità di cogliere l'atmosfera che caratterizza una classe e di stimolarla attraverso la propria presenza. Attraverso

la gestualità e la voce – prosegue van Manen – l'insegnante può influenzare l'atmosfera della classe, cogliendone le sfumature e sottolineando le potenzialità che in essa emergono. In questo senso la scuola si fa contesto principe per fare esperienza di un'atmosfera che possa decostruire i meccanismi di competitività e di iper-produttività che guidano le logiche economiche e di mercato della nostra economia, creando le condizioni per nuove logiche per il mondo lavorativo. Il benessere in questo senso è letto, secondo De Ruyter (2018), non come espressione di una ricerca esclusivamente soggettiva, né tantomeno come standard oggettivabile: si tratta di uno stare bene che è anzitutto forma e ricerca intersoggettiva, che muove dal soggetto per trovare sensi positivi e propositivi nel contesto circostante. L'atmosfera guida il dinamismo opposto, perché muove dal contesto per generare spazi in cui fare esperienza di questo stare bene. Sono quindi letti in continuità in virtù della loro natura intersoggettiva e intrapersonale.

Bibliografia

- Bollnow O.F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 5-11.
- De Ruyter D. (2018). Well-Being and the Upbringing and Education of Children. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*. Springer.
- Griffero T. (2017). *Atmosferologia*. Milano-Udine: Mimesis.
- Juuso H., Laine T. (2006). Tact and Atmosphere. *Analytic Teaching*, 25(1), 1-17.
- Pew Research Center Report (2019). *Most U.S. Teens See Anxiety and Depression as a Major Problem Among Their Peers*. Retrieved 13/02/2022 from <https://www.pewresearch.org/social-trends/2019/02/20/most-u-s-teens-see-anxiety-and-depression-as-a-major-problem-among-their-peers/>.
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione*. Torino: Einaudi.
- Simons M., Masschelein J. (2006). The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 417-430.
- Van Manen M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State Univ of NY Press.
- WeWorld (2022). *Facciamo scuola – L'educazione in Italia ai tempi del Covid-19*. Retrieved 21/02/2022 from <https://www.weworld.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/facciamo-scuola-leducazione-in-italia-ai-tempi-del-covid-19>.

Educare alle Life Skills attraverso pratiche di Adventure Education: un'opportunità per i NEET e i/le giovani in situazione di marginalità o a rischio di ritiro sociale

Chiara Borelli

*Dottoranda - Università di Bologna
chiara.borelli4@unibo.it*

1. Introduzione

Il presente contributo intende riflettere sul potenziale delle pratiche di Adventure Education dal punto di vista dell'educazione alla progettualità esistenziale e lavorativa, in particolare dei/delle NEET e dei/delle giovani a rischio. È possibile riscontrare l'efficacia dell'Adventure Education per queste finalità sia a livello preventivo e indiretto (in quanto l'Adventure Education ha tra i principali obiettivi ed effetti il rinforzo delle competenze trasversali: cfr. Paragrafo 2), sia a livello diretto e specifico (dal punto di vista dei progetti di educazione attraverso l'avventura esplicitamente rivolti a NEET e giovani a rischio, di cui si riporta un esempio nel Paragrafo 3).

Tralasciando per ragioni di spazio il dibattito sulle questioni terminologiche legate all'Adventure Education, si ritiene utile in questa sede fornirne una definizione:

L'Educazione Avventura è sia un dispositivo metodologico, sia uno strumento operativo che caratterizza tutte le attività che prevedono la fruizione dell'ambiente naturale selvaggio per dare luogo ad esperienze di crescita, sviluppo e apprendimento individuale di gruppo e di comunità (Gigli et al., 2020).

Dall'analisi della letteratura sul tema (*ibidem*; Hodgson, Berry, 2011) e dai risultati di focus group effettuati con *practitioners* che lavorano nell'ambito (Borelli et al., 2020), si evincono i seguenti come dispositivi (Massa, 1987) pedagogici specifici che caratterizzano l'Adventure Education:

- avventura (rischio, imprevisto, straordinarietà);
- dimensione relazionale e grupppale;
- coinvolgimento del corpo e concretezza dell'esperienza;
- deistituzionalizzazione dei ruoli;
- immersione nell'ambiente naturale, sublime e sfidante;
- potenziale metaforico.

2. Adventure Education e Life Skills

Prendendo come punto di riferimento sulle competenze trasversali il recente framework europeo denominato “Life Comp” (Sala et al., 2020), le principali Life Skills sono:

- Competenze personali: autoregolazione, flessibilità, benessere;
- Competenze sociali: empatia, comunicazione, collaborazione;
- Imparare ad imparare: mentalità improntata alla crescita, pensiero critico, gestione dell'apprendimento.

Dall'altro lato, da una rassegna delle principali meta-analisi che approfondiscono gli effetti delle pratiche di Outdoor e Adventure Education (Cason, Gillis, 1994; Hans, 2000; Hattie et al., 1997; Neill, 2008; Stott et al., 2015), si evincono benefici sulla salute corporea, sul benessere psichico, sull'autostima, sulle competenze sociali e relazionali, e sulla sensibilità ecologica.

Le sovrapposizioni e le connessioni che emergono dal confronto tra le Life Skills delineate dal framework europeo e gli effetti benefici dell'Adventure Education rendono evidente che le pratiche di Educazione Avventura possano effettivamente risultare efficaci dal punto di vista educativo e preventivo rispetto allo sviluppo di competenze trasversali.

3. Un esempio di progetto di Adventure Education rivolto ai NEET

Il Progetto europeo FOLM (From Outdoors to Labour Market) è un ottimo esempio di come l'Adventure Education possa essere un'opportunità importante per i NEET. In Regno Unito, Irlanda, Polonia e Spagna sono stati coinvolti circa 400 NEET in attività esperienziali e avventurose nell'ambiente naturale (Hildnmann, 2022). Il progetto ha avuto risultati sorprendenti: l'83% dei partecipanti è passato con successo all'occupazione, alla formazione o all'istruzione (*ibidem*).

Le interviste semi-strutturate, i test psicometrici (sul concetto di sé e sull'agency) e i questionari online con cui il progetto è stato monitorato hanno rilevato come principali aree di crescita:

- la scoperta dei propri talenti, desideri e contributi alla comunità;
- un maggiore senso di autostima;
- fiducia in se stessi (basata sull'autostima e su un nuovo senso di direzione);
- identificazione dei propri obiettivi personali a breve e a lungo termine;
- motivazione a perseguire questi obiettivi (basata sia sul riscoperto valore di sé e degli obiettivi, sia sull'idea che gli obiettivi siano realisticamente raggiungibili);
- la scoperta e lo sviluppo di strumenti e strategie specifiche per lavorare sugli obiettivi (*ibidem*).

4. Conclusioni

Per dirla con Bertolini,

Provocando il disorientamento che nasce da un brusco cambiamento di contesto (il passaggio dall'ordinario allo straordinario) queste esperienze "costringono" il ragazzo a diventare consapevole di una nuova possibile prospettiva sul mondo [...] Il valore pedagogico di queste e simili "imprese" sta nel rappresentare per coloro che le vivono un vero e proprio scossone cognitivo e relazionale e nell'impedire che la ritmicità ineludibile della vita quotidiana [...] provochi una paralisi dell'intenzionalità (Bertolini, Caronia, 2015[1993], p. 154).

Bibliografia

- Bertolini P., Caronia L. (2015[1993]). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Borelli C., Gigli A., Melotti G. (2020). Deeping the inside: Practitioners' representations of the underlying processes in adventure education and therapy programs in Italy. In R. Zwart, C. Davidson (Eds.), *Proceedings of the 2020 Symposium on Experiential Education Research* presented at the 48th Annual International AEE Conference.
- Cason D., Gillis H.L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *The Journal of Experiential Education*, 17(1), 40-47. <https://doi.org/10.1177/105382599401700109>
- Gigli A., Melotti G., Borelli C. (2020). Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: quadro concettuale e una possibile categorizzazione dei settori/contesti. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 77-91. http://dx.doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20_08
- Hans T.A. (2000). A Meta-Analysis of the Effects of Adventure Programming on Locus of Control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1), 33-60. <https://doi.org/10.1023/A:1003649031834>
- Hattie J., Marsh H.W., Neill J.T., Richards G.E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87. <https://doi.org/10.3102/00346543067001043>
- Hildmann J. (2022). *From Outdoors to Labour Market (FOLM). Research report*. Retrieved January 30, 2023, from <https://edarxiv.org/vad7cl>
- Hodgson C., Berry M. (Eds.). (2011). *Adventure education: An introduction*. Taylor & Francis Group.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Neill J.T. (2008). *Enhancing Life Effectiveness: The Impacts of Outdoor Education Programs*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Western Sydney. Retrieved January 30, 2023, from <http://handle.uws.edu.au:8081/1959.7/40186>
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>
- Stott T., Allison P., Felner J., Beames S. (2015). Personal development on youth expeditions: a literature review and thematic analysis. *Leisure Studies*, 34(2), 197-229. <https://doi.org/10.1080/02614367.2013.841744>

“Just YOUth, Prendere parola è un’azione sostenibile”: spunti metodologici per costruire uno spazio di orientamento

Lucia Carriera

*Dottoranda - Università degli Studi di Milano-Bicocca
l.carriera@campus.unimib.it*

Chiara Carla Montà

*Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
chiara.monta@unimib.it*

1. L’orientamento in ambito universitario: il framework delle policy e il dibattito pedagogico

L’orientamento è un tema centrale delle policy a livello internazionale, europeo e nazionale. Come ribadito dal Consiglio d’Europa nella *Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente* (2018) e dalle *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento* italiane (2019) nonché dal *Piano nazionale di ripresa e resilienza* dell’Unione europea (2021), l’orientamento è chiave per lo sviluppo di competenze trasversali e l’apprendimento permanente. L’istruzione, la formazione e l’apprendimento sono anche uno dei punti focali dell’*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* delle Nazioni Unite. Infatti, queste competenze si combinano con i diritti sociali, i valori della democrazia e dell’inclusione e la coesione sociale, invitando alla costruzione di traiettorie formative sostenibili (Riva, 2022).

Nell’attuale società, caratterizzata da incertezza e continuo cambiamento, l’Università si trova ad assumere il compito fondamentale di accompagnare gli studenti e le studentesse all’ingresso del mondo accademico e, in quanto agente di formazione, a essere responsabile sia del processo formativo (Cunti, 2008; Lo Presti, 2010), sia di quello di socializzazione al lavoro (Lucarelli, 2017), investendo quindi sulle pratiche di orientamento in ingresso, itinere e in uscita (Annovazzi, Camussi, Meneghetti, Stiozzi, Zuccoli, 2019).

In questo quadro complesso, le esperienze di orientamento, inteso come pratica esistenziale (Montesarchio, 2022), pongono al centro i percorsi di vita dei soggetti in formazione, promuovendo approcci in grado di stimolare una continua riflessione e significazione del proprio progetto di vita, favorendo la costruzione della propria identità, la scoperta dei propri talenti e delle vocazioni personali, anche in ambito universitario (Bonelli, Da Re, 2022). In questa cornice, il riconoscimento del ruolo dei giovani nei processi decisionali pubblici assume una specifica valenza pedagogica, esistenziale, etica e politica. La loro partecipazione contribuisce, infatti, a orientare i saperi e le pratiche per lo sviluppo di un mondo sostenibile, giusto ed equo. Da qui la necessità di una formazione complessiva, centrata

sul soggetto, con l'obiettivo primario di rendere la persona capace di operare scelte e di pianificare il proprio progetto esistenziale.

2. Just YOUth: prendere parola è un'azione sostenibile. Riflessioni metodologiche

All'interno di questo complesso quadro, nasce la proposta formativa "*Just YOUth, Prendere parola è un'azione sostenibile*". La settimana, promossa dal programma di orientamento dell'Università di Milano Bicocca, si è rivolta alle studentesse e agli studenti delle scuole secondarie. Nasce con l'obiettivo di promuovere un processo di apprendimento intorno ai significati e alle possibilità di «prendere parola», come primo passo per la partecipazione ai processi decisionali. Imparare a «dire la propria» rappresenta una capacità cruciale per orientarsi nei saperi e nei processi decisionali personali, comunitari e in relazione alla scelta di un percorso formativo. La settimana è stata concepita come laboratorio esperienziale, in cui costruire un terreno di dialogo tra studenti, docenti universitari, professionisti del terzo settore e giovani con esperienza in materia di advocacy, rappresentanza e peer tutoring. L'incontro, lo scambio virtuoso e l'esperienza narrata dai soggetti – provenienti da contesti nazionali e internazionali – ha consentito ai partecipanti di sperimentare diversi modi di prendere parola. Tra di essi, per esempio, ritroviamo la fotografia, la creazione di contenuti multimediali e rappresentazioni visuali, il linguaggio musicale e la scrittura diaristica. La metodologia adottata nel corso di tutta l'esperienza formativa è sostenuta dalla cornice dei diritti dell'infanzia (art. 12 e 31 della CRC), che sottolinea la necessità di valorizzare e promuovere le diverse forme di comunicazione, tra cui ritroviamo anche i linguaggi artistici, al fine di consentire l'espressione delle proprie scelte e preferenze. Nello specifico si sottolinea l'importanza del diritto di accesso alla dimensione culturale e artistica come possibilità di espressione individuale e l'importanza della partecipazione alla dimensione comunitaria e pubblica.

3. Conclusioni

L'esperienza è stata progettata come spazio in cui poter sviluppare e sperimentare una postura "riflessiva", grazie alla scrittura diaristica individuale, che ha accompagnato ogni giornata della settimana. Anche l'arte e i suoi linguaggi costituiscono un modo potenzialmente privilegiato per la pratica riflessiva. Il processo artistico è caratterizzato infatti dalla possibilità di ampliare le modalità di espressione e produzione di conoscenza. Sullivan (2010) sottolinea come la nostra precaria epoca contemporanea richieda metodi più aperti ed esplorativi, adatti ad accedere ai continui sviluppi del pensiero e dell'azione umana.

In conclusione, vorremmo sottolineare l'importanza pedagogica assunta dallo spazio nella *Summer School*. L'intera esperienza si è infatti svolta all'interno degli

spazi del Campus Bicocca, consentendo a tutti gli studenti e le studentesse di sperimentarsi nell'esperienza universitaria, conducendoli anche a sollevare domande e dubbi sul futuro imminente: quello successivo alla fine della scuola superiore. Altre caratteristiche connesse alla dimensione vissuta dello spazio (Iori, 1996) riguardano la totale avalutatività, l'assenza di giudizio, e il sostegno della libera espressione durante la *Summer School*. Uno spazio, in altre parole, in cui potessero sperimentare la propria capacità immaginativa ed espressiva: dimensioni chiave per «dire la propria».

Bibliografia

- Annovazzi C., Camussi E., Meneghetti D., Stiozzi S.U., Zuccoli F. (2019). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 201-209.
- Bonelli R., Da Re L. (2022). Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti. *Studium educationis - Rivista semestrale per le professioni educative*, 1, 88-101.
- Conte E., Anzani A., Arnaboldi M., Carrion D., Fanzini D., Garavaglia E., et al. (2022). *Valorizzazione dei beni culturali e turismo sostenibile*.
- Cunti S. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessio M., Bolognesi S. (2003). Un progetto di orientamento per l'università. In A. Grimaldi (Ed.), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto* (pp. 205-209) Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lucarelli P. (2017). *Laurea e professione. Percorsi indirizzi e luoghi di interesse: una mappa per orientarsi nella scelta del lavoro*. Firenze: Pacini.
- Montesarchio S. (2022). Orientamento e Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). *Attualità Pedagogiche*, 4(1), 2-3.
- Sullivan G. (Ed.). (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts*. Sage.

L'ePortfolio formativo/professionale per facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambiente digitale.

Primi esiti di ricerca

Edoardo Casale

Dottorando - Università degli Studi Roma Tre
edoardo.casale@uniroma3.it

1. Introduzione

Il contributo proposto intende presentare l'analisi dei risultati dell'indagine preliminare in merito ai fabbisogni delle aziende, rilevati tramite un questionario somministrato in occasione del progetto dottorale¹ di cui è titolare l'autore. Il progetto prevede la collaborazione con il servizio Centri per l'Orientamento al Lavoro (COL) del comune di Roma Capitale² – già convenzionati con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre – e ha come obiettivo quello di indagare l'efficacia dell'utilizzo dell'ePortfolio per l'orientamento professionale e la presentazione dell'individuo al momento del colloquio di lavoro. Inoltre, ci si pone l'obiettivo di portare al di fuori del mondo accademico il *know how* sviluppato a partire dal 2014 e di cercare di proporre nel mercato del lavoro uno strumento capace di soddisfare Candidati e Recruiters. L'ePortfolio (La Rocca, 2020) può offrire alla persona gli strumenti per presentarsi nel mondo del lavoro valorizzando le competenze e le esperienze effettuate in ambiti formali, non formali e informali e permettere all'azienda la consultazione di un curriculum vitae amplificato, digitale e di facile lettura, che consenta di approfondire le esperienze del candidato ritenute più interessanti.

La struttura di ePortfolio proposta è stata pensata in quattro sezioni: percorso formativo, percorso professionale, pagina del profilo, pagina delle competenze.

I Centri per l'Orientamento al Lavoro hanno contribuito a redigere un questionario quali-quantitativo preliminare con il fine di indagare i fabbisogni delle aziende del territorio di Roma Capitale in merito alle informazioni necessarie al reclutamento del personale.

- 1 Si premette che il dottorando è all'inizio del secondo anno di ricerca e che il contributo riguarda nello specifico le fasi del progetto svolte fino ad oggi (aprile '23), mentre le successive saranno descritte come sono state pensate e previste.
- 2 <https://www.comune.roma.it/web/it/scheda-servizi.page?contentId=INF39031> [Ultima revisione 24/04/2023]

2. Indagine preliminare

Il questionario d’indagine dei fabbisogni delle aziende è stato somministrato alle aziende presenti sul territorio romano convenzionate con la rete COL su piattaforma Microsoft Forms, nel periodo di giugno-settembre 2022. È uno strumento di tipo quali-quantitativo composto da domande a scelta multipla, domande aperte e domande con scale Likert a 4 valori³. Il questionario va ad indagare le seguenti dimensioni: dati ascrivibili dell’azienda; ricerca del candidato ideale; riflessioni conclusive. Sono state raccolte 40 risposte. Il 42% delle aziende hanno meno di 5 dipendenti; il 10% da 5 a 10 dipendenti; il 38% tra 10 e 50 dipendenti; il 10% più di 50. Si può affermare che le aziende rispondenti sono prevalentemente piccole e medie imprese e che operano, in maggioranza, negli ambiti del sociale, commercio, servizi e ristorazione (Graf. 1).



Graf. 1: Dimensioni e settori delle aziende coinvolte

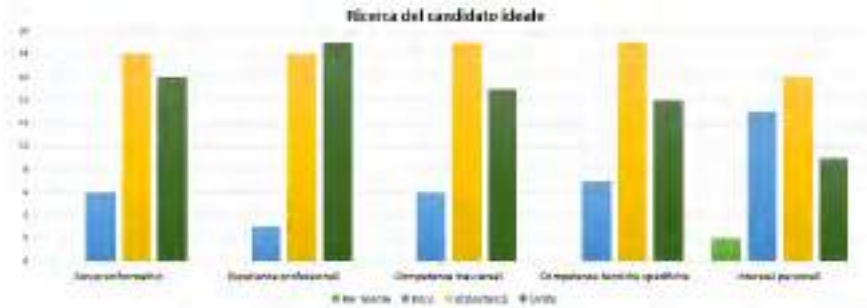
3. Analisi dei risultati

Di seguito si riportano i risultati più significativi che sono emersi dalla somministrazione del questionario.

Le imprese considerate si ritengono abbastanza o molto interessate alle esperienze formative e professionali dell’individuo, alle competenze possedute e gli interessi personali (Graf. 2). La domanda proposta fa riferimento alla struttura dell’ePortfolio formativo/professionale sopra citata.

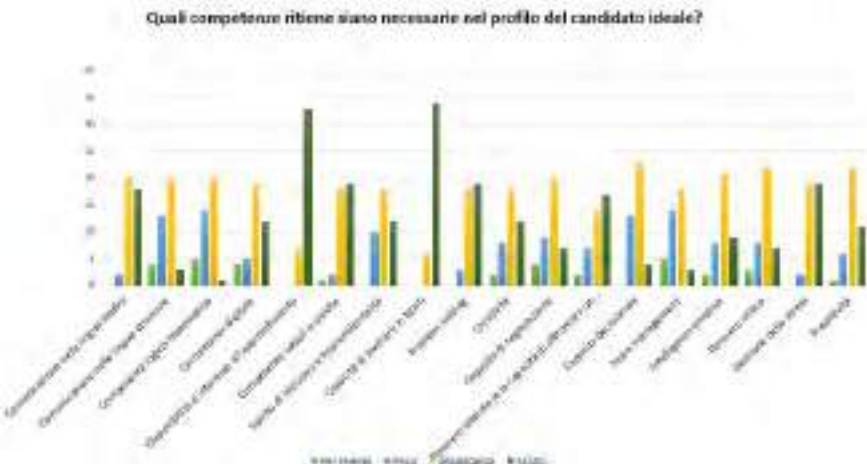
Il canale più utilizzato per la ricerca del candidato ideale è il passaparola (40% abbastanza, 40% molto), a seguire troviamo i motori di ricerca online (22.5% abbastanza, 25% molto), la ricerca attraverso social network (37,5% abbastanza, 10% molto), i Centri per l’Orientamento al Lavoro (25% abbastanza, 17.5% molto).

3 I valori presi in considerazione sono: Per niente, Poco, Abbastanza, Molto. Vanno a indicare il grado di accordo con gli item proposti.



Graf. 2: Ambiti di interesse delle aziende nella ricerca dei candidati

Le competenze ritenute necessarie tra quelle proposte sono: comunicazione in lingua madre (50% abbastanza, 45% molto); disponibilità e interesse all'apprendimento (17.5% abbastanza, 82.5% molto); competenze sociali e civiche (45% abbastanza, 47% molto); spirito di iniziativa e imprenditorialità (45% abbastanza, 47.5% molto); capacità di lavorare in team (15% abbastanza, 85% molto); problem solving (45% abbastanza, 47.5% molto); creatività (45% abbastanza, 30% molto); lateral thinking⁴ (35% abbastanza, 42.5% molto); gestione dello stress (47.5% abbastanza, 47.5% molto); proattività (55% abbastanza, 27.5% molto). Le competenze ritenute meno necessarie tra quelle proposte sono: comunicazione in lingue straniere (10% per niente, 32.5% poco); competenze logico-matematiche (12.5% per niente, 35% poco); team management (12.5% per niente, 35% poco) (Graf. 3).



Graf. 3: Competenze ritenute necessarie dalle aziende

4 Il pensiero laterale è la capacità di affrontare un problema da angolazioni diverse.

Le modalità per la selezione delle candidature sono: analisi dei CV (57.5% abbastanza, 35% molto); colloquio con operatore COL (35% abbastanza, 47.5% molto); contatto telefonico (45% abbastanza, 20% molto); verifica delle referenze (47.5% abbastanza, 10% molto).

La tipologia di curriculum vitae che si predilige è il CV Europass o curriculum europeo (57.5%) (Graf. 4).



Graf. 4: Tipologia di CV prediletta per la ricerca dei candidati

Alla richiesta se risulterebbe utile che il candidato fosse in possesso di un cv amplificato, l’88% ha risposto no; il 12% sì. Le imprese che hanno risposto sì hanno motivato spiegando che potrebbe essere uno strumento in più per conoscere, valutare ed approfondire le capacità della persona.

4. Conclusioni

Dai risultati del questionario si notano alcune incoerenze tra i dati, come la volontà di conoscere e approfondire gli aspetti informali di un candidato ma l’utilizzo di strumenti valutativi non idonei per lo scopo.

Il questionario ha permesso al ricercatore di prendere consapevolezza dei punti di forza e delle criticità dello strumento proposto, contribuendo ad adattare la struttura dell’ePortfolio alle esigenze delle imprese.

Nei prossimi mesi le aziende valuteranno dei candidati in possesso di un ePortfolio formativo/professionale e si prevede di analizzare le interviste realizzate al candidato e al recruiter sull’andamento della fase di reclutamento; inoltre, risulterà interessante somministrare ulteriormente il questionario e analizzare le possibili differenze emerse.

Bibliografia

- Aleandri G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando.
- Alessandrini G. (Ed.). (2017). *Atlante di pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Asquini G. (2018). *La ricerca formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- La Rocca C. (2020). *Eportfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. Roma: RomaTre-press.
- Morgan J. (2016). *il futuro del lavoro. le persone, i manager, le imprese*. Milano: FrancoAngeli
- Pellerey M., Margottini M., Ottone E. (Eds.). (2020). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it. Strumenti e applicazioni*. Roma: Roma Tre-Press.

L'automazione del lavoro cognitivo minaccia l'educazione democratica? Riflessioni per contrastare la tendenza al "formicaio" delle piattaforme digitali

Pietro Corazza

Assegnista di ricerca - Università di Bologna
pietro.corazza2@unibo.it

Una riflessione pedagogica interessata al tema del lavoro nel mondo attuale non può evitare di confrontarsi con la questione dell'automazione, che ormai non riguarda soltanto il lavoro manuale ma, in misura sempre crescente, anche quello cognitivo. Un ruolo cruciale in questo ambito è svolto dalle piattaforme digitali (Srnicsek, 2017): risulta dunque fondamentale cimentarsi in una analisi critica dei modi attraverso cui esse producono conoscenze a partire dall'elaborazione delle enormi moli di dati che raccolgono quotidianamente.

Il presente contributo muove dalla convinzione che sia possibile comprendere alcune caratteristiche significative delle modalità di funzionamento delle piattaforme digitali a partire dal modo in cui esse reinterpretano il concetto di intelligenza collettiva. Da un punto di vista educativo, una domanda cruciale per distinguere diversi modi di concepire l'intelligenza collettiva in relazione al mondo digitale è la seguente: lo scopo primario dei sistemi basati sull'intelligenza collettiva è quello di potenziare l'efficacia dei processi di elaborazione centralizzata messi in atto dalle piattaforme digitali, oppure quello di promuovere l'apprendimento e la crescita dei singoli e dei piccoli gruppi di cui l'intelligenza collettiva si compone? In questa prospettiva, è possibile identificare nel panorama attuale una tendenza verso quello che potremmo definire "modello del formicaio" (Corazza, 2022), ovvero verso una concezione dell'intelligenza collettiva in cui la priorità è data all'elaborazione centralizzata dei dati: alcune funzioni cognitive complesse, come la raccolta e l'analisi delle informazioni, vengono delegate ai sistemi algoritmici, mentre la maggioranza degli esseri umani contribuisce al sistema semplicemente fornendo dati, attraverso lo svolgimento di attività che richiedono un basso impegno mentale o, addirittura, in modo inconsapevole, semplicemente attraverso le tracce digitali prodotte durante lo svolgimento delle quotidiane attività online. Gli scopi di un'intelligenza collettiva così concepita non comprendono la crescita personale degli individui né il loro apprendimento, l'obiettivo è unicamente quello di perfezionare le conoscenze detenute da chi controlla la piattaforma.

In diversi ambiti del sapere è riscontrabile una tendenza crescente a basare i processi di produzione di conoscenza su questa logica. Se decidessimo di orientare anche il sistema educativo secondo questa logica, il modello derivante potrebbe essere il seguente: l'educazione dei singoli individui non risulterebbe più orientata a promuovere in loro lo sviluppo di un pensiero critico e autonomo, ma sempli-

cemente a fornire alle “formiche” le capacità richieste per essere utili alle piattaforme che si occuperanno di elaborare conoscenze.

Tale modello presenta alcune implicazioni cruciali rispetto al nesso tra automizzazione del lavoro cognitivo ed educazione di massa. Infatti, se l’educazione viene concepita come principalmente funzionale a sviluppare nei cittadini le capacità che li rendono utili da un punto di vista socio-economico, nel momento in cui si ritiene che la loro utilità in questo senso stia calando, tende a venire meno anche la motivazione per fornire loro un’educazione di qualità: non appare più necessario insegnare alle persone ad eseguire compiti cognitivi complessi, se si ritiene che questi possano essere svolti in modo più efficiente da sistemi algoritmici (Caligiuri, 2018).

Ciò significa che il modello del formicaio consiste in una società guidata da un’intelligenza artificiale che rende scarsamente rilevante il contributo degli esseri umani? No, perché questa tendenza non riguarda tutti gli esseri umani: l’evoluzione delle piattaforme digitali è strettamente legata al contributo della ristretta élite di individui che ne garantiscono il funzionamento. Ciò significa che la contrapposizione si profila lungo le linee che dividono le classi sociali (Harari, 2018). Dunque, se si seguisse il modello del formicaio, l’approccio più consequenziale sarebbe quello di fornire un’educazione di qualità solamente alla minoranza di persone che si occupa di gestire le piattaforme digitali, riducendo sensibilmente gli investimenti destinati alla maggioranza, la cui formazione non appare più indispensabile.

La tendenza attuale verso il formicaio appare potente, eppure non è inevitabile. Se non vogliamo arrenderci ad essa, una alternativa possibile consiste nell’immaginare forme di intelligenza collettiva a misura di essere umano, che abbiano come obiettivo non soltanto il miglioramento delle conoscenze elaborate dal cervello centrale, ma anche la crescita personale e intellettuale dei singoli membri che vi partecipano: si tratta cioè di promuovere lo sviluppo della loro consapevolezza rispetto ai sistemi di cui fanno parte e delle loro capacità di esercitare un pensiero critico, che sono precondizioni essenziali per poter agire come soggetti e non come ingranaggi.

Occorre tuttavia chiedersi: in che misura è possibile costruire un’intelligenza collettiva a misura di essere umano? Assumendo il punto di vista di chi considera le società nel loro complesso, tale interrogativo appare di difficile soluzione, perché il modello del formicaio rappresenta l’espressione più recente di tendenze di lungo periodo che sono profondamente connesse allo sviluppo delle società moderne, ovvero le tendenze alla burocratizzazione della società (Weber, 2019) e alla specializzazione del sapere (Weil, 2010). Tuttavia in ambito educativo la possibilità di immaginare e realizzare forme di intelligenza collettiva a misura di essere umano risulta decisamente più concreta: sono infatti molteplici le esperienze che hanno esplorato pratiche in cui la crescita dei singoli e dei gruppi si fonda sul dialogo e lo scambio reciproco. Per limitarsi a citare un esempio particolarmente emblematico, basti pensare alla Scuola di Barbiana: essa rappresenta un ottimo esempio di come l’intelligenza collettiva formata da otto studenti e da don Lorenzo Milani

sia stata in grado di generare, tramite pratiche di scrittura collettiva, uno dei testi più significativi della pedagogia italiana del secolo scorso, ovvero *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967). La sfida per la pedagogia odierna è dunque quella di trovare modi per riprendere intuizioni e pratiche dalle forme di intelligenza collettiva del passato per costruire comunità educative capaci di sfruttare le possibilità offerte dalle odierne tecnologie digitali.

Bibliografia

- Caligiuri M. (2018). Educazione per popoli superflui? L'avvento dell'intelligenza artificiale e gli studenti plusdotati: per una pedagogia consapevole. *Formazione & Insegnamento*, XVI (2), 35-47.
- Corazza P. (2022). *L'intelligenza collettiva al tempo delle piattaforme digitali. Il modello del formicaio: implicazioni pedagogiche e alternative possibili*. Roma: Armando.
- Harari Y.N. (2018). *21 lezioni per il XXI secolo, Homo deus: breve storia del futuro*. Firenze-Milano: Giunti.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Srnicek N. (2017). *Capitalismo digitale: Google, Facebook, Amazon e la nuova economia del web*. Roma: LUISS University Press.
- Weber M. (2019). *Economia e società: l'economia, gli ordinamenti e i poteri sociali*. Milano: Donzelli (Edizione originale 1922).
- Weil S. (2010). *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*. Milano: Adelphi (Edizione originale 1934).

Per una cultura educativa della concertazione

Maria Francesca D'Amante

Dottoranda - Università degli Studi Roma Tre
mariafrancesca.damante@uniroma3.it

1. Sulla funzione epistemico-pedagogica di un sostantivo musicale

Il presente contributo intende delineare la possibilità di declinare i processi educativi attraverso la funzione epistemico-pedagogica del sostantivo *concertazione*, preso in prestito dal lessico musicale. *Concertazione* è una delle tante voci del glossario musicale che rimandano alla dimensione del “fare insieme”, della cooperazione, della condivisione, consentendo alla riflessione pedagogica di trarre linfa dalla fecondità di un campo semantico che trova nella preposizione *con* (il *cum* latino) lo spazio significante per l'agire etico.

Gran parte della terminologia musicale si struttura, infatti, a partire da una filiazione semantica che si serve dei prefissi latini e greci, nominali o verbali, *cum* (con), *in* (dentro), *syn* (sin), offrendo così la possibilità di individuare negli stessi vocaboli musicali numerose metafore politiche e pedagogiche, nonché analogie e similitudini con il mondo sociale.

Lo spettro del lemma “concertazione”, nello specifico, ci sembra proiettare un potente fascio di rifrazioni assiologiche, tale da poter essere assunto e come principio epistemologico per pensare la complessità del reale, la realtà reticolare in cui siamo immersi e di cui siamo fatti, e come modello dell'*educere* basato su una visione del docente come “direttore d'orchestra”. In entrambi i casi, in effetti, si rivela necessario adottare un approccio sistemico-organizzativo piuttosto che analitico-separazionista, cosicché tanto per la realtà quanto per l'educazione si dimostrerebbe appropriato un modello epistemologico legato alla complessità, in grado di trattare il proprio oggetto di ricerca come un *cosmos*, cioè un'unità ordinata e organizzata, le cui relazioni interne vincolano gli elementi di cui è composto.

2. Complessità dell'insieme ed esistenza singolarmente plurale

L'esperienza umana si connota come esperienza essenzialmente complessa, è la stessa realtà a costituire una complessa totalità definita da scambi e relazioni che rendono l'esistenza una co-esistenza. È il “comune” ciò che definisce l'esistenza umana, un comune caratterizzato dall'improprio, dalla relazione con l'altro, da

una depropriazione che investe e decentra il soggetto proprietario forzandolo ad uscire da se stesso (Nancy, 2001). “L'essere può essere soltanto essendo-gli-uni-con-gli-altri, circolando nel *con* e come *con* di questa co-esistenza singolarmente plurale” (Nancy, 2001, p. 7).

L'avventura dell'umano essere-nel-mondo modella la riflessione pedagogica e fa sì che il riconoscimento della co-esistenza colori la domanda filosofica sull'essere di una tonalità etica che sancisce l'intersoggettività dell'orizzonte educativo, cosicché l'essere si coglie come un essere originariamente com-promesso con gli altri all'interno di una comune appartenenza (Ricoeur, 2020). La dimensione dell'impegno si spalanca prima di ogni inizio, laddove l'essere è sempre un essere-con-l'altro e l'altro assume la figura del proprio come alterità del mondo, costitutiva dell'ipseità stessa: *sé* in quanto *altro* (Ibid).

Se il senso dell'educazione è orientare verso un “saper vivere”, la complessità del reale dovrebbe permeare quella della scuola e dell'educazione, invitare il soggetto, sin da bambino, a sperimentare il *complexus* dell'esistenza, a costruire una conoscenza reticolare e sistemica che nel collegare contrasti la parcellizzazione e la frammentazione (Morin, 2015).

Ripensare la cultura dell'educazione come cultura della *concertazione*, che elegga il “pensiero concertante” a fondamento epistemologico della pedagogia, capace di accogliere l'esperienza relazionale dell'umano, di nutrire un pensiero ologrammatico e un approccio sistemico e reticolare al sapere, al reale, all'esperienza, potrebbe rivelarsi un'occasione per l'educazione e per la scuola, sia sul piano didattico che su quello relazionale.

Occorre insistere sulla funzione etica del *cum*, come dimensione imprescindibile della *com-unicazione* e della *com-prensione*, principi di quel dialogo fondativo che congiunge l'*io* al *tu* per rivelare la matrice essenzialmente *plurale* dell'*esser-ci*. Com-prendere è accogliere in *sé* l'alterità sconosciuta, e questo è possibile esclusivamente mediante alcune capacità che ci pongono “fuori”, sulla soglia del *cum*, perché la comprensione è sempre intersoggettiva e richiede apertura verso l'altro, empatia, simpatia.

3. Nella musica un paradigma pedagogico

La musica sorge da una *ragione concertante* e ci tende un modello pedagogico *polifonico* per educare alla complessità, per favorire capacità relazionali, per nutrire la parola *acustica* e *assorbente* (D'Amante, 2022). Essa ci offre una straordinaria metafora socio-politica, efficace a declinare i processi educativi e a rappresentare la condizione plurale dell'essere umano, l'impossibilità di sottrarsi alla dialogicità dell'esistere e la necessità di costruire una convivenza fondata sul dialogo: l'orchestra “è il perfetto modello di società, il più alto esempio di convivenza civile: individui che hanno differenti personalità, che suonano strumenti diversi, che eseguono note e frasi diverse, concorrono insieme a raggiungere il risultato finale, il bene comune” (Muti, 2019, p. 50). L'orchestra mediante la concertazione trova

l'armonia, realizza il *tutto* come qualcosa di più della somma delle parti, in quanto unità dialogica, sistema che guarda al perseguimento del *bene comune* (Barenboim, 2013).

Quando si fa musica tutti gli elementi vanno integrati in un insieme organico, non ci sono elementi indipendenti dalla melodia, la melodia è legata all'armonia e al tempo, è nella relazione il senso dell'esperienza musicale (Celibidache, 2012). In musica l'espressività è data dal collegamento fra le note, dal *legato* che impedisce a una nota di sviluppare il suo io in modo prepotente, la rende consapevole di sé in rapporto alle altre (Barenboim, 2007).

Da una prospettiva musicale, la classe può essere concepita come un'ensemble e il docente può vestire il ruolo del direttore d'orchestra per guidare ogni singolo nel gruppo. Nel delicato equilibrio delle parti appare indispensabile l'attitudine concertante del docente, la capacità di far emergere da ciascuno il più bel suono nell'articolazione del complesso, perché nell'insieme orchestrato ognuno possa contribuire alla produzione di una sinfonia che al contempo esprima senso estetico (il *bello*) e senso etico (il *bene*), a partire da un insegnamento profondamente socratico, che stimoli il dialogo attraverso una continua ricerca della verità, mai dimenticando che la realtà è dialettica e che occorre imparare a confutare, a gestire il conflitto, a fare sintesi.

Ci piace così immaginare l'insegnante come lo descrive Pennac (2007): "Il suo altrove era, nella fattispecie, un quartetto d'archi che esigeva dal suo violoncello l'assoluto necessario alla musica. Del resto, lei sosteneva vi fosse una correlazione fra una classe e un'orchestra. ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere benne i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe [...] è un'orchestra che prova la stessa sinfonia" (Pennac, 2007, p. 107).

Bibliografia

- Barenboim D. (2007). *La musica sveglia il tempo*. Milano: Feltrinelli.
Barenboim D. (2013). *La musica è un tutto*. Milano: Feltrinelli.
D'Amante M.F. (2022). La comunità tra le note. Ripensare l'in-comune a partire dalla musica. *Pedagogia e vita*, 2, 29-40.
Morin E. (2015). *Insegnare a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.
Muti R. (2019). *L'infinito tra le note*. Ravenna: Solferino.
Nancy J.L. (2001). *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.
Pennac D. (2007). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
Ricoeur P. (2020). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

Resocontazione fenomenologica di un'esperienza laboratoriale sulla prevenzione del disagio lavorativo nei contesti professionali

Giovanni d'Elia

Dottorando - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
giovanni.delia@uniba.it

1. Una introduzione al progetto

Il CIRLaGE, Centro Interuniversitario di Ricerca delle Università di Bari, Genova e Verona, ha proposto presso l'Ateneo barese il corso "Distorsioni comunicative nella gestione delle interazioni professionali nelle istituzioni e nelle organizzazioni pubbliche e private" nell'ambito dei percorsi sull'acquisizione delle Competenze trasversali.

In particolare, il corso di natura trans-disciplinare (della durata di 32 ore e che ha coinvolto 15 professionisti dell'area amministrativa) aveva l'obiettivo di formare a un primo livello di conoscenza e di consapevolezza critica circa l'insorgere di una fattispecie concreta di disagio lavorativo e le sue implicazioni nell'agire comunicativo e professionale.

Il presente contributo intende dare rilievo all'apporto fenomenologico nella proposta formativa evidenziando tre aspetti di possibile approfondimento nella ricerca pedagogico-educativa:

la rilettura fenomenologica delle esperienze professionali attraverso un approccio ermeneutico-narrativo (Bruzzone, 2022; Mortari, 2023);

il valore di una progettazione formativa fondata sulla razionalità limitata come approccio metodologico capace di dare rilievo agli Io implicati nella trama progettuale (Lipari, 2009; Massa, 1987; Bertolini, 1988)

il focus sulla categoria fenomenologia dell'intenzionalità quale aspetto dirimente circa le significazioni delle forme personali di disagio professionale e i possibili rischi di distorsione (Giordano, 1992; Costa, 2015).

2. Questioni di metodo

In linea con la brevità del contributo, posti in evidenza i nuclei tematici sui quali poter continuare a costruire ricerca, preme qui evidenziare gli aspetti epistemologici del lavoro per recuperare i nodi portanti di un procedere fenomenologicamente fondato e le evidenze emerse sul piano formativo.

In particolare, il processo formativo può essere così sintetizzato:

Il ricercatore	Descrizione	Il lavoratore	Descrizione
<i>Presenta il tema di indagine</i>	Viene presentato il tema da approfondire proponendo domande che permettano il recupero delle essenze nell'agire professionale.	<i>Recupera</i>	Le domande poste aprono ai vissuti soggettivi e attivano un processo di rammemorazione in cui selezionare gli aspetti ritenuti soggettivamente pertinenti.
<i>Osserva e descrive</i>	Si osservano le dinamiche di interazione nel gruppo e si descrivono in forma scritta i dati di realtà. Il ricercatore può utilizzare registratori audio/video per tenere traccia dei contenuti emersi evitando interpretazioni e riduzionismi metodologici di natura anti-scientifica.	<i>Racconta</i>	Il vissuto diventa dicibile e vengono presentate esperienze concretamente vissute che evidenzino aspetti relativi al disagio nel contesto professionale e a possibili distorsioni comunicative tra colleghi.
<i>Restituisce</i>	Vengono costruite inferenze tra le narrazioni costruendo collegamenti o evidenziando aspetti antitetici.	<i>Significa e ri-significa</i>	Individua il senso del proprio agire e corrobora/confuta l'analisi del ricercatore. Alcuni aspetti possono acquisire un nuovo significato attraverso la pratica narrativa del gruppo.
<i>Rilancia i temi nevralgici</i>	Gli aspetti emersi vengono raggruppati per tematica in un'ottica micro e macro e presentati al gruppo.	<i>Si confronta con il gruppo</i>	Le esperienze vissute dai singoli e il significato che hanno assunto nel proprio agire professionale stimolano i vissuti degli altri partecipanti che a loro volta raccontano il proprio vissuto.
<i>Individua e ordina le evidenze emerse dai vissuti</i>	I temi precedentemente raggruppati e discussi dal gruppo creano nuova conoscenza contribuendo alla creazione di un sapere co-costruito sugli aspetti analizzati.	<i>Innesta</i>	Il sapere prodotto dalla riflessione sui vissuti soggettivi e dai contributi offerti da ogni componente del gruppo si innesta nell'agire quotidiano del lavoratore aprendo all'inedito nel pensare, nel comunicare e nell'agire professionale.

Il processo sopra descritto va considerato dinamicamente e immaginato sotto forma di spirale che si sviluppa ciclicamente in maglie concentriche e via via più larghe in cui il dettaglio, densamente costituito dalle esperienze concretamente

vissute dai singoli nella fase iniziale del lavoro, acquisisce sempre più nitidezza spiegandosi nelle esperienze degli Io implicati nel processo formativo, acquisendo progressivamente un livello di generalità sempre crescente e producendo una conoscenza condivisa e co-costruita sui temi di indagine.

3. Alcuni fondamenti per una pedagogia fenomenologica in campo formativo

Una ricerca pedagogica così condotta ha alla base alcuni elementi teorico-metodologici:

1) Il valore delle esperienze e dei vissuti.

La fenomenologia è una scienza di esperienza: la vita della mente si apre al Mondo per coglierne le essenze e questo procedere intenzionale produce delle significazioni che non si configurano come dispositivi interpretativi del reale ma rappresentano in tutta la loro vividezza il Mondo-per-me con il suo carico di significati e vissuti intersoggettivi.

2) La de-costruzione e la ri-costruzione degli elementi percettivi di contesto e 3) I processi intersoggettivi e l'apertura a nuove evidenze di Mondo.

Se il Mondo-della-Vita fosse un Mondo-già-dato si configurerebbe come saturo di possibilità e incapace di generare nuove evidenze. È proprio di un procedere fenomenologico, invece, fare esercizio di "Epoché" quale atto cognitivo che consiste nel "mettere fuori gioco", "fuori circuito", "tra parentesi" ogni conoscenza predata per dirigersi intenzionalmente verso qualcosa al di fuori di sé (Husserl, 1961, p. 495). Ciò permette di allenare all'espansione del campo esperienziale per aprire a nuove possibilità conoscitive e progettuali nelle storie di vita dei soggetti in formazione (Bertolini, Caronia, 2017).

4. I risvolti sul benessere lavorativo nei contesti professionali

Da una prima analisi del lavoro di ricerca ancora in progress, si evidenziano alcuni aspetti incoraggianti circa l'utilizzo in campo formativo dello sguardo fenomenologico per la prevenzione del disagio lavorativo:

- favorisce l'abbandono di schemi precostituiti – aprendo al mondo dei vissuti – e costruisce nuove consapevolezze nel contesto professionale;
- allena alla pratica riflessiva innestando attraverso la postura della domanda nuove significazioni nell'agire lavorativo;
- consente l'acquisizione di una consapevolezza critica circa i processi comunicativi riconoscendo l'insorgere di distorsioni nel linguaggio e prevenendo, di conseguenza, la creazione di conflitti, di incomprensioni e di pre-comprensioni tra colleghi;

- si presenta come una scienza, un metodo e un sapere capace di favorire l'acquisizione di competenze trasversali per l'agire lavorativo.

Bibliografia

- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P., Caronia L. (2017). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruzzone D. (2022), *La vita emotiva*. Brescia: Morcelliana.
- Costa V. (2015), *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Giordano M. (1992). *Il dialogo inespresso*. Lecce: Milella.
- Husserl E. (1961). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it. E. Filippini. Milano: il Saggiatore.
- Lipari D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni lavoro.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Mortari L. (2023), *Fenomenologia empirica*. Genova: il Melangolo.

Maschilità, *popular culture* e nuove prospettive pedagogiche per la prevenzione alla violenza di genere in adolescenza. Il progetto *EiE - Engaged in Equality*¹ e la formazione dei/le docenti della scuola secondaria di secondo grado

Antonio Raimondo Di Grigoli

Borsista di ricerca - Università degli Studi di Firenze
antonioraimondo.digrigoli@unifi.it

1. La formazione di genere dei/le docenti della scuola secondaria di secondo grado. Il progetto EiE – *Engaged in Equality*

Il fenomeno della violenza di genere può essere definito come un vero e proprio “stillicidio di uccisioni di donne” (Ulivieri, 2013, p. 169). I dati Istat riportano che il 10,6% delle donne ha subito abusi sessuali prima dei 16 anni (2014) con una correlazione tra un’alta percentuale di violenza contro ragazze e donne e contro le persone LGBTQIA+ (O’Malley, Holzinger, 2018). Vi è un coinvolgimento degli/le adolescenti nella violenza di genere che spazia da forme perpetrate dagli adulti ad altre più specifiche, annidate nelle relazioni intime adolescenziali, come accade nei casi di *teen dating violence* (Beltramini, 2020). Il riconoscimento della violenza di genere in adolescenza richiede una formazione adeguata per gli/le insegnanti che contempra l’*engagement* maschile. Dal 2015 in Italia vi sono la “Legge 13 luglio n. 107”² che dedica un’attenzione specifica al tema della promozione della parità di genere e delle “Linee guida del Ministero dell’Istruzione”³. Se una ricerca di Guerrini condotta nello stesso anno aveva fatto emergere che fino a quel momento, le formazioni in entrata e in itinere di circa il 50% delle/degli insegnanti

- 1 *EiE – Engaged in Equality. Challenging Masculinities and Engaging Adolescent Boys to End Gender-Based Violence* è un progetto finanziato dall’Unione europea che fa parte del programma “Cittadini, uguaglianza, diritti e valori” (CERV). Il coordinatore del progetto è la SURT Foundation (Spagna). Gli altri partner sono: il Peace Institute (Slovenia); il Mediterranean Institute of Gender Studies (Turchia); l’Istituto degli Innocenti (Italia); l’Association for Men’s and Gender Issues (Austria). Il progetto prevede una serie di azioni, ma in questo lavoro si fa riferimento alla parte riguardante la formazione degli/delle insegnanti. Per maggiori informazioni è possibile consultare il sito in italiano al seguente link: <<https://www.istitutodegliinnocenti.it/it/progetti/engaged-in-equality-challenging-masculinities-and-engaging-adolescent-boys-end-gender>>, consultato in data 20 aprile 2023.
- 2 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>, consultato in data 20 aprile 2023
- 3 Linee Guida Nazionali (art. 1 comma 16 L. 107/2015) *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione* <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/>>, consultato in data 20 aprile 2023.

poteva definirsi *gender blind* (2015), attualmente in ambito scolastico si pone il problema della persistenza di un curriculum nascosto e di una formazione del personale educativo che sia maggiormente consapevole dei pericoli degli stereotipi di genere non solo per le ragazze, ma anche per i ragazzi.

Il progetto *EiE* propone di coinvolgere gli adolescenti maschi per il contrasto alla violenza intra- e inter-generazione mediante la messa in discussione di modelli stereotipati sulla mascolinità. Il progetto ha due grandi finalità: da un lato presentare in Italia delle buone pratiche sull'eguaglianza di genere attraverso la decostruzione della categoria del maschile come agente attivo di tale processo e, dall'altro, fornire strumenti metodologici e operativi agli/alle insegnanti per svolgere un lavoro educativo concreto con i/le discenti. Per tale ragione, si è scelto di lavorare sulla dimensione della *popular culture*, che contribuisce alla costruzione dell'immaginario adolescenziale.

2. La *popular culture* per la promozione dell'*engagement* maschile nelle questioni di genere

L'obiettivo del progetto è quello di rafforzare le competenze degli/le insegnanti attraverso l'acquisizione delle conoscenze teoriche e metodologiche per lavorare con ragazze e ragazzi in modo critico e decostruttivo sul concetto di mascolinità egemonica (Burgio, 2012) attraverso gli strumenti della *popular culture*. Riguardo a questo ultimo aspetto, ci si è focalizzati su una letteratura scientifica che proviene dai *cultural studies* secondo cui la categoria di cultura pop (a cui fanno riferimento la musica, le *graphic novels* ecc.) può essere utilizzata come teoria pedagogica. Come è noto, esiste tutta una narrazione tendente a considerare la cultura pop come forma di "cultura bassa" con una matrice oppressiva, a partire dagli anni Ottanta alcuni teorici della pedagogia nordamericana hanno individuato in essa anche un potenziale critico-decostruttivo. Inoltre, la cultura pop può assumere la funzione pedagogica di fare riflettere ragazzi e ragazze sulle differenti rappresentazioni del mondo (Benson, Chik, 2014).

La formazione è stata realizzata nei mesi di novembre e dicembre del 2022 per un totale di quattro incontri, e ha previsto la partecipazione di trenta insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado della regione toscana (tre scuole di Firenze e una di Pescia, in provincia di Pistoia). I punti nevralgici del percorso hanno visto una parte più teorica sugli studi critici sulle maschilità, come lente critica attraverso cui leggere le forme di violenza intra- e inter-generazione (compresa l'omofobia e la transfobia). Successivamente, si è proposta una metodologia di lavoro con i/le ragazzi/e attraverso le serie tv, accolta positivamente dai presenti. Nel contesto della formazione si è scelto di proiettare una puntata della serie tv *Heartstopper* dal titolo "Bullismo" (2022), che mostrava la rappresentazione di un caso di violenza intramaschile e omofobica. L'attività prevedeva di fermare la proiezione in una scena specifica di bullismo (1x7, min. 05:13 - 06:58) e di far simulare loro cosa avrebbero fatto se fossero stati al posto dei protagonisti mediante la tecnica del "teatro

forum” (Malcor, 2021, p. 68). L'obiettivo del modulo era di promuovere negli/le insegnanti la consapevolezza dell'importanza del coinvolgimento maschile come parte attiva nelle questioni di genere mettendo in luce nuove metodologie più vicine al mondo adolescenziale (APA, 2019).

3. Risultati e conclusioni

Al termine della formazione i/le partecipanti hanno espresso entusiasmo sulla struttura del corso, sia sul piano teorico che metodologico. Se da un lato la riflessione sulla maschilità come categoria di genere gli è stata utile per avere un punto di vista ampio del fenomeno della violenza di genere, dall'altra parte la creazione di una “cassetta degli attrezzi pop” ha dato concretezza al percorso formativo. Infine, i/le partecipanti hanno riportato che un lavoro critico sul genere attraverso i media faciliterebbe il lavoro di co-costruzione dei saperi con i/le ragazzi/e legati a fenomeni complessi come quello della violenza perché spesso considerati distanti dal mondo giovanile.

Bibliografia

- American Psychological Association (APA) (2018). *Guidelines for Psychological Practice with Boys and Men*. <<https://www.apa.org/about/policy/boys-men-practice-guidelines.pdf>>.
- Beltramini L. (2020). *La violenza di genere in adolescenza. Una guida per la prevenzione a scuola*. Roma: Carocci.
- Benson P., Chik, A. (2014). *Popular Culture, Pedagogy and Teacher Education*. London-New York: Routledge.
- Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano: Mimesis.
- Guerrini V. (2015). La dimensione di genere nella professionalità docente. Prospettive per un rinnovamento delle competenze degli/le insegnanti dai risultati di una ricerca in Toscana. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 209-217.
- Istat (2014). *La violenza dentro e fuori la famiglia*. <<https://www.istat.it/it/violenza-sulle-donne/il-fenomeno/violenza-dentro-e-fuori-la-famiglia>>.
- Malcor O. (2021). *Scripting violence, rehearsing change. Games and theatrical tools to work with perpetrators of gender-based violence*. Berlin: European Network for the Work with Perpetrators of Domestic Violence. <https://www.work-with-perpetrators.eu/fileadmin/WWP_Network/redakteure/Training/Games_Theatrical_Tools_Manual.pdf>.
- O' Malley J., Holzinger A. (2018). *Sexual and gender minorities and the Sustainable Development Goals*. United Nations Development Programme. <https://www.researchgate.net/publication/329644720_Sexual_and_gender_minorities_and_the_Sustainable_Development_Goals>.
- Oseman A. (2022-in corso). *Heartstopper* (stagione 1, episodio 7). Netflix.
- Ulivieri S (2013). Femminicidio e violenza di genere. *Pedagogia Oggi*, 2(3), 169-179.

Docenti disorienta(n)ti.

Il processo di supervisione pedagogica come atto trasformativo

Angelica Disalvo

Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
angelica.disalvo@unifg.it

L'irriducibile complessità che caratterizza i luoghi della formazione obbligatoria – con particolare riferimento a quello delle scuole secondarie (Baldacci, 2020) – porta all'emergere di criticità dinanzi alle quali, spesso, il personale docente si scopre vulnerabile e privo di strumenti di intervento utili a una loro gestione efficace (Dato, 2017). Le numerose forme di disagio manifestate da ragazze e ragazzi (CNG, 2022) e dalle loro famiglie si sommano a quelle che gli insegnanti esperiscono, da adulti, rispetto a sé stessi e alle proprie esperienze di vita. Lo *stato di crisi* che caratterizza il tempo presente, infatti, porta gli stessi insegnanti a sperimentare un diffuso senso di *spaesamento/disorientamento* che, a partire dalla sfera personale, si riversa all'interno di quella professionale: le difficoltà nel decifrare le problematicità e nell'individuare relative strategie di gestione e intervento si traducono, spesso, tanto nella cristallizzazione delle posture epistemologiche rispetto alle manifestazioni del malessere quanto in atteggiamenti rigidi, di chiusura difensiva e incomunicabilità. La complessità propria dell'ambiente scolastico richiede, infatti, conoscenza e consapevolezza adeguate delle sue caratteristiche; in modo specifico, il riferimento è a quelle che riguardano, da una parte, la scuola in sé – avente precisi connotati istituzionali, amministrativi e burocratici, oltre che relazionali – e, dall'altra, l'età dell'adolescenza – caratterizzata da compiti di sviluppo specifici (Siegel, 2014) in ordine ai quali l'adulto svolge un ruolo di guida e di *tutore di resilienza* (Cyrulnik, Malaguti, 2005). In mancanza di tali conoscenze consapevoli, dunque, il senso di disorientamento percepito dall'adulto/docente può trasformarsi in influenza *disorientante*. Tuttavia, l'insegnante non può abdicare alla sua funzione educativa di guida, pena la perdita di senso del ruolo che ricopre nel delicato processo di costruzione, sviluppo e scoperta delle identità degli allievi. Ciò induce a interrogarsi attorno agli assunti epistemologici teorico-pratici utili, da una parte, a reinterpretare tali difficoltà e, dall'altra, a elaborare strategie d'intervento per fornire sostegno educativo tanto ai docenti quanto ai soggetti con cui interagiscono. Sembra dunque opportuno ragionare attorno ai fattori che concorrono a determinare lo stato di disorientamento dell'adulto/docente. Tra essi è possibile individuare:

- il cambiamento della percezione dell'identità, del ruolo e della funzione sociale di sé in quanto adulto (Cornacchia, Tramma, 2019);
- il cambiamento dell'identità professionale, spesso socialmente e culturalmente misconosciuta (Simeone, 2014a);
- le criticità esistenziali derivanti dalla complessa realtà contemporanea (Morin, 2015), che disorientano il proprio saper-agire e mettono in crisi la possibilità di progettare l'esistenza in funzione delle proprie aspirazioni di vita;
- le criticità educative, prevalentemente di natura socio-relazionale, che lo pongono in una condizione di *spaesamento* costante e di inefficacia percepita – oltriché di impotenza appresa – rispetto alla loro gestione.

Di conseguenza, l'agire del docente corre il rischio di risultare disorientante nelle vite degli studenti che, in età adolescenziale – sebbene assumano spesso atteggiamenti oppositivi rispetto alle figure adulte – manifestano, più o meno esplicitamente, il bisogno di identificare in lui una guida autorevole, capace di “contenere” i loro tumulti emotivi e di mostrare percorsi possibili per la realizzazione delle loro aspirazioni di vita.

Elaborare strategie di intervento pedagogico a supporto del docente significa, allora, sostenerlo sia nel delicato processo di *ri-costruzione* della propria identità professionale – che non può essere ritenuta *altro* rispetto a quella personale (Freire, 2014) – sia nello sviluppo delle competenze meta-riflessive utili a significare le criticità che incontra, riconsiderandole “naturali” manifestazioni della condizione di vulnerabilità generalmente esperita, tanto dai docenti quanto dai ragazzi e dalle loro famiglie.

A tal fine, la supervisione pedagogica (Oggioni, 2013; Simeone, 2014b) – in virtù del suo carattere riflessivo – risulta *ambiente* fertile per l'attivazione di processi trasformativi (Fabbri, Striano, Melacarne, 2014; Mezirow, 2016) di idee, opinioni, immaginari e pratiche associati tanto alla propria identità quanto a quella dei soggetti con cui si interagisce. Essa, infatti, consente di fruire del “valore euristico, conoscitivo e trasformativo del *pensiero riflessivo* ed emerge come pensiero cognitivo che si sviluppa nel corso dell'azione” (Oggioni, 2013, p. 77). Ascrivibile al processo di formazione permanente, essa favorisce il confronto – mediato da un pedagogista esperto della multidimensionalità dei processi in e da essa attivati – tra professionisti, che attraverso la condivisione delle esperienze hanno modo di avviare un percorso di *coscientizzazione* e *de-cristallizzazione* utile alla *ri-generazione* degli assunti epistemologici che orientano la comprensione e l'interpretazione della realtà (Lopez, 2018).

Sebbene si riconoscano le difficoltà strutturali di una sua messa a sistema, sembra possibile affermare che l'implementazione di processi di supervisione pedagogica all'interno della scuola consentirebbe al personale docente di: rafforzare la sua funzione educativa, di guida e di orientamento; fruire di uno strumento per la ri-generazione delle pratiche; assolvere il proprio compito formativo. E ciò grazie alla potenzialità, propria della supervisione pedagogica, di attivare processi trasformativi (Formenti, 2017) grazie alla narrazione e alla riflessione sulle pratiche

condivise.

Bibliografia

- Baldacci M. (2020). La scuola la fanno gli insegnanti? Sì, ma anche gli ordinamenti. *Scuola democratica-Learning for Democracy*, 2, 341-347.
- Consiglio Nazionale dei Giovani (Ed.). (2022). *Il disagio giovanile oggi: Report del Consiglio Nazionale dei Giovani* (Vol. 84). Roma: Sapienza Università Editrice.
- Cornacchia M., Tramma S. (Eds.). (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.
- Cyrulnik B., Malaguti E. (Eds.). (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erikson.
- Dato D. (2017). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Oggoni F. (2016). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Siegel D.J. (2014). *La mente adolescente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Simeone D. (2014a). Percorso epistemologico. In G. Mollo, A. Porcarelli, D. Simeone (Eds.), *Pedagogia Sociale* (pp. 111-158). Brescia: La Scuola.
- Simeone D. (2014b). La supervisione nelle professioni educative: uno spazio per apprendere dall'esperienza. In E. Corbi, P. Perillo (Eds.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione* (pp. 183-198). Lecce: Pensa MultiMedia.

I bisogni formativi degli educatori e delle educatrici in ambito scolastico in relazione al bullismo femminile

Stella Rita Emmanuele

Dottoranda - Università degli studi di Enna "Kore"
stellarita.emmanuele@unikore.it

1. Sul bullismo femminile

Il bullismo femminile è diventato un fenomeno sempre più presente nella nostra società. Tuttavia, nonostante la crescente preoccupazione, esso ha ricevuto poca attenzione accademica; leggere il bullismo attraverso una prospettiva di genere è quindi una necessità maturata attraverso il riconoscimento dei limiti della letteratura scientifica internazionale in generale e, in particolare, di quella italiana, che interpreta il bullismo scolastico come universale e quindi, di fatto, neutro-maschile.

Il bullismo femminile ha al contrario una sua specificità infatti “andrebbe studiato nella sua peculiarità e non come forma ‘debole’, ‘sbiadita’ di quello maschile” (Burgio, 2018, p. 37). Le bulle posseggono infatti spesso ottime competenze socio-relazionali, che utilizzano per occupare con disinvoltura il centro della scena e per accrescere la propria popolarità fra le coetanee, focalizzandosi su ciò che, secondo loro, è conforme al genere di appartenenza. La posta in palio è dunque la popolarità per la bulla e le sue *bystander*, le quali – attraverso gerarchie interne al gruppo, costruite sulla base di regole sociali condivise – determinano molto chiaramente chi è *in* e chi è *out* (Catanzaro, 2011).

Il legame tra comportamenti violenti e dinamiche relazionali intra-genere, presente nel bullismo femminile (SooHoo, 2009), va rintracciato nella messa in scena di un “copione di genere” implicito che determina la costruzione simbolica dell’identità femminile (Burgio, 2018) e al contempo replica e riproduce le stesse strutture di potere attraverso cui le donne sono escluse o marginalizzate in una società dominata dal maschile (De Vita, Vittori, 2021).

2. Gli educatori e le educatrici che lavorano in ambito scolastico

Sulla base delle più recenti evidenze scientifiche emerse riguardo al bullismo femminile mi sono focalizzata sulla figura degli educatori e delle educatrici in ambito scolastico. Rispetto a tale figura emerge infatti l’esigenza di strutturare una specifica formazione in ingresso e in itinere utile a permettere agli educatori e alle educatrici

di fronteggiare con consapevolezza professionale il fenomeno della vittimizzazione scolastica femminile.

Dopo la Riforma detta “La Buona Scuola” in cui il comma 16 della legge 107/2015 indica l’importanza di un’educazione di genere per docenti, studenti e genitori al fine di contrastare la violenza di genere e promuovere delle relazioni libere dagli stereotipi, è importante affrontare la questione del bullismo femminile e proporre possibili soluzioni. Una di queste va rintracciata nell’*equipe scuola* che non deve coinvolgere solo le/i docenti e le/i dirigenti scolastici, ma deve essere costituita anche dagli educatori e dalle educatrici che lavorano in ambito scolastico. L’educatore/trice non è infatti un semplice “tecnico” ma è un esperto che assume la riflessività pedagogica come competenza, è insita in lui/lei la capacità di far dialogare la teoria con la prassi proprie dell’educazione per agire responsabilmente (Oggionni, 2019). Il suo ruolo infatti è quello di collaborare in equipe con docenti curricolari e di sostegno per reinserire socialmente studenti e studentesse in difficoltà e in situazioni di disagio. Purtroppo, questa figura professionale oggi è poco riconosciuta e non regolarizzata (le assunzioni avvengono infatti tramite cooperative che agiscono secondo disposizioni comunali o regionali).

3. Le prime risultanze della ricerca: l’assenza di una adeguata formazione in ingresso e in itinere

Per comprendere il ruolo degli educatori e delle educatrici che in ambito scolastico si confrontano col fenomeno del bullismo femminile ho realizzato un’indagine con metodologia qualitativa co-condotta con 6 professionisti/ste attraverso un *focus group* e l’utilizzo di piattaforme di meeting online. Nello specifico:

- il *Web-Based Focus Group* (Daniels et al., 2019) è stato suddiviso in tre sezioni: *Rappresentazioni del fenomeno; Il setting del bullismo; Opinioni rispetto alla formazione e conclusione focus group*;
- il *focus group* ha costituito un *digital safe space* dove condividere esperienze dirette o indirette di bullismo (anche femminile).

Dall’analisi del *focus group* con gli educatori e le educatrici partecipanti è emersa l’esigenza di dar voce ai loro bisogni formativi e professionali in relazione al fenomeno del bullismo femminile. In più, emerge che:

- il bullismo femminile ha caratteristiche proprie e sembra essere oggi più diffuso di quello maschile;
- il bullismo è un fenomeno dilagante che si sposta, sempre più, in uno spazio invisibile agli adulti (per esempio con il cyberbullismo);
- gli educatori e le educatrici soffrono per una totale assenza di formazione specifica in ingresso e in itinere;
- i/le partecipanti sono assolutamente sprovvisti di conoscenze di pedagogia di

genere e hanno dovuto far fronte alle emergenze attraverso l'autoformazione (nonostante si lamenti il poco tempo a disposizione, il non-riconoscimento nazionale della loro figura e una paga oraria misera).

Di conseguenza, è necessario strutturare una specifica formazione in ingresso e in itinere (Emmanuele, 2022) utile a permettere agli educatori e alle educatrici di fronteggiare con consapevolezza professionale il fenomeno del bullismo in termini strutturali, di prevenzione e contrasto. All'interno dell'*équipe scuola* gli educatori e le educatrici potrebbero così diventare portatori di idee pedagogiche innovative, da condividere con gli/le insegnanti, come sottolinea una partecipante al *focus group*:

“Se noi già partiamo da una formazione, nonostante adulti e obiettivamente già formati ma possiamo sempre migliorare, e diamo a loro [insegnanti] e a noi stessi questa nuova visione di quello che è anche il mondo, che non è più il mondo di 50 anni fa, possiamo così possedere gli strumenti per arginare il fenomeno e anche per promuovere il più possibile l'inclusione nel gruppo classe”
(Claudia, educatrice scuola primaria).

Bibliografia

- Burgio G. (Ed.). (2018). *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Catanzaro M.F. (2011). Indirect Aggression, Bullying and Female Teen Victimization: A Literature Review. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 83-101.
- Daniels N., Gillen P., Casson K., Wilson I.M. (2019). STEER: Factors to Consider When Designing Online Focus Groups Using Audiovisual Technology in Health Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-11.
- De Vita A., Vittori F. (2021). Bullismo femminile e costruzione dell'identità di genere. In A. De Vita (Ed.), *Fragilità contemporanee. Fenomenologie della violenza e della vulnerabilità* (pp. 139-161). Milano-Udine: Mimesis.
- Emmanuele S.R. (2022). Il bullismo femminile a scuola: note per la formazione continua degli insegnanti. In A.L. Rizzo, V. Riccardi (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Oggoni F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- SooHoo S. (2009). Examining the Invisibility of Girl-to-girl Bullying in the Schools: A Call to Action. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 13(6).

Costruzione di una società educante: formazione dei professionisti riflessivi attraverso la clinica della formazione

Farnaz Farahi

Dottoranda di ricerca - Università degli Studi di Firenze
farnaz.farahisarabi@unifi.it

1. La sfida di una nuova società educante

Per favorire cura e benessere dei sistemi educativi è necessario prendere consapevolezza di una delle caratteristiche del nostro mondo attuale: la carenza del modo di pensare (Morin, 2020). Recuperare questa pensabilità all'interno del modo di fare educazione significa interrogarsi su come costruire una società educante, fondata su cittadinanza e partecipazione, ispirata alla complessità, alla dialettica. Quali sono le teorie e le prassi su cui si fonda l'agire pedagogico per costruire una società educante e una cittadinanza attiva?

Per rispondere a questa domanda è necessario innanzitutto pensare a una formazione rivolta agli insegnanti che consenta di acquisire la riflessività come atteggiamento professionale permanente (Mortari, 2003). È, infatti, solo attraverso la propensione alla riflessività che è possibile sostenere una epistemologia della pratica, in cui il pensiero e l'azione si influenzino vicendevolmente. Si tratta di un atteggiamento che mira ad evidenziare i metodi attraverso i quali i professionisti possano fondare il loro agire sempre orientato alla cura educativa del soggetto in formazione. Si tratta di alimentare quella forma di sapere che è propria dell'attore, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi (Dewey, 1998). Si tratta di formare professionisti riflessivi (Schön, 1993) che possano imparare ad accrescere le proprie competenze riflettendo sull'azione mentre essa si svolge. Così facendo, mentre direzioniamo lo sguardo sulle prassi, ci occupiamo parallelamente anche del benessere di insegnanti e educatori: si possono così delineare veri e propri processi di cambiamento ed *empowerment* che pongono le basi nel concetto che tutte le persone afferenti al contesto, possono essere portatrici di competenze per fronteggiare le difficoltà e promuovere il benessere del sistema scolastico nel suo complesso mentre ci si occupa della cura e della formazione dei ragazzi.

2. La clinica della formazione come dispositivo per contrastare la carenza di pensiero

Una metodologia particolarmente adatta a ripensare le prassi pedagogiche e al contempo a promuovere il benessere è la clinica della formazione rivolta agli insegnanti. La clinica della formazione è un approccio elaborato da Riccardo Massa (1992) che si pone come obiettivo quello di creare un innovativo approccio metodologico e culturale rispetto ai problemi pedagogici presenti attraverso la riflessione sulle teorie e le prassi pedagogiche adottate.

La clinica della formazione è una pratica, cioè una metodologia educativa e un atteggiamento di ricerca in pedagogia. Ha tre possibili funzioni: una valenza euristica di ricerca e conoscenza dell'oggetto "formazione", una valenza formativa di trasformazione non solo cognitiva ma anche affettiva ed emotiva di chi vi partecipa, e una valenza di consulenza pedagogica (Orsenigo, Ulivieri Stiozzi, 2018).

Sono molti gli studi e le ricerche in letteratura che riportano i vantaggi dell'utilizzo di questo approccio (Bertolini, Massa, 2003; Palmieri, 2011; Rezzara, 2000; Massa, Demetrio, 1991; Mottana, 2000; Farahi, 2021; Farahi, 2022), ma ancora non viene sfruttato nelle sue potenzialità come vero e proprio dispositivo educativo.

Per facilitare la riflessività degli insegnanti, si potrebbe allora pensare alla costruzione di laboratori pratici di pensiero riflessivo pedagogico che, attraverso l'uso della clinica della formazione, si pongano l'obiettivo di dare voce ai saperi manifesti ma soprattutto a quelli impliciti della formazione, perché questi spesso non trovano lo spazio, il tempo e le condizioni per essere considerati data l'urgenza che l'operatività del sistema scolastico impone (Cappa, Orsenigo, 2020). Quello che avviene all'interno di questi laboratori è ben rappresentato dalle parole di Cappa e Orsenigo (2020):

grazie ai materiali prodotti da chi decide di intraprendere un percorso clinico, si può tracciare il profilo sfuggente e nascosto di quell'oggetto-formazione che tanto ha a che fare con le metafore, le immagini, le identificazioni e le affinità elettive di cui ognuno è portatore, e che fa reagire ricorsivamente chi è protagonista, passivo o attivo, delle situazioni educative e formative. Tutto questo accade in gruppo dove lo sguardo dell'altro e la parola ascoltata dall'altro riequilibrano e fanno da complemento alla scrittura e all'esposizione di sé (p. 46).

3. Conclusioni

Il valore aggiunto di utilizzare una clinica della formazione rivolta agli insegnanti, in questo particolare momento storico, è determinato dall'agire riflessivo e dal restituire un approccio capacitante a questi professionisti, facilitando l'emersione e il rappropriarsi delle rappresentazioni contestualizzate circa la formazione (Franza,

2018), andando a contrastare quella carenza del modo di pensare per costruire contesti educativi maggiormente in linea con le esigenze dei bambini e dei ragazzi e con il benessere degli insegnanti. Solo a partire da una formazione degli insegnanti che si basi sul contrastare la carenza di pensiero, sarà possibile formare nuovi adulti e nuove generazioni competenti e in grado di abitare il mondo, a loro volta, con riflessività.

Bibliografia

- Bertolini G., Massa R. (2003). *Clinica della formazione medica*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa F., Orsenigo J. (2020). La Clinica della formazione come ricerca in educazione degli adulti. *Pedagogia oggi*, XVIII, 1, 41-54.
- Dewey J. (1998). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli.
- Farahi F. (2021). Quale cultura dell'infanzia? Riflettere sulla cura educativa nei servizi "zerosei" attraverso la clinica della formazione. *IUL Research*, 2(4), 133-140.
- Farahi F. (2022). Emergenza Covid e emergenza insegnamento: la necessità di formare professionisti riflessivi attraverso la clinica della formazione. *Formazione & Insegnamento*, XX, 1, 877-883.
- Franza A.M. (2018). *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R., Demetrio D. (1991). *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione*. Milano: Unicopli.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Mottana P. (2000). *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*. Milano: FrancoAngeli.
- Orsenigo J., Ulivieri-Stiozzi S. (2018). La clinica della formazione in Italia. *CLIOPSY*, 20, 23-37.
- Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rezzara A. (2000). *Pensare la valutazione*. Milano: Mursia.
- Riva M.G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma in pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Schön D. (1993). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo).

Sapersi “orientare” tra le scelte: educazione affettiva e successo formativo

Tommaso Farina

*Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Macerata
t.farina@unimc.it*

1. Sapere, scelta e autodeterminazione

In qualità di educatori e pedagogisti, vivere nella società e nell'economia della conoscenza (Powell, Snellman, 2004) ci impone di considerare, tra i fattori di sviluppo individuale e collettivo, sia le capacità di selezionare, analizzare e utilizzare correttamente la grande quantità di informazioni di cui disponiamo, sia la conseguente necessità di acquisire competenze e abilità che consentano alle persone di porsi “in modo consapevole ed efficace rispetto alle situazioni che richiedono una scelta” (Biagioli, 2003, p. 9). Nondimeno, la capacità di scelta è funzionale al successo formativo giacché è correlata all'autodeterminazione dell'alunno e alla sua autostima, da un lato; alla sua crescita e allo sviluppo cognitivo, relazionale ed emotivo, dall'altro (Sacchi, 2008). Nell'ambito dei processi educativi e formativi, sapere e scelta sono in stretta correlazione e in dialogo costante. Secondo Michele Corsi e Massimiliano Stramaglia (2009), più la scelta è caratterizzata da libertà, autonomia e responsabilità, più è legata al raggiungimento dei fini ultimi dell'educazione. In questo senso, anche l'apprendimento scolastico, quando consente di modificare le aspettative, le abitudini e i preconcetti dei soggetti in formazione, si configura come un processo trasformativo attraverso il quale rimodellare le “cornici di riferimento problematiche” (Mezirow, 2016, p. 93) – ovvero, i momenti e le occasioni di scelta – rendendole “più inclusive, aperte, riflessive, capaci di discriminare l'esperienza ed emotivamente sensibili al cambiamento” (ibid.). Il risultato è che i giovani, di fronte a una scelta che si rivelerà adeguata, rinforzeranno positivamente l'immagine che hanno di sé.

2. Scuola, stili educativi e affettività

Il tempo scolastico, proprio perché si articola in uno dei luoghi in cui i bambini e i giovani trascorrono buona parte della loro quotidianità, rappresenta anche un'occasione privilegiata in cui mettere a punto strategie di sostegno alle decisioni. Nondimeno, il compito dell'insegnante – nella misura in cui le cornici problematiche di riferimento e le scelte ad esse correlate, come abbiamo detto, siano emo-

tivamente sensibili al cambiamento – non potrà essere quello di affiancare gli alunni o i discenti solo dal punto di vista cognitivo, fisico e psicologico, ma anche da quello affettivo; in una dimensione, quindi, che sia sintonica con le motivazioni, le attitudini, le consapevolezze e le emozioni dei medesimi. Per orientare i giovani alla scelta mentre sono in atto processi di costruzione dell'identità personale – all'interno di una società in rapida evoluzione, in costante mutamento e che, sempre più spesso, come è successo con il Covid, si deve confrontare con dinamiche sociali e educative di tipo emergenziale – non si può prescindere da un clima scolastico e da uno stile educativo caratterizzati da una progettualità forte e autonoma, focalizzata non solo sullo sviluppo delle competenze curricolari ma anche di quelle caratteriali, sociali ed emotive (Maccarini, 2021). In una prospettiva ecologica e inclusiva, orientata al benessere complessivo delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi, questo atteggiamento si traduce nella capacità di supportare tutti i soggetti, a partire da quelli più fragili, anche durante le fasi di transizione emotiva, garantendo, nei contesti formativi, soprattutto la qualità delle relazioni (Schalock, Verdugo-Alonso, 2006). In altri termini, occorre far leva su un impegno educativo in cui “l'identità e l'apprendimento si supportino a vicenda” (Wenger, 2006, p. 302), riorganizzando, se necessario, i contesti scolastici in direzione di una sempre maggiore tematizzazione pedagogica delle emozioni e dei sentimenti integrata nei programmi curricolari, nelle forme di una “ragione appassionata” (Baldacci, 2008, p. 9), che ricerchi “l'integrazione tra l'esperienza intellettuale e quella affettiva, promuovendo il loro sviluppo armonico ed equilibrato” (ivi, p. 115), e di una “emozionalità ragionevole”, ovvero di una “educazione affettiva razionale, intesa come (deutero) apprendimento di una gestione ragionevole dei propri vissuti emotivi” (ivi, p. 153).

3. L'esperienza della Scuola Primaria “A. Manzi” di Pesaro

Per concludere, si ritiene utile descrivere, sinteticamente, una delle fasi del progetto educativo che ha visto il coinvolgimento di chi scrive, in qualità di esperto esterno, assieme a un gruppo di insegnanti curricolari e due classi seconde della scuola primaria “A. Manzi” di Pesaro, nel periodo compreso tra i mesi di gennaio e giugno 2021 (Farina, 2022). In un momento storico in cui le bambine e i bambini avevano la necessità di rimettersi in contatto con le proprie emozioni, ricucendo le trame dei processi di socializzazione interrotte dal Covid, nell'ambito di una più ampia serie di attività sulla dimensione espressiva e il recupero del significato educativo della *performance* artistica si è presentata l'opportunità di rimodulare il contesto scolastico, proprio in funzione della tematizzazione pedagogica delle emozioni. A partire da un dibattito sulla pandemia – e dalla presa di coscienza, da parte degli alunni, di una sensazione diffusa di ansietà e smarrimento, dovuta anche all'alternanza tra didattica in presenza e DAD – è stata avanzata al dirigente scolastico la proposta di sfruttare un'aula fino a quel momento inutilizzata, trasformandola in una “stanza delle emozioni”. Lo scopo della stanza, allestita con

strumenti musicali, tappeti morbidi, materiali per dipingere e mediatori ludico-didattici, è stato quello di creare un ambiente in cui *ri-trovarsi* e ritrovare calma, concentrazione e prossimità emotiva tra pari nei momenti di stress, ansia o preoccupazione (ibid.). Utilizzata quotidianamente ancora oggi, la “stanza delle emozioni” è diventata, a tutti gli effetti, uno degli ambienti educativi e didattici della scuola che meglio testimoniano le possibilità di riorganizzazione dei contesti nella direzione del supporto reciproco tra gli apprendimenti e la costruzione dell'identità personale, tra l'educazione affettiva e il successo formativo.

Bibliografia

- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Biagioli R. (2003). *L'orientamento formativo*. Pisa: ETS.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Farina T. (2022). *Educare nella scuola primaria. La dimensione artistico-espressiva e il recupero del significato educativo della performance*. Roma: Anicia.
- Maccarini M. (Ed.). (2021). *L'educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria*. Bologna: Il Mulino.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Powell W.W., Snellman K. (2004). The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 30 (1), 199-220.
- Sacchi G.C. (2008). *Il successo formativo. Strumenti, progetti e politiche per l'orientamento*. Trento: Erickson.
- Schalock R., Verdugo-Alonso M. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

La Pedagogia Generativa tra orientamento, motivazione ed autoefficacia

Emanuela Gerosolima

*Dottoranda - Università degli Studi di Salerno
egerosolima@unisa.it*

1. Introduzione

Nell'ambito di questa sessione dal titolo "Politiche culturali e sociali per l'orientamento e la formazione al lavoro. La pedagogia e i sistemi educativi di fronte alle sfide del nostro tempo" le presenti note, parte della tesi dottorale, intendono analizzare la pedagogia generativa tra orientamento, motivazione ed autoefficacia.

Il paradigma della pedagogia generativa è stato teorizzato da Emiliana Mannese e dal suo gruppo di ricerca dell'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli studi di Salerno, di cui faccio parte. La pedagogia generativa (Mannese, 2016, 2022) rappresenta, nell'ambito della riflessione educativa contemporanea, una lente di lettura che ci consente di interpretare la sfida della contemporaneità come "non-luogo del cambiamento" (Mannese, 2021). Si tratta di una prospettiva epistemologica che pone al centro della dimensione pedagogica l'Orientamento Generativo il cui valore formativo-educativo-sociale è rivolto al concetto di "modalità di scelta del soggetto-persona in grado di interpretare il lavoro e la cultura del lavoro come spazio di vita e luogo organizzativo-generativo della autorealizzazione del sé" (Mannese, 2022).

Una delle responsabilità della pedagogia, infatti, è quella di far riferimento al mercato del lavoro odierno e prendere in carico un ruolo effettivo nel processo di formulazione della filiera istruzione-formazione-lavoro, affinché possa aiutare a costruire un sistema di politiche attive del lavoro, tarato sui contesti e coerente con la caratterizzazione dei profili dei soggetti reali, soprattutto nel contesto attuale in cui si presenta una situazione critica per l'inserimento lavorativo e l'integrazione occupazionale che ostacolano l'autodeterminazione e la realizzazione dei progetti di vita. In questa direzione i costrutti di motivazione ed efficacia si presentano in tutta la loro specificità educativa in quanto consentono al soggetto-persona di attraversare il proprio sé attivando quei processi motivazionali.

2. Orientamento, motivazione e autoefficacia nel paradigma della generatività pedagogica

Dal punto di vista scientifico, il costrutto di motivazione si presenta in tutta la sua multidisciplinarietà. Tra i teorici che hanno analizzato tale categoria ricordiamo Maslow che la definisce come una spinta dettata dai bisogni che sono alla base del comportamento. La motivazione unisce pertanto quelle che sono le nostre necessità e valori con quello che sappiamo fare: ossia unisce le nostre competenze con i nostri valori personali. In altre parole quando si presenta un bisogno, ovvero quando vi è uno squilibrio tra ciò che desideriamo e la nostra situazione, la motivazione ci spinge ad agire unendo le nostre competenze e i nostri valori.

Quando parliamo di processi motivazionali secondo un approccio multidisciplinare dobbiamo necessariamente far riferimento alla dimensione soggettiva e sociale che comprende l'avvio, la direzione, l'intensità, la durata, le azioni di metaforizzazione, il fine del comportamento, oltre che, tutti quei vissuti soggettivi che costruiscono i significati delle proprie esperienze. Nella motivazione, dunque, le azioni trasformative che coinvolgono il pensiero generativo e attivano i processi motivazionali, le dinamiche di direzione e di intensità sono connesse tra loro. La direzione rappresenta la scelta da parte del soggetto-persona di condurre verso uno specifico obiettivo il proprio comportamento per raggiungere un traguardo; mentre l'intensità riguarda la quantità effettiva di risorse che vengono utilizzate affinché si raggiunga quello specifico obiettivo, ovvero qualcosa che si vuole raggiungere in maniera consapevole.

Con il termine autoefficacia, invece, intendiamo – come ci insegna Bandura (2000) – la percezione che ciascuno ha di sé; una percezione connessa al concetto di autostima.

Per Bandura, infatti, autoefficacia e autostima si caratterizzano per un rapporto duale, nella loro interconnessione si determinano a vicenda, in quanto all'aumentare dell'uno aumenta l'altro.

Possiamo, dunque, chiederci come i costrutti di orientamento, motivazione ed autoefficacia divengono elementi centrali nel paradigma della pedagogia generativa?

Ci viene incontro la definizione di Emiliana Mannese (2022), che scrive:

la generatività pedagogica è un processo che si attiva nel non-luogo della mente indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo. La generatività è una azione di apprendimento non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo e si esplica in azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona. La generatività necessita inevitabilmente di un processo educativo-formativo-istituzionale che riconosca il valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di ogni singolo talento (pp. 2-3).

Motivazione ed autoefficacia rappresentano, quindi, nel paradigma della pedagogia generativa, due costrutti necessari alla costruzione del pensiero generativo capace di produrre conoscenza e generare la curiosità del sapere facilitando i processi di apprendimento profondo. Il pensiero generativo, infatti, lavora in modo specifico su elementi come la latenza e la metaforizzazione del vissuto, ovvero attraverso la ricognizione soggettiva biografica di ciascun individuo. Tale tipologia di pensiero, come scrive Mannese, sviluppa la relazione, la facoltà di giudizio, la cultura e la libertà (Mannese, 2019).

Bibliografia

- Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E., Lombardi M.G. (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E. (2022). La progettazione educativa tra Orientamento e Lavoro. Generatività-Confini-Progettualità: i luoghi del cambiamento. *Attualità pedagogiche: Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno*, 4 (1), 1-3.
- Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

La Pedagogia Generativa tra Formazione e Lavoro

Marco Giordano

*Dottorando - Università degli Studi di Salerno
margiordano@unisa.it*

1. Formazione e Lavoro in prospettiva “generativa”

Formazione e Lavoro, in quanto categorie pedagogiche interconnesse, necessitano, come scrive Mannese (2019; 2021), di essere rilette attraverso il paradigma della “pedagogia generativa”.

Tale considerazione scaturisce dalla consolidata tradizione scientifica dell’Osservatorio sui Processi Formativi e l’analisi territoriale dell’Università degli Studi di Salerno, cui afferisco, costituendo la cornice epistemologica di questo contributo e del mio lavoro di ricerca nell’ambito del percorso dottorale.

Le azioni dell’Osservatorio si traducono nella progettazione di percorsi formativi rivolti alla costruzione della “generatività” quale approccio epistemologico innovativo, per una lettura “olistica dell’umano e delle sue categorie” (Mannese, 2019).

Il paradigma della “Pedagogia come Scienza di Confine”, elaborato da Mannese (2016; 2018; 2019), conduce la riflessione sull’orientamento al lavoro e sulla formazione verso la costruzione di una prospettiva pedagogica “dinamica” che iscrive i processi orientativi, in quanto azioni “poietiche” e “autopoietiche” (Maturana, Varela, 2001), all’interno della dimensione “generativa”.

Le categorie del “confine”, dell’“apprendimento” e della “metaforizzazione del vissuto esperienziale” costituiscono gli elementi fondativi del “pensiero generativo” che, solo se adeguatamente allenato, consente ai soggetti in formazione di delineare traiettorie professionali opportune, a partire dall’individuazione dei propri “talenti” (Mannese, 2021).

Allestire situazioni di “apprendimento generativo” significa soprattutto occuparsi di considerare il valore trasformativo delle esperienze vissute sia all’interno che all’esterno dei contesti formali di apprendimento, assumendosi la responsabilità della “cura dell’intero” (Arioli, 2018).

Aver cura dell’intero significa costruire percorsi esperienziali che progressivamente conducono al di là della “gettatezza” e dunque, oltre l’iniziale impossibilità di compiere scelte di vita che dipendono dall’esercizio della propria volontà (Heidegger, 1969).

Per tentare di fronteggiare le sfide del nostro tempo occorrerebbe promuovere “un’autentica apertura al possibile” (Bertolini, 2005, p. 45) preoccupandosi di ge-

nerare opportunità realmente educative, esperienze significative capaci di dirigere lo sguardo della pedagogia e dei soggetti in formazione, verso un futuro possibile.

Come ricorda Dewey in “Esperienza e Educazione” (1949), “più di qualsiasi altra attività l’educazione esige che si guardi lontano” non trascurando di considerare l’importanza che occupa, all’interno di questa visione, il principio di continuità dell’esperienza secondo il quale: “Come nessun uomo vive e muore per se stesso, nessuna esperienza vive e muore per se stessa. [...] Ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l’hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno” (Dewey, 1949).

Il paradigma della “pedagogia generativa” assegna all’esperienza un ruolo determinante nella strutturazione dei fattori trasformativi che caratterizzano i percorsi formativi, auto-formativi e di orientamento al lavoro.

2. Pedagogia Generativa

Accanto all’esperienza, in quanto costruito imprescindibile per la definizione della sua significatività, si colloca la categoria della “libertà”.

La libertà si traduce in “opportunità”, ossia nella possibilità di compiere scelte muovendo dalla consapevolezza che il proprio bagaglio esperienziale non rappresenta un possesso statico ma costituisce il mezzo per disporsi “dinamicamente” verso nuove occasioni formative e auto-formative.

La logica “poietica” della continuità generativa delle esperienze e la categoria della libertà sono rinvenibili anche all’interno delle riflessioni di Amartya Sen, in particolare nella definizione dell’“approccio delle capacità” o *capability approach*.

Le capacità sono definite da Sen come “libertà sostanziali” che le persone hanno per perseguire e raggiungere i propri obiettivi, configurandosi, in questa direzione, come “reali opportunità di scegliere e agire” (Sen, 1985, 2002).

Il concetto di “capacitazione”, nella teoria di Sen, si lega a quello di “funzionamenti”, intendendo con quest’ultima nozione ciò che un individuo può desiderare di fare o di essere.

Sen ritiene che, per valutare la qualità o “tenore di vita” di una persona, sia necessario non concentrarsi soltanto sui funzionamenti acquisiti, dunque sugli esiti delle capacità che potremmo considerare come elementi essenziali di un percorso esperienziale, ma anche sulle capacità possedute in termini di *agency*.

Il costruito di *agency*, nella prospettiva delineata da Sen, sottolinea l’azione attiva del soggetto che investe nella sua autorealizzazione dirigendo l’azione della propria libertà verso la scelta dei funzionamenti più affini alle proprie aspirazioni, ai propri valori, alla propria unicità (Sen, 1993).

Da questo punto di vista, la “generatività pedagogica” entro cui si sostanzia il “processo trasformativo”, strutturandosi in quanto azione nodale e culturalizzante all’interno del paradigma elaborato da Mannese (2021), sottende la necessità, per la sua piena attuazione, che i soggetti in formazione imparino a disporre “responsabilmente” della propria libertà di scegliere e agire.

Il confine si configura, pertanto, come una linea sottile di demarcazione tra sé e la possibilità di cogliere, mediante scelte libere, consapevoli, intenzionali e soprattutto “responsabili”, opportunità significative per la costruzione del proprio progetto di vita.

Bibliografia

- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet.
- Dewey J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Heidegger M. (1969). *Essere e Tempo*. Torino: Utet.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Maturana H., Varela F. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Sen A.K. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen A.K. (1993). *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. tr. it. Venezia: Marsilio.
- Sen A.K. (2002). *Rationality and Freedom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Voci femminili decoloniali per una scuola plurale

Giulia Gozzelino

Docente a contratto - Università degli Studi di Torino
g.gozzelino@unito.it

1. Ricercare pluralità

Il progetto di ricerca “Voci femminili, sguardi plurali. Storie di vita professionale nei contesti educativi e interculturali”, nato dalla convenzione tra l’Associazione delle Donne dell’Africa Subsahariana e seconde generazioni e il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione dell’Università di Torino, si è sviluppato tra Febbraio 2021 e Dicembre 2022 (Pescarmona, Gozzelino, 2023).

La ricerca si è avvalsa dello strumento delle storie di vita personali e professionali (*narratives*) a partire dalle esperienze dell’antropologia dell’educazione e della ricerca pedagogica (tra gli altri: Gobbo, 2004; Biagioli, 2019; Ulivieri, Biemmi, 2019)¹.

Sono state coinvolte venti donne di diverse generazioni e operanti in contesti socio-educativi molteplici: da quelli formali legati ai percorsi scolastici, di accoglienza, di affidamento, di lotta delle peggiori discriminazioni (come la tratta), a quelli informali dell’associazionismo e dell’attivismo, fino ad arrivare a forme laterali di azione educativa svolte attraverso l’arte e la letteratura, proprio per dare voce a una pluralità di espressioni e di prese di responsabilità positive.

2. Tracce di una storia di vita professionale

La storia che prendiamo in esame in questa sede è quella di Deka, una cittadina italiana di origine somala, donna, nera e portatrice di una disabilità. Scrive poesie, racconti, articoli di denuncia sociale e politica, è formatrice e attivista, esperta di intersezionalità, e insegna nella scuola da molti anni. La sua voce offre una prospettiva sulla scuola primaria italiana.

Chiediamo a Deka come descrive il suo ruolo educativo, sociale e politico nella

1 Per maggiori approfondimenti sulla metodologia, si faccia riferimento al volume Pescarmona I., Gozzelino G. (2023). *Voci femminili, sguardi plurali. Conversazioni pedagogiche e storie interculturali*. Bari: Progedit e al contributo di Pescarmona I. *Identità in dialogo. Le storie di vita professionale come processo di presa di parola* negli Atti del Convegno Siped 2023, Bologna.

contemporaneità e ci racconta del suo impegno nella scuola e in aula come una presenza nella quale mette in gioco tutta la propria storia, relazioni, emozioni e spirito critico: “quello che noi facciamo a scuola è formare i futuri cittadini, le future persone adulte che cammineranno su queste strade della vita. [...] Il nostro lavoro ha anche un ruolo politico perché, portando a riflettere i bambini, stimoliamo lo spirito critico, come dice bell hooks, portiamo in classe pensieri e idee anche politiche”.

La docente denuncia l'intersezione di abilismo e razzismo nella società italiana e descrive il corpo nero disabile come materia di violenza gratuita, di invisibilità e di assenza di valore umano. “La mentalità abilista non prende in considerazione i corpi con disabilità poiché non sono ‘compatibili’ con quella convenzione sociale e culturale che associa ‘normalità=abilità’. Se poi il corpo disabile è legato al corpo nero, nella mente abilista e razzista esplose un cortocircuito che termina nella violenza”.

Domandiamo a Deka se la sua esperienza di donna e le diversità di cui è portatrice le hanno offerto negli anni una visione particolare sul mondo della scuola: “Il fatto di avere un'origine diversa, pur avendo frequentato tutte le scuole in Italia, mi ha dato la possibilità di essere molto più aperta e ricettiva proprio nei confronti della diversità in tutte le sue forme. [...] Ho cercato sempre di mostrare la ricchezza della diversità culturale linguistica e non, diciamo, stigmatizzare come una cosa negativa. [...] ho sempre trascinato, diciamo, le mie classi a conoscere altre realtà [...] provando a far vedere le differenze”.

Nel corso del dialogo con Deka, siamo tornate a discutere sulle questioni di genere e di razzializzazione e su ciò che Deka vede dalla sua posizione, dal suo punto di vista: “Le questioni di genere secondo me hanno un notevole peso a scuola perché, purtroppo, c'è ancora questa credenza sui ruoli di ‘maschio e femmina’ [...]. Ritengo che ci siano ancora molti insegnanti che la pensano in questo modo e cercano di non agevolare un pensiero diverso. Io e le mie colleghe siamo molto sensibili a questo tema e quindi cerchiamo di sensibilizzare i bambini, discutiamo le differenze di genere [...] e cerchiamo sempre di mostrare ai bambini come la storia che finora è stata insegnata, è stata insegnata sempre dal punto di vista patriarcale”.

Per quanto riguarda il razzismo: “è un argomento ostico per molti; per molte persone è un argomento tabù, che hanno difficoltà ad affrontare. [...] È davvero difficile parlare di razzismo a scuola [...]. L'insegnante medio non si sente ancora coinvolto rispetto all'antirazzismo a scuola, o ha paura di essere coinvolto o ha paura di mettersi in gioco e di capire e di imparare come fare ad affrontare questo argomento. Io condivido i miei strumenti, è un tema che si può affrontare, ci sono i modi per affrontarlo e non bisogna sentirsi in difetto”.

Deka è impegnata in un percorso decennale di impegno diretto per l'antirazzismo e la decolonizzazione della scuola e cerca di portare questi temi nel suo istituto e in tante scuole d'Italia anche attraverso la sua scrittura e i suoi libri. Ci riporta esempi di come il razzismo sia affrontato anche da lei, in prima persona quotidianamente e di come attraversi discriminazioni, micro-aggressioni, che al-

cune persone bianche non percepiscono perché non realizzano la situazione, perché non sono consapevoli e non vogliono neanche mettersi nella posizione di rendersene conto.

3. Conclusioni

L'intervistata ci fa capire che chi vive ai margini deve lottare come un corpo unico verso gli stessi obiettivi per scardinare i pregiudizi e gli stereotipi e ci invita – ogni volta che un essere umano viene discriminato a causa del suo genere, del suo stato sociale, della sua etnia o orientamento sessuale – a chiederci: “Cosa possiamo fare noi? Vogliamo lasciare che il nostro senso di responsabilità venga fagocitato dalla banalità del male? Vogliamo conformarci e diventare oggetti o vogliamo rimanere soggetti che sanno discernere il bene dal male?”.

Come donne e come persone con background migratorio, espressione di una minoranza nei servizi educativi e nei contesti sociali ai quali facciamo riferimento, lo sguardo delle intervistate offre uno spaccato sulla permanenza di oppressioni, discriminazioni e razzismi anche all'interno delle istituzioni. La loro voce, allo stesso tempo, permette di rigenerare i margini (hooks, 1991) e di scardinare storie uniche (Adichie, 2009) e stereotipi, attivando una narrazione che riguarda le innovazioni, le proposte, l'impegno e i progetti educativi che intrecciano le loro vite professionali.

Il percorso compiuto propone una postura e una modalità di indagine sociale decoloniale e interculturale attraverso le quali la ricerca pedagogica è chiamata ad aprirsi al dialogo.

Bibliografia

- Adichie AC.N. (2009). *Il pericolo di un'unica storia*. Trad. it. Milano: Einaudi, 2019.
- Biagioli R. (2019). I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(34), 23-34.
- Gobbo F. (2004). Cultural Intersections: The Life Story of a Roma Cultural Mediator. *European Educational Research Journal*, 3(3), 626-664.
- hooks b. (1991). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1998.
- Pescarmona I., Gozzelino G. (2023). *Voci femminili, sguardi plurali. Conversazioni pedagogiche e storie interculturali*. Bari: Progedit.
- Ulivieri S., Biemmi I. (Eds.). (2019). *Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Angelo Guerini e Associati.

Percorsi di orientamento e inserimento professionale per donne vittime di tratta nel SAI di Latina

Gaetana Tiziana Iannone

*Dottoranda - Università degli Studi di Roma Tor Vergata
iannonegaetanatiziana@gmail.com*

Il contributo dà conto di una ricerca qualitativa che si concentra su percorsi globali di presa in carico delle donne vittime di tratta accolte nel SAI (Sistema Accoglienza Integrazione) di Latina. Il lavoro si colloca nel solco della Pedagogia interculturale (Fiorucci, 2020) e di genere e delle differenze (Roverselli, 2017; Lopez, 2018), mutuando categorie interpretative dalla prospettiva freiriana (Freire, 2014). In coerenza con quest'impostazione teorica, si è proceduto nella scelta metodologica della *Grounded Theory Costruttivista* (Charmaz, 2014; Bianchi, 2019).

1. Il contesto della ricerca

Il SAI è un'iniziativa nazionale che ha come obiettivo l'accoglienza, la tutela e l'inclusione dei richiedenti asilo e dei titolari di protezione internazionale. Dal 2015 il fenomeno della tratta degli esseri umani si è intrecciato con i flussi dei richiedenti asilo provenienti dall'Africa occidentale. L'intreccio tra i due fenomeni ha determinato la presenza di persone trafficate (soprattutto donne) nel Sai. È qui che emerge il bisogno di attivare percorsi formativi e tirocini *ad hoc* per accompagnarle nel riscoprire le proprie abilità e capacità, restituendo dignità e autoefficacia perdute: un primo dato significativo riporta che su 30 progetti elaborati, solo due si concretizzano in maniera efficace.

2. Gli strumenti per la progettazione

Gli strumenti sui quali si riferisce in particolare, sono: il bilancio di competenze, la stesura del curriculum vitae, il tirocinio formativo e di orientamento finalizzato ad agevolare le scelte professionali attraverso la conoscenza diretta del mondo del lavoro.

Preliminarmente è necessario far riferimento al costruito di "dramma esistenziale", che affonda le sue radici nella mancata opportunità di attivazione del tirocinio a causa delle lungaggini burocratiche legate al rilascio dei documenti che spesso vanno oltre le tempistiche di accoglienza del progetto Sai, provocando un impedimento concreto alla ricostruzione del percorso professionale e di vita di

queste donne “dannate della terra”. Il trauma determina complicazioni sia nella sfera della narrazione biografica sia nella concreta e materiale attivazione del progetto. Raccontare e raccontarsi non è solo un esercizio biografico; si configura come dispositivo pedagogico a doppio binario che si suddivide in: memorie integrative che ripercorrono l’ordine cronologico del viaggio migratorio ai fini dell’audizione nelle Commissioni Territoriali, in cui emergono i vissuti traumatici; forme di narrazione libere, ossia spazi protetti in cui raccontare le proprie aspirazioni ed esigenze. Le memorie integrative devono dialogare con le narrazioni libere per favorire un adeguato inserimento lavorativo che non riproduca pregresse forme di sfruttamento e pratiche falsamente inclusive.

Il bilancio delle competenze ha come finalità la ridefinizione del background personale in termini di competenze, abilità e capacità acquisite (anche di quelle non certificate che la persona non è consapevole di possedere), esperienze maturate, attitudini e aspirazioni. Nell’*équipe* SAI di Latina esso assume un valore biografico: il “raccontarsi” all’interno delle pratiche di orientamento e inserimento lavorativo comporta la restituzione più efficace di progettualità future. Dalla pratica del bilancio delle competenze emergono indicatori di criticità che riflettono la complessità dell’elaborazione e la concreta inclusione:

- scarsa scolarizzazione e difficoltà nell’Ita L2;
- esperienze lavorative pregresse non spendibili nel mercato lavorativo italiano per assenza di tali profili professionali (*portare l’acqua al villaggio e venderla; raccogliere sassi; eseguire acconciature tipicamente afro*);
- problematicità nel certificare corsi di formazione ed esperienze professionali che non hanno equipollenza;
- micro-ghettizzazione quasi autoimposta e inflitta all’interno della comunità territoriale.

Il tirocinio formativo, come precisa il Manuale Sai 2018, “non si configura mai come un rapporto di lavoro ma come esperienza formativa” atto a misurare le sopravvissute con il mercato lavorativo italiano. Nella interpretazione dell’*équipe* del Sai di Latina, esso non ha solo un valore materiale e economico ma assume in maniera originale il valore di dispositivo qualificante, cioè strumento di qualificazione professionale per un target che non riesce ad accedere al mercato del lavoro.

Il curriculum vitae è uno strumento fondamentale per l’emancipazione; tuttavia è necessario che sia ben compreso nell’ottica di un processo e non come “immediata inclusione socioeconomica”: nelle beneficiarie è consolidata una “idea magica” del cv come lasciapassare automatico per il mondo del lavoro. L’educatore tenta di decostruire questo immaginario ripercorrendo la preparazione e la stesura di tale strumento, attraverso la (ri)costruzione di esperienze pregresse e fornendo spiegazioni sulle effettive modalità di successo.

3. Il ruolo dell'educatore

In riferimento alle succitate pratiche di inclusione in favore delle donne vittime di tratta, si vuole evidenziare la centralità dell'impegno pedagogico da parte della figura dell'educatore che è coinvolto, al pari dello psicologo, in tali progettazioni. La valenza narrativa del raccontarsi di queste donne è agevolata dalla specificità del ruolo professionale educativo che implica una condivisione quotidiana e ordinaria dei loro vissuti in accoglienza. L'ascolto attivo lascia spazi neutri all'interno dei quali le sopravvissute scelgono di condividere parti di esistenza complesse e dolorose: attraverso la verbalizzazione hanno la possibilità di essere nuovamente "nel mondo e col mondo". L'educatore si fa facilitatore e precursore di azioni di responsabilità individuale, promuovendo una progettazione esistenziale personalizzata e mai standardizzata.

4. Prime riflessioni conclusive

Il Sai può essere una fucina in cui va agita in maniera seria e impegnata una prospettiva pedagogica volta alla speranza e al miglioramento dei destini educativi. La finalità del lavoro è quella di migliorare le progettazioni destinate alle beneficiarie: affinché si attivino processi veramente inclusivi (ossia orientati eticamente alla valorizzazione delle autonomie e dell'emancipazione individuale) è necessario che la progettualità avvenga in maniera globale e sistemica: dall'accesso al Servizio Sanitario, alla presa in carico e cura della popolazione migrante femminile; dalla ricomposizione delle traumaticità alla valorizzazione di stili di vita salutari e sostenibili, fino alla collocazione professionale. La cura educativa assicura la realizzazione di interventi opportuni e rispettosi all'interno di una traumaticità portentosa come quella delle sopravvissute: azioni che ricompattino il nucleo identitario, attraverso la consapevolezza dell'agentività. La traumaticità non si può risolvere da un giorno all'altro; chi ha responsabilità educativa sa bene che il processo è lungo e sfidante e, ovviamente, *possibile*.

Bibliografia

- Bianchi L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory Costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza*. Torino: Gruppo Abele.
- Lopez A.G (2018). *Pedagogia delle differenze*. Pisa: ETS.
- Roverselli C. (2017). *Declinazione di Genere. Madri, padri, figli e figlie*. Pisa: ETS.

Insegnamento e scuola secondaria nel discorso sovranazionale

Patrizia Lotti

*Doctoranda Línea 1 PDE, Escuela Internacional de Doctorado UNED
plotti1@alumno.uned.es*

1. Introduzione

Il rapporto 2021 dell'Unesco¹ afferma la necessità di un nuovo contratto sociale per l'educazione partendo dalla constatazione della complessità, fragilità e incertezza dell'attuale modo di vivere, nel quale persistono disuguaglianze e indebolimento della società civile e in cui l'educazione non riesce a determinare un futuro più giusto. Dichiarando insostenibile l'attuale modello di sviluppo, sollecita un radicale cambiamento attraverso un nuovo contratto sociale basato su inclusione ed equità, cooperazione e solidarietà, responsabilità collettiva e interconnessione. In particolare, affrontando le pedagogie per la collaborazione e la solidarietà, e invitando a scegliere approcci che riflettano l'interdisciplinarietà dei problemi e che coltivino al contempo interdipendenza e solidarietà, vede nel Service-Learning (SL) e nel Community Service-Learning (CSL) la possibilità di ampliare le esperienze degli studenti, sfidandone i presupposti e avvicinandoli alla comunità senza paternalismo e col riferimento alla solidarietà come principio contrastante le soluzioni più convenienti o di interesse personale.

Nell'ambito di una ricerca più articolata, volta a studiare il ruolo del SL nella costruzione dell'identità professionale degli insegnanti di livello secondario, il contributo indaga la prospettiva della politica educativa nello "spazio accademico globale" (Beech, 2009) relativamente al ruolo del docente nell'educazione e ai concetti emergenti che lo legano alla società, all'economia, alla cittadinanza, al lavoro, ai diritti umani ecc.

Le domande che guidano questo contributo sono:

- qual è la visione dell'insegnante nei documenti delle organizzazioni internazionali in relazione all'orientamento e al rapporto col mondo del lavoro?
- qual è il compito educativo e quali le competenze professionali del docente che emergono dalla documentazione pratica e scientifica del SL in relazione all'orientamento e al rapporto col mondo del lavoro?

1 Reimagining our futures together: a new social contract for education, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

2. Metodologia di indagine

Le Organizzazioni Internazionali (OI) hanno avuto origine nell'immediato secondo dopoguerra del secolo scorso con la fondazione delle Nazioni Unite (ONU), in quanto iniziative utili a forgiare la pace e la cooperazione tra le nazioni, dopo il fallimento della Società delle Nazioni (Jones e Coleman, 2005); una funzione gradualmente trasformata nei decenni successivi nell'impulso per lo «sviluppo» (Beech, 2009). Nella descrizione delle proprie funzioni e dei poteri dei propri organi, la Carta delle Nazioni Unite (1945) afferma che l'Assemblea Generale promuove studi e formula raccomandazioni per *“conseguire la cooperazione internazionale nella soluzione dei problemi internazionali di carattere economico, sociale culturale od umanitario”* (art. 1 comma 3). Stabilisce inoltre l'istituzione di vari *“istituti specializzati”* attraverso accordi intergovernativi finalizzati alla cooperazione sulle questioni economiche, sociali, culturali ed educative e che il Consiglio economico e sociale ha fra le sue funzioni quelle di *“compiere o promuovere studi o relazioni su questioni internazionali economiche e sociali, culturali, educative, sanitarie e simili [...] fare raccomandazioni al fine di promuovere il rispetto e l'osservanza dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali per tutti, [...] preparare progetti di convenzione [...] convocare, in conformità alle norme stabilite dalle Nazioni Unite, conferenze internazionali su questioni che rientrino nella sua competenza”* (art. 63).

A partire dalle Nazioni Unite, le OI diventano un attore capace di produrre un discorso globale che, *«in nome di una conoscenza 'vera' e di un'idea di ciò che costituisce una buona educazione, offre un modello universale di educazione come strategia globale che potrebbe risolvere la maggior parte dei problemi educativi nella maggior parte dei contesti locali»* (Beech, 2009, p. 342, traduzione propria). Nel campo educativo, le OI si qualificano come esperte nella capacità di interpretare il discorso accademico globale prodotto dal flusso comunicativo di idee circolanti attraverso i legami accademici, politici e sociali, e di tradurlo attraverso processi di eccessiva semplificazione in proposte educative universali (Beech, 2009, p. 344).

Nell'ambito della presente ricerca, i criteri utilizzati per l'individuazione degli OI sono:

- citazione nel discorso educativo globale;
- diversificazione dei contesti di influenza e degli approcci;
- disponibilità dei documenti nello spazio web istituzionale.

La selezione dei loro documenti è consistita in un processo suddiviso in 5 fasi:

- identificazione dei documenti per il periodo 2010-2022;
- selezione tramite eliminazione di doppi o seconda edizione di documenti precedenti;
- ammissibilità del documento, eliminando tutti quelli pubblicati ma non redatti dall'OI;

- definizione del campione in relazione alla presenza nel documento di almeno un ambito di interesse (sviluppo professionale del docente, apprendimento per competenze, partecipazione civica, solidarietà e sostenibilità);
- codifica e analisi.

3. Conclusioni e sviluppo

Dall'analisi dei documenti di ONU, UNESCO, OMS, WBG, OCSE, OEI, CoE, AU-ESTI emergono le indicazioni per uno sviluppo professionale del docente basate su conoscenze pedagogiche, flessibilità operativa e connessioni professionali e sociali. Quelle sull'apprendimento per competenze enfatizza la necessità di collegare le conoscenze disciplinari con la realtà, l'importanza delle competenze trasversali, utili all'apprendimento permanente e alla promozione del benessere. Infine, i principi legati alla partecipazione civica, alla solidarietà e sostenibilità sono legati alla responsabilità verso il futuro, all'opportunità di praticare un pensiero inclusivo e sostenere i valori etici legati a pace, democrazia, diritti umani.

Il SL e CSL sono spesso indicati come mera indicazione strumentale, prevedendo solo talvolta l'articolazione della sua capacità di connettere lo sviluppo delle conoscenze disciplinari con l'interazione esperienziale nel mondo reale e la possibilità di sostenere e praticare i valori etici. Tale referenza è in linea con la continua "funzionalizzazione dell'istruzione" che inquadra la stessa educazione come "strumento" (Biesta, 2022).

L'esito di questa indagine viene posta in relazione con la documentazione pratica e scientifica diffusa dalle istituzioni e reti che sostengono e promuovono il SL (CLAYSS, Redaps, EOSLHE, NYLC, IARSLCE, Campus Compact) al fine di determinare gli strumenti e il campionamento per l'analisi sul campo attraverso la realizzazione di studi di caso e la raccolta di "storie di vita" (Mortari, 2013) utili a descrivere il rapporto fra la partecipazione a percorsi di SL e la costruzione dell'identità professionale del docente.

Bibliografia

- Beech J. (2009). Who is Strolling Through the Global Garden? International Agencies and Educational Transfer. In R. Cowen, A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*. Springer International Handbooks of Education, v. 22, Springer.
- Biesta G. (2022). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*, 68, 655-672.
- Jones P., Coleman D. (2005). *The United Nations and Education: Multilateralism, development and globalization*. London: Routledge Falmer.
- Mortari L. (Ed.). (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Mondadori.

Photovoice come metodologia di ricerca e documentazione delle esperienze all'aperto di bambine e bambini

Letizia Luini

Dottoranda - Università degli Studi di Milano-Bicocca
l.luini@campus.unimib.it

1. La documentazione di esperienze e contesti *outdoor*

Il contributo presenta alcune prime riflessioni intorno alla metodologia *photovoice* (Wang, Burris, 1997) impiegata come metodo di ricerca, strategia di documentazione e potenziale strumento formativo per educatori e insegnanti, capace di restituire esperienze e contesti *outdoor* dalla prospettiva privilegiata di bambine e bambini alla luce della loro personale relazione con il fuori.

Rendere visibili le esperienze dei bambini attraverso la documentazione pedagogica rappresenta un'azione educativa e formativa dei servizi per la prima infanzia (Dahlberg, Moss, Pence, 1999), uno strumento formativo a sostegno della progettualità e riflessività adulta, altresì capace di garantire la valorizzazione di diversi punti di vista resi visibili attraverso pratiche di rappresentazione, ri-significazione e condivisione delle esperienze (Tan, Yang, 2022). Tale pratica accoglie la soggettività adulta, che interpreta le esperienze dei bambini: nonostante l'intenzione di porre i bambini al centro del processo, la documentazione veicola implicitamente gli ideali dei grandi, che restituiscono le esperienze attraverso le loro lenti interpretative, ma se si abbraccia la convinzione che i bambini sono esperti costruttori di conoscenze, con bisogni diversi da quelli predisposti dagli adulti, occorre individuare strategie di documentazione capaci di rappresentare la prospettiva infantile, nel pieno riconoscimento della loro *agency* (James, Jenks, Prout, 1998).

Facendo un affondo sulle esperienze che hanno luogo nei contesti *outdoor*, tale esigenza appare ancor più cruciale: la letteratura internazionale dell'ultimo decennio mette in luce che bambine e bambini interpretano i contesti fuori in modo personale (Waters, 2017) prediligendo modalità di azione che travalicano gli obiettivi per cui un luogo è progettato. Il contesto infatti offre opportunità per l'azione potenzialmente infinite, alla luce della reciprocità relazionale tra contesto-soggetto: caratteristiche quali fluidità e ricchezza dell'*outdoor* (Kytä, 2004) si traducono in momenti di gioco e scoperta personali. Bambine e bambini in tal senso esprimono la loro *agency* attraverso la libera esplorazione dei contesti secondo modalità non convenzionali, sfruttando creativamente tutte le risorse disponibili. Oltre a riconoscere che bambini e bambine abbiano propensioni esplorative differenti, occorre comprendere che quando manifestano il desiderio di condividere le proprie esperienze, comunicano attraverso sistemi simbolici differenti da quelli adulti (Mere-

wether, 2018) e che non sempre la verbalizzazione orale rappresenta il canale comunicativo più vicino alle loro competenze e interessi. Si intende dunque riflettere su quali possano essere gli esiti di forme di documentazione realizzate dai bambini, caratterizzate da modalità comunicative *child-centred* e *hands-on* (Shaw, 2021).

2. La documentazione dalla prospettiva di bambine e bambini: l'utilizzo di *photovoice*

In questo solco si intende introdurre la metodologia *photovoice* (Wang, Burris, 1997) quale strategia di documentazione di esperienze e contesti *outdoor*, restituiti dalla prospettiva di bambine e bambini alla luce della loro personale relazione con il fuori.

Photovoice è una metodologia partecipativa che prevede l'uso di macchine fotografiche utilizzate dai bambini per realizzare scatti volti a documentare le proprie esperienze: in tal senso appare un promettente strumento di documentazione per i bambini, capace di intercettare i loro bisogni grazie a strumenti *child-friendly* che consentono a tutte e tutti di condividere narrazioni, anche visuali (Biffi, Palaiologou, Zuccoli, 2021).

La metodologia prevede l'implementazione di alcuni step metodologici: la produzione autonoma di fotografie è seguita dalla selezione di scatti significativi successivamente discussi in gruppo, per poi essere accostati a didascalie di accompagnamento. Infine, il materiale viene presentato attraverso la realizzazione di cataloghi o mostre fotografiche, occasioni in cui i desideri dei bambini possono raggiungere un pubblico capace di favorire azioni trasformative. Tale metodologia, che consente ai bambini di condividere la propria prospettiva, si rivela anche uno strumento di riflessione e formazione per l'adulto, capace di restituire la generatività delle esperienze dei bambini, portando l'adulto a ripensare la propria postura in relazione alle documentazioni prodotte dai bambini durante le esperienze all'aperto alla luce delle possibilità colte da ciascuno nella propria e personale interazione in un mondo (Guerra, 2020) vivo di possibilità che invitano i bambini ad agire.

3. Riflessioni conclusive: la documentazione dei bambini come strumento per gli adulti

Poter rileggere le esperienze all'aperto attraverso documentazioni realizzate dai bambini può quindi offrire a educatori e insegnanti possibilità uniche di lettura del contesto educativo e dell'esperienza dei bambini: l'adulto può rivisitare la sua prospettiva rispetto al suo ruolo, da istruttore ad ascoltatore, e la sua immagine di bambino, riqualificato come attivo costruttore di conoscenza, esperto della propria vita.

A partire da queste premesse, si ipotizza il potenziale intrinseco di *photovoice* anche come strumento di ricerca e di formazione permanente per educatori e insegnanti, in particolare nel cogliere e rispondere ad alcune sfide del nostro tempo che riguardano da un lato la promozione dell'*agency* dei bambini, dall'altro le loro possibilità relazionali con l'ambiente, configurandosi come una strategia capace di creare una nuova cultura di co-costruzione del curricolo tra bambini e adulti, contribuendo alla crescita professionale di educatori e insegnanti.

Bibliografia

- Biffi E., Palaiologou I., Zuccoli F. (2021). The use of pedagogical documentation and artistic languages in research with young children. In L. Arnott, K. Wall (Eds.), *Research through Play. Participatory Methods in Early Childhood* (pp. 147-162). Los Angeles: SAGE.
- Dahlberg G., Peter M., Pence A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Routledge Falmer.
- Guerra M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kyttä M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24 (2), 179-198.
- Merewether J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education*, 26 (3), 259-277.
- Shaw P.A. (2021). Photo-elicitation and photo-voice: using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 44 (4), 337-351.
- Tan K., Yang W. (2022). Pedagogical documentation as a curriculum tool: making children's outdoor learning visible in a childcare center in Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30, 281-295.
- Wang C.C., Burris M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24 (3), 369-387.
- Waters J. (2017). Affordance Theory in Outdoor Play. In T. Waller, et al. (Eds.), *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning* (pp. 40-45). Sage: London.

Orientare alla costruzione del Sé professionale attraverso le Career Management Skills

Simona Mangiacotti

*Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
simona.mangiacotti@unifg.it*

Per Bandura (1996), il lavoro costituisce una delle principali fonti dell'identità e del senso di valore personale poiché struttura gran parte della realtà quotidiana delle persone. Infatti, il lavoro rappresenta una vera e propria dimensione del vivere, dove attraverso il fare e il relazionarsi con gli altri plasmiamo le nostre idee, le nostre emozioni e i nostri sentimenti dando forma al nostro essere. Per dirlo in altre parole, quando lavoriamo non produciamo solo beni e servizi ma produciamo anche noi stessi (Selmo, 2021).

L'avvento della pandemia da Covid-19 e la Quarta Rivoluzione Industriale hanno sicuramente accelerato i processi trasformativi del mondo del lavoro, che assume oggi sempre più i connotati di una realtà dinamica e incerta e non più statica come una volta. Cambiano gli spazi, i tempi, le attività, il modo di relazionarsi con gli altri e, in generale, il percorso professionale delle persone, sempre più caratterizzato da irregolarità, interruzioni e deviazioni, diventa instabile. Questa nuova realtà dinamica del mondo del lavoro provoca inevitabilmente un certo senso di smarrimento e di disorientamento nelle persone, che spesso si ritrovano impreparate nel gestire e nel governare possibili cambiamenti di ruolo e/o di responsabilità, incapaci di fronteggiare le transizioni e di ricostruire e riprogettare la propria storia professionale, formativa e personale. In tal senso, l'orientamento acquisisce un potere prezioso e fondamentale per permettere ad ogni individuo di progettare consapevolmente e responsabilmente il proprio futuro. Infatti, il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente elaborato dall'Unione Europea, già 20 anni fa considerava l'orientamento un fattore altamente strategico per lo sviluppo di una società più giusta poiché considerato come il miglior strumento per mediare le esigenze di progettualità professionale delle persone e delle organizzazioni con la flessibilità dei mercati del lavoro in continua trasformazione (Mancinelli, 2003). Allora l'orientamento deve permettere al soggetto di scoprirsi e di attivarsi per riflettere e rindirizzare la propria esistenza di fronte al susseguirsi dei cambiamenti, stimolando la proattività di ogni individuo, ossia la capacità di agire in maniera preventiva ed efficace rispetto alle situazioni inaspettate, assumendo così un punto di vista meno traumatico e più consapevole rispetto alle transizioni della vita. L'idea è quella di un orientamento che accompagni l'individuo attraverso una progettualità che duri tutta la vita. Infatti, come sostiene Daniela Dato, l'orientamento, in quanto processo dall'alta caratura pedagogica, si

apre proprio alla dimensione progettuale che è sempre collegata alla capacità da parte del soggetto di prendere decisioni e soprattutto alla sua capacità di attivarsi e di scoprirsi in grado di affrontare il nuovo, il disordine, l'imprevisto... affinché sappia attivare quella "tensione mentale" che il soggetto deve far propria per diventare competente e per imparare ad orientare, a gestire e a presidiare le direzioni del proprio essere parte attiva della costruzione della propria vita (Dato, Loiodice, 2016). Progettualità che non si configura solo come un modo di pensare ma si configura come attività rivolta al futuro e, dunque, come postura epistemica che spinge all'azione concentrandosi sul raggiungimento di obiettivi.

Dunque, compito della pedagogia e dei sistemi educativi è quello di donare centralità al "poter essere" di ogni individuo affinché quest'ultimo diventi competente e sappia orientarsi autonomamente nella complessità del tempo attuale. Ovviamente però, non si può avviare un pensiero attorno al proprio divenire senza essere prima consapevoli di ciò che si è e si può diventare.

Secondo Maria Luisa Pombeni, infatti, la gestione efficace del processo di auto-orientamento è determinata non solo da fattori situazionali e sociali, ma anche da quel bagaglio di risorse individuali che il singolo sa mettere in gioco nei diversi momenti di vita. Questo bagaglio di risorse contiene tutto quell'insieme di abilità, caratteristiche, atteggiamenti e motivazioni personali necessarie per fronteggiare in maniera efficace i compiti orientativi specifici che la vita chiede di svolgere come la scelta scolastica, la ricerca del lavoro, il ricollocamento ecc. (Pombeni, 2003). In particolare, per quanto riguarda la sfera lavorativa c'è bisogno di attrezzarsi di nuove e inedite competenze per poter costruire e riorganizzare in itinere la propria identità professionale allineandola responsabilmente e consapevolmente alla propria identità personale e sociale. Nello specifico le Career Management Skills (CMS), definite da La Rete Europa per l'Orientamento Permanente (Elgpn) come competenze utili a supportare la "capacità di orientamento al lavoro", si configurano, oggi, come necessarie per poter gestire le complesse transizioni e per poter analizzare e selezionare tutte le informazioni che caratterizzano i diversi percorsi educativi, formativi e occupazionali (Dato, Loiodice, 2016). Efficacia personale, gestire le relazioni, identificare e accedere ad opportunità formative e lavorative, conciliare tempi di vita, studio e lavoro, sono solo alcune delle suddette CMS che devono essere promosse nei luoghi deputati alla formazione, per permettere agli studenti di disporre di tutti gli strumenti necessari per gestire il nuovo modello di carriera, che Hall (1996) definisce proteiforme, lavorando sul continuo processo di conoscenza, costruzione e modificazione della propria identità personale e professionale per compiere scelte e intraprendere azioni mantenendo, come afferma Savickas, coerenza interna.

Per Martha Nussbaum, orientare al lavoro e più in generale alla vita vuol dire "coltivare l'umanità", coltivare cioè quelle competenze indispensabili al soggetto per essere un buon cittadino, un buono studente e un buon lavoratore, significa donare agli individui gli strumenti cognitivi ed emotivi per muoversi nella complessità del tempo attuale, senza avere paura del rischio poiché spesso, come sostiene Isabella Loiodice, questo può coincidere con un momento costruttivo di

riprogettazione, rappresentando quindi un'opportunità per migliorare la propria condizione esistenziale attuale (Dato, Loiodice, 2016).

Bibliografia

- Bandura A. (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Dato D., Loiodice I. (2016). *Orientamento al lavoro e career management skills in Educazione e mondo del lavoro. Figure di accompagnamento e potenzialità delle nuove tecnologie nei servizi di bilancio delle competenze e nell'orientamento professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Hall D.T. (1996). *Protean careers of the 21st century*. Academy of Management Executive.
- Mancinelli M.R. (Ed.). (2003). *L'orientamento come promozione all'inserimento occupazionale* (Vol. 3). Milano: Vita e Pensiero.
- Pombeni M.L. (2003). Contesti e azioni di orientamento. Differenziare le azioni e specificare le professionalità. *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*, 1-10.
- Selmo L. (2021). *Formare al futuro. Progettualità, metodi e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.

Il ruolo delle valorizzazioni nella formazione alla transizione ecologica

Stefano Mazza

Dottorando - Libera Università di Bolzano
smazza@unibz.it

Siamo in una fase di transizione epocale e parlando di formazione al lavoro che verrà, nell'ambito, pur transdisciplinare, di una pedagogia dell'ambiente (Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017) la prima domanda di ricerca potrebbe essere quale forma di lavoro intendiamo. Gli studi sull'economia del futuro (De Biase, 2020) prevedono un cambiamento molto esteso e spesso inimmaginabile in merito ai modelli di sviluppo che si affermeranno e ai lavori e alle professioni implicate, a chi dovrà svolgerli (umano, non umano), al bilanciamento tempo libero/occupato, alla distribuzione delle risorse. Ogni ipotesi, pur necessaria, rischia l'inconsistenza. Diventa importante comprendere quale è il senso prospettico della transizione: si tratta di un cambio di carburante (transizione elettrica) etc. o del passaggio dalla logica monodimensionale della tecnica, che interpreta la modernità come razionalità del massimo profitto col minimo sforzo, all'uomo nuovo (non bionico) che interpreta diversamente la complessità del suo essere nell'ambiente attraverso nuove forme dell'intelligenza dentro il sapere della produzione che ne modificano il senso. Un'analisi indiziaria sulla messa in circolazione di specifici valori sociali e personali nell'infosfera, ipotizzando che gli impatti della transizione o meglio al plurale delle transizioni – data l'ampiezza delle idee in campo sotto i vari ombrelli definitivi, da transizione ecologica a energetica, green, industriale fino a digitale come *conditio sine qua non* del cambiamento – possano essere sondati per questa via.

Dato che ogni modello sociale si basa su determinati valori gerarchizzati, è conseguente che i valori soggiacenti vengano fatti circolare, prevalentemente in veste simbolica, perché più pervasiva, perché vengano poi assimilati, sedimentati e potenzialmente attualizzati nel mondo produttivo e del consumo. Essendo necessario, per esempio, nella ipotesi di economia circolare, sostitutiva di quella lineare, che da valorizzazioni del *know how* individualizzato, come elemento di competizione e successo, si passi ad una condivisione per poter mettere in atto le nuove modalità di lavoro; e così per molti altri modi di intendere le relazioni antinomiche in una e nell'altra versione dei processi produttivi.

È su queste catene di valori, che andranno a formare – sempre parzialmente e per strade non immediatamente identificabili – le rappresentazioni e le gerarchie assiologiche dei lavoratori, che si deve concentrare l'analisi. La comprensione del

fenomeno della trasmissione, interiorizzazione, modifica e possibile resistenza, in età adulta, di valori proposti, che implicano spinte verso comportamenti, *habitus*, stili di vita, può favorire la proficua costruzione di una pedagogia del lavoro innovativa, non come istruzione e adattamento al presente *in progress*, non come mero atto giustificatorio dell'esistente, ma come accompagnamento alla consapevolezza del proprio essere nel circuito produzione/consumo. E senza che questo significhi strutturare una logica manipolatoria di ingegneria sociale, che è più tipica delle operazioni sulla sponda del mercato e del profitto. La creazione di una adeguata competenza, non necessariamente "tecnica", diventa elemento propedeutico a qualsiasi azione si intenda intraprendere in ambito educativo, nell'ambito del *long life learning* e non di semplici acquisizioni di *know how* operativi.

In riferimento al concetto di valore, termine polisemico e dai molteplici utilizzi non definiti (Colicchi, 2021), circoscriviamo le tre diverse declinazioni che riteniamo contribuiscano a definire i processi in cui è individuabile. In primo luogo identifichiamo i cosiddetti "grandi valori" elaborati dalle civiltà di riferimento, valori virtuali e trasmessi nella formazione formale e informale. Proposti, a partire dagli spazi della scuola e dell'associazionismo, dello sport e della politica, in forme spesso retoriche, cioè senza una struttura argomentativa, ma come postulati di una specifica società e istituzionalizzati per esempio nell'ambito delle dichiarazioni (diritti etc.), costituzioni o nelle religioni. In secondo luogo, pensiamo ad un genere di valori costituiti dalle valorizzazioni dinamiche operate dalle società e dai modelli proposti in forma di stili di vita, di *status symbol* ecc., valori mobili, ma molto insistiti (*nagging values*), cui contribuiscono in modo determinante campagne pubblicitarie, mode e media. Si tratta di una operazione di valorizzazione di determinati oggetti e concetti, concreti e astratti, che a partire da questa specifica azione vengono istituiti come oggetti simbolici e disseminati attraverso narrazioni e rappresentazioni sociali, assumendo lo statuto di oggetti di valore, con ampia capacità di penetrazione. Sintetizzando definirei entrambi i livelli come surdeterminanti le assiologie personali, idea che potremmo metaforicamente definire come una specie di super io collettivo, un dover essere, previsto dalle società e dai gruppi, e spesso dai vari media più o meno palesemente. Affini al *mainstream* e alle influenze del potere fattosi "trasparente" (Hillman, 2003), ma estremamente attivo nel dettare le condizioni dell'esistenza sociale e personale. Poi il terzo livello, che è l'oggetto qui dell'ipotesi di indagine, che è il risultato attualizzato dai primi due livelli attraverso il lavoro personale di elaborazione, memoria, dispersione determinato da una certa quantità di *bias* che filtrano i possibili passaggi.

Riteniamo che questa tipologia di indagine possa rappresentare una spia (Ginzburg, 1986) delle direzioni che verranno favorite e intraprese nella transizione, anche attraverso il consenso del mondo del lavoro. È un'azione che deve prevedere, per portare risultati utili, un approccio transdisciplinare che possa intercettare un percorso dislocato sull'asse temporale verso le origini della sedimentazione e formazione di quei valori il cui funzionamento andiamo a ricercare.

Proprio perché spesso nel rapporto formativo con gli adulti appare come ostacolo il retaggio di una dinamica educativa frustrante, considerata negativa perché

nozionistica e giudicante, si deve intervenire attraverso una pratica aperta all'ascolto, alla costruzione di una lingua comune, all'elaborazione cooperativa, alla molteplicità delle intelligenze e alle emozioni, in alternativa alla classica e fallimentare trasmissione frontale *top down* e spesso arrogante della scienza o delle teorie del lavoro che lontane da una dimensione educativa ed emozionale non incidono significativamente sulla dimensione valoriale. Vanno elaborati strumenti di filtraggio delle informazioni, serie di attrezzi cognitivi di decostruzione che individuino e intercettino i meccanismi manipolativi delle comunicazioni e siano efficaci nella comprensione delle problematiche sociali e scientifiche e permettano di partecipare e indirizzare collettivamente le decisioni sulle pratiche del futuro, senza per questo spingere i lavoratori a divenire improbabili scienziati.

Bibliografia

- Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- De Biase L. (2020). *Il lavoro del futuro*. Torino: Codice.
- Ginzburg C. (1986). *Radici di un paradigma indiziario, Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*. Torino: Einaudi.
- Hillman J. (2003). *Il potere. Come usarlo con intelligenza*. Milano: Rizzoli.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (Eds.). (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Tra competenze e aspirazioni lavorative. Un racconto multivocale e interculturale a partire da uno studio di caso in un CPIA dell'hinterland milanese

Alessandra Mussi

*Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Milano-Bicocca
alessandra.mussi@unimib.it*

1. Introduzione

Nella contemporaneità, il mondo del lavoro si rivela critico per la società nel suo complesso a causa della sua liquidità, precarietà e instabilità. Allo stesso tempo esso è associato a specifiche forme di esclusione e sofferenza. A persone con background migratorio sono spesso riservate posizioni lavorative meno qualificate e retribuzioni più basse (Venturini, Villosio, 2008), cui corrispondono una diffusa percezione di discriminazione nei contesti lavorativi e atteggiamenti di “impotenza appresa” in relazione alle aspirazioni lavorative (Rainisio, Pola, Mussi, Bove, Inghilleri, 2022).

Rifletteremo su questo tema a partire dalle prospettive di adulti/giovani adulti¹ con background migratorio, raccolte all'interno di una ricerca ancora in corso all'interno del CPIA di Pioltello (MI).

2. I CPIA: percorsi di formazione per l'inserimento/reinserimento nel mondo del lavoro?

I CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) sono sorti come evoluzione dei CTP (Centri Territoriali Permanenti) con l'obiettivo di intrecciare le prospettive dell'Educazione degli Adulti con quelle del Life Long Learning, allo scopo di promuovere l'arricchimento delle competenze e il riconoscimento degli apprendimenti di adulti in particolare inoccupati (Pitzalis, 2019). I CTP erano stati istituiti con l'obiettivo di creare “percorsi di formazione professionale per facilitare l'inserimento o il reinserimento nel mondo del lavoro” (MIUR, 1997). Queste finalità si sono, con il tempo, intersecate con le questioni migratorie: la popolazione scolastica è diventata sempre più eterogenea, mentre le policy educative hanno spinto i CTP/CPIA ad assumere sempre più un ruolo nella gestione dei flussi migratori, attraverso le certificazioni linguistiche e percorsi di alfabetiz-

1 Nell'articolo si utilizza il maschile per indicare l'appartenenza di genere non marcata, per non appesantire la lettura.

zazione di primo e secondo livello. Nel farlo, i docenti hanno a disposizione degli strumenti, che si basano sulla valorizzazione delle competenze formali, non formali e informali (Di Rienzo, 2021), sulla personalizzazione del percorso di studi e sull'orientamento al lavoro anche attraverso la rete con i servizi del territorio (Florescig et al., 2018).

A sfidare queste prospettive vi sono, però, le traiettorie biografiche, formative e lavorative complesse ed estremamente variegata degli studenti con background migratorio dei CPIA, a cui abbiamo cercato di dare voce durante la ricerca².

3. Spunti da una storia³

Dina⁴, studentessa di 20 anni di origini algerine che ha appena concluso il primo livello al CPIA di Pioltello, si presenta come una ragazza calma, riflessiva, che sa quello che vuole: è venuta in Italia per ricongiungersi al padre e al resto della famiglia con l'obiettivo di iscriversi all'università: "Avevo pensato che io vengo ad aprile, faccio un corso più alto [di italiano] e dopo a settembre mi iscrivo all'università".

Non si tratta solo di vaghe aspirazioni, ma ha definito in maniera chiara anche il "corso dell'azione" (Appadurai, 2004): arrivo in Italia in estate, frequenza di un corso di italiano per migliorarlo prima di iniziare l'università, iscrizione da settembre a economia e management alla Statale, per poi lavorare in questo settore.

Quando arriva, però, al CPIA non può iscriversi al corso estivo di italiano: è un corso finanziato da un bando che non prevede la frequenza di chi, come lei, possiede la cittadinanza italiana. Rimanda allora l'iscrizione al corso che comincia a settembre, ma quando fa il test d'ingresso le insegnanti le comunicano che il suo livello è troppo alto per i corsi erogati all'interno del CPIA e la fanno iscrivere al primo livello per conseguire la licenza media. Un percorso che termina a giugno e che prevede, oltre a italiano, tutte le altre materie:

Sono arrivata ad aprile, non ci sono corsi perché sono italiana, per la cittadinanza non hanno corsi d'estate. [...] Ho fatto un test e loro mi dicono che la scuola media è un po' alta, per te è meglio perché hai un livello più alto. [...] E dopo quando mi iscrivo e comincio le lezioni, scopro che ci sono tante materie, bisogna studiare tutte le materie. [...] Il corso [di italiano] più alto era meglio.

2 La ricerca, di tipo qualitativo ed etnografico, si rifà al metodo dello studio di caso intrecciato ad approcci biografici.

3 Ci soffermiamo qui su una storia di vita. Lungi dal voler ridurre la varietà di storie possibili a un'unica storia, questa sarà considerata esemplificativa di alcune possibili storie allo scopo di fornire alcuni spunti di riflessione.

4 Pseudonimo per ragioni di privacy. Gli stralci sono tratti dall'intervista condotta il 28.06.22 e trascritta *verbatim*.

Dina si dice contenta dell'esperienza fatta al CPIA, grazie soprattutto alle relazioni che ha costruito con i compagni ("Siamo tutti come una famiglia!"), ma pensa anche che le abbia fatto "perdere tempo".

Il suo background è ricco di apprendimenti formali: ha già conseguito la maturità in Algeria al liceo linguistico, dove ha studiato quattro lingue, tra cui l'italiano. Ricchi sono anche gli apprendimenti informali: la stessa esperienza della migrazione l'ha aiutata a crescere, facendole imparare a mettersi in discussione e a focalizzarsi sui propri obiettivi:

In questi due anni sono cambiata un po' perché adesso vorrei stare sempre da sola... [...] Penso, quando sto da sola, posso fare tante cose, posso studiare, posso cercare su internet... Tante cose... Ma quando c'è tanta gente [...] non puoi fare niente! [...] Quando sei nel tuo paese [...] non hai il tempo di stare da solo. [...] E tu capisci che dovresti essere responsabile delle tue cose... [...] Perché quando esco di casa non so niente... ma in Algeria... so tutto!

Il bagaglio di competenze che porta con sé, però, non viene riconosciuto all'interno del CPIA. La personalizzazione del percorso di studi appare piuttosto limitata, visto che si trova obbligatoriamente incanalata in un percorso non rispondente alle sue aspettative e ai suoi bisogni. Infine, un'insegnante prova a lavorare sulla dimensione dell'orientamento lavorativo in collaborazione con il centro per l'impiego, ma anche qui la ricetta proposta per gli utenti migranti è standardizzata: terza media per tutti: "Una volta siamo andati a questo centro per l'impiego... La persona che era là ha detto che quando arriva qualcuno, gli dice direttamente di fare la scuola media".

4. Conclusioni

La storia di Dina è una tra le tante, eterogenee e complesse, che richiedono spazio all'interno dei CPIA per essere raccontate, riconosciute e valorizzate. E richiedono risposte altrettanto complesse da parte dei docenti e dei CPIA affinché siano in grado di intercettare i bisogni, valorizzare le competenze e sostenere le aspirazioni degli studenti. Nel farlo, è importante un investimento nella formazione dei docenti, ma anche un ripensamento più ampio delle policy educative in materia di orientamento e formazione al lavoro in chiave interculturale.

Bibliografia

- Appadurai A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. *Culture and Public Action*, 59, 62-63.
- Di Rienzo P. (2021). *I CPIA alla prova dell'innovazione. Il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione delle competenze nell'istruzione degli adulti*. Roma: Anicia.

- Floreancig P., Fusco F., Virgilio F., Zanon F., Zoletto D. (2018). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*. Milano: FrancoAngeli.
- Pitzalis M. (2019). Una sfida per la scuola. I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia. In M. Colombo, F. Scardigno (Eds.), *La formazione dei rifugiati e dei MSNA. Una realtà necessaria* (pp. 37-46). Milano: Vita e Pensiero.
- Rainisio N., Pola L., Mussi A., Bove C., Inghilleri P. (2022). Career aspirations, expectations, and perceived contextual barriers in native and foreign-born citizens: an Italian case study. *Ricerche di Psicologia*, 45, 1-25.
- Venturini A., Villosio C. (2008). Labour-market assimilation of foreign workers in Italy. *Oxford Review of Economic Policy*, 24(3), 518-542.

Gli Interventi Assistiti con gli Animali in carcere come occasione di formazione professionale

Angelica Padalino

*Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
angelica.padalino@unifg.it*

1. Introduzione

Una delle sfide più difficili del nostro tempo è il reinserimento lavorativo dei soggetti in detenzione.

La Costituzione Italiana (art. 27, comma 3) ci dice che la pena scontata dal condannato deve tendere alla rieducazione dello stesso e offrire, quindi, un percorso riabilitativo che rappresenti una possibilità di cambiamento. Il carcere dovrebbe perciò prendersi cura della persona detenuta, fornendole gli strumenti per evitare la reiterazione dei comportamenti devianti, al fine di restituire alla società persone rese migliori dal periodo in detenzione, e non il contrario. Per un efficace reinserimento sociale è perciò importante che negli istituti penitenziari siano erogati corsi d'istruzione e formazione professionale (L. 354/75 - artt. 19-20-21) utili per guidare i detenuti e le detenute verso un nuovo progetto di vita.

Secondo il XVIII Rapporto Antigone (2022), oggi i programmi di formazione professionale nelle carceri italiane sono limitati: 35 istituti su 96 non offrono alcun corso. Va comunque sottolineato che a causa dell'emergenza sanitaria in tutti gli istituti detentivi le attività di formazione hanno subito un blocco che ha effetti ancora oggi. Esistono, però, realtà virtuose che hanno sperimentato attività trattamentali importanti, tra cui gli Interventi Assistiti con gli Animali (IAA).

2. Gli IAA in Italia

In Italia negli ultimi anni, grazie a una serie di iniziative ministeriali, è stata riconosciuta la valenza terapeutico-riabilitativa degli IAA con l'istituzione del Centro di Referenza Nazionale per gli IAA da parte del Ministero della Salute (2009) e con la pubblicazione delle Linee Guida nazionali per gli IAA (2015).

Il progressivo riconoscimento dei benefici legati a questi interventi ha portato all'applicazione di essi anche in contesti meno comuni, tra cui il carcere. A dimostrazione di ciò, nel 2019 a Padova si è tenuto il convegno "Carcere e animali. Il modello italiano" durante il quale sono stati presentati diversi progetti svolti con la mediazione animale in carcere. Secondo quanto realizzato finora, in questo particolare e delicato contesto gli IAA possono fare la differenza soprattutto nel sup-

porto alla genitorialità, nella formazione professionale e nel recupero dei detenuti tossicodipendenti e psichiatrici (IZSVe, CRN IAA, 2019).

3. Formazione professionale con gli IAA nelle carceri italiane

Nel 2016 nella Casa Circondariale di Foggia il Gruppo Cinofilo Dauno ha condotto un progetto denominato *Amici Dentro*. Ogni sabato, per circa due anni, 35 detenuti del settore maschile hanno ricevuto nozioni teoriche su: specie, storia e benessere del cane, rapporto uomo-animale e primo soccorso, e svolto attività di addestramento, toelettatura e *agility dog*. È stato inoltre portato a termine il corso da commissario di *ring*, che ha permesso ad alcuni detenuti di operare come commissari alle esposizioni canine regionali e internazionali di Foggia, Bari e Taranto.

Alcuni penitenziari, invece, ospitano stabilmente animali dei quali i detenuti hanno il compito di prendersi cura. Uno di questi è la II Casa di Reclusione di Milano-Bollate, caso unico in Europa, in cui per 14 anni ha avuto sede l'Associazione Salto Oltre il Muro Asd-Centro studi relazione uomo cavallo Onlus. Dal 2007 al 2021 il carcere ha ospitato una scuderia costruita dai detenuti, riconosciuta come centro di recupero per cavalli maltrattati e sotto sequestro. Con questo progetto, *Cavalli in Carcere*, uomo e cavallo si aiutano reciprocamente: il detenuto impara il mestiere del maniscalco e dell'artiere ippico, comprendendo i bisogni dell'animale, aiutandolo a recuperare il benessere psico-fisico e la fiducia nell'uomo; il cavallo influisce a sua volta sul benessere della persona detenuta, aiutandola a responsabilizzarsi, a percepirsi competente ed efficace e a riaccendere empatia ed emozioni, che la realtà detentiva tende ad appiattire (IZSVe, CRN IAA, 2019). Oggi alcuni ex detenuti sono divenuti proprio coadiutori del cavallo per gli IAA.

Chi ha partecipato a questi progetti li definisce *un ponte sulla libertà*⁵, che permette di interagire con il mondo esterno al carcere, scoprendo, inoltre, un nuovo modo di relazionarsi e comprendendo che senza la violenza e la forza si ottengono risultati migliori, proprio come quando si vuole addestrare un cane.

Un'altra iniziativa, che coinvolge le donne del carcere di Rebibbia, è *Confido*, progetto in cui le detenute gestiscono una pensione per cani (IZSVe, CRN IAA, 2019).

Non ci sono molti studi sull'argomento, ma i risultati finora raggiunti dimostrano il potenziale degli IAA in carcere. Innanzitutto, la relazione affettiva e d'aiuto che si stabilisce con l'animale rappresenta il punto di partenza per un percorso di crescita personale che aiuta i detenuti a riscoprire il proprio senso di umanità e a soddisfare i bisogni di relazione, condivisione, contatto fisico, supporto e affetto, producendo quindi un effetto benefico sul proprio sé (Cerino, 2020). Inoltre, tale metodo risulta efficace per la formazione professionale in quanto si ap-

5 <https://www.youtube.com/watch?v=PS7NQytqYs>

prende un mestiere che favorisce la responsabilizzazione, educa alla cura dell'altro, promuove l'integrazione sociale e contribuisce a sviluppare l'autostima, l'autoefficacia e la motivazione, elementi che aiutano a ripensarsi in quanto persone. Tale intervento migliora il benessere dei detenuti, spesso compromesso (Bellettini, Fruzzetti, Langone, 2019), e li predispone a darsi una seconda possibilità, a credere che valga la pena partecipare ai percorsi educativi e rieducativi offerti e che, dopo il carcere, potranno davvero intraprendere un nuovo percorso di vita (Zizioli, Colla, 2016).

Bibliografia

- Associazione Antigone (2022). *Il carcere visto da dentro. XVIII Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*. Retrieved December 1, 2022, from <https://www.rapportoantigone.it/diciottesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/>
- Bellettini B., Fruzzetti G., Langone F. (2019). *Ore d'aria. Esperienze di Interventi Assistiti con gli Animali in carcere*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerino S. (2020). *Gli interventi assistiti con gli animali: nuove potenzialità in ambito penitenziario*. Retrieved November 23, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/338458704_GLI_INTERVENTI_ASSISTITI_CON_ANIMALI_NUOVE_POTENZIALITA'_PER_LA_RIABILITAZIONE_IN_AMBITO_PENITENZIARIO
- Istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie, Centro di referenza nazionale Interventi Assistiti con gli Animali CRN IAA (2019). *Carcere e animali. Il modello italiano. Atti del convegno*. Padova: Author.
- L. 354/75 - Norme sull'ordinamento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.
- Zizioli E., Colla E. (2016). Il diritto di rinascere nel tempo della pena: lo spazio della formazione. *Formazione Lavoro Persona*, VI, 17, 64-73.

EsL e Neet: il ruolo dell'orientamento formativo nei fenomeni di abbandono scolastico precoce e difficoltà occupazionale

Ilaria Paolicelli

*Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
ilaria.paolicelli@unifg.it*

1. Introduzione

In un panorama sociale e culturale multiforme e in continuo mutamento, risulta necessario riflettere sulle sfide di ordine educativo con le quali il soggetto in formazione è chiamato ad interfacciarsi. Il contesto scolastico rappresenta uno spazio privilegiato in cui il singolo si appresta a costruire la propria identità, attraverso esperienze propedeutiche alla sua crescita. Cosa accade, però, a quei soggetti che, per svariate ragioni, perdono l'opportunità di maturare quelle competenze utili alla costruzione del sé e del proprio avvenire? Realtà che necessitano di un'approfondita riflessione a causa della loro drammaticità sono l'ESL (Early School Leaving) e il fenomeno NEET (Neither in Employment, Education or Training).

2. ESL e NEET: il ruolo ricoperto dallo svantaggio nei fenomeni di abbandono scolastico precoce e difficoltà occupazionale

Con la dicitura "Early School Leavers" ci si riferisce a giovani con età compresa tra i 18 e i 24 anni che non frequentano alcun percorso di istruzione o formazione. Ross e Leathwood (2013) evidenziano come la dispersione scolastica non si configuri soltanto come un importante indicatore della mancata crescita economica di un Paese e di alti tassi di disoccupazione giovanile, ma anche come segnale di riproduzione di diseguaglianze sociali.

Secondo le fonti Eurostat (2021) il tasso di Early School Leavers in Italia è pari al 12,7%, tra le percentuali più alte in Europa. All'interno della suddetta percentuale, si possono individuare alcune categorizzazioni: le principali sono relative al genere, all'occupazione e alla collocazione territoriale. Per quanto concerne la prima, si osserva che i giovani uomini sono maggiormente interessati dal fenomeno (14,8%) rispetto alle giovani donne (10,8%); per ciò che riguarda l'occupazione, invece, è dimostrato che coloro che non sono in possesso di un impiego sperimentano o hanno sperimentato l'abbandono scolastico precoce in misura maggiore (8,5%) rispetto a coloro che ne possiedono uno (4,3%); a rappresentare un ulteriore fattore discriminante, infine, è la collocazione territoriale: le città risultano maggiormente colpite dal fenomeno, seguite dalle aree periferiche e dalle zone rurali.

I NEET, invece, sono quei giovani che non hanno e/o non cercano un impiego, non frequentano una scuola, un corso di formazione o di aggiornamento professionale. I soggetti che sperimentano tale condizione sono accomunati dal fatto di restare esclusi dai canali di formazione del capitale umano, il che rappresenta un elemento di estrema drammaticità, in quanto non sempre si tratta di soggetti costitutivamente fragili, bensì di giovani che potrebbero essere risorse per la società. Secondo le fonti Eurostat (2021) il 25,1% dei giovani italiani nella fascia d'età 15-34 anni non lavora, non studia e non è coinvolto in un percorso formativo. Anche all'interno del fenomeno NEET si possono osservare alcune categorizzazioni, principalmente relative a fascia d'età, genere, titolo di studio, ruolo in famiglia e collocazione territoriale. Secondo le fonti INAPP il fenomeno NEET colpisce maggiormente i giovani nella fascia d'età 15-19 anni (75% in più della media), seguiti dai giovani in fascia d'età universitaria 20-24 anni (70% in più della media), mentre i soggetti in fascia d'età post-universitaria 25-34 anni risultano non superare la media. La dinamica di genere acquista un ruolo importante in questo panorama, poiché quest'ultimo risulta coinvolgere maggiormente le donne, soprattutto nella fascia d'età compresa tra i 30-34 anni (66%). Il titolo di studio costituisce un fattore di considerevole importanza, poiché coloro che non lo possiedono risultano essere colpiti in maggior misura dal fenomeno (27%). Focalizzando l'attenzione sul ruolo in famiglia, si può osservare dai dati raccolti su base ISTAT che la maggiore percentuale di NEET sia osservabile tra i genitori (178 mila), con una maggiore incidenza sulle madri (161 mila). Infine, prendendo in considerazione la collocazione territoriale, emerge che l'area maggiormente interessata sia il Mezzogiorno (32%), rispetto alla zona centro-settentrionale (15%).

3. L'orientamento diacronico-formativo come strategia di prevenzione

La fase di transizione in cui i/le giovani prendono decisioni circa il proprio percorso formativo è estremamente delicata e, per questo, è necessario che vengano erogati iter di orientamento di qualità. Nella Nota Ministeriale 19 febbraio 2014, prot. n. 4232 – Linee Guida Nazionali per l'Orientamento Permanente, il Ministro Carrozza afferma che “l'orientamento assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti, al fine di garantire il diritto allo studio e pari opportunità di successo formativo”.

L'orientare e l'orientarsi rappresentano importanti mezzi di prevenzione, poiché “in grado di far percepire a ciascuno la posizione spaziotemporale della propria individualità, compresa la collocazione del proprio progetto di vita” (Domenici, 2002, p. 41). Un modello orientato in tale direzione è quello diacronico-formativo che, attraverso un tipo di didattica orientativa ed orientante, permette al soggetto in formazione di acquisire competenze di base, logico-metodologiche, metacognitive e comunicative lungo tutto l'arco della sua vita formativa, permettendogli di costruire attivamente i propri orizzonti di riferimento.

4. Conclusioni

Le pratiche di orientamento formativo sono chiamate ad essere coerenti e funzionali a delle scelte consapevoli. Ognuno, infatti, ha il diritto di fruire di strumenti utili alla conoscenza di se stesso e delle proprie potenzialità, con l'obiettivo di non disperdere energie in percorsi poco rispondenti alle proprie aspirazioni. Gli interventi di orientamento hanno, oltre che una natura informativa e formativa, anche una natura psico-attitudinale, poiché “finalizzati a far emergere vere o presunte attitudini verso una particolare scelta di formazione e/o di lavoro” (Loiodice, 2004) ed è compito delle Istituzioni Scolastiche operare in tal senso, permettendo ai soggetti in formazione di intravedere spiragli e opportunità dal punto di vista formativo e professionale, attraverso “un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti” (Obiettivo n. 4 Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, 2015).

Bibliografia

- Eurostat (2022). *Early Leavers from Education and Training*. Retrieved December 11, 2022, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Domenici G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta* (Vol. 54). Milano: FrancoAngeli.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2022). *Neet Working. Piano di emersione e orientamento giovani inattivi*. Retrieved December 9, 2022, from https://www.politichegiovani.gov.it/media/fodnvowp/piano_neet-2022_rev-gab.pdf
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, A/RES/70/1. Retrieved December 10, 2022, from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Ross A., Leathwood C. (2013). Problematising early school leaving. *European Journal of education*, 48(3), 405-418.

Orientare la professionalità educativa in ottica zerosei. Esperienze di formazione, suggestioni e prospettive

Francesco Pizzolorusso

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
francesco.pizzolorusso@uniba.it

1. Introduzione

Con il *sistema integrato zerosei* (Ministero dell'Istruzione, 2021) lo Stato è chiamato a svolgere una missione universalistica nel campo dei servizi di prima infanzia, costruendo un sistema integrato capace di oltrepassare la storica scissione rispetto alla scuola dell'infanzia (Neri, 2017, p. 516). Con questo documento, il cui cuore risiede pienamente nella pedagogia, si insiste sul superamento della parcellizzazione esistente tra le diverse realtà e sulle figure legate alla prima infanzia, rafforzando l'identità di ciascun segmento e stimolando una solida rete di collaborazione (Stornaiuolo, 2021). Nella parte V si fa esplicito riferimento ai profili educativi richiesti per questo processo: adulti accoglienti, incoraggianti, registi, responsabili e partecipi. Per permettere a queste indicazioni di produrre gli effetti desiderati è indispensabile inquadrarle in una cornice di senso che contempi una rinnovata cultura della professionalità educativa.

2. Orientare attraverso ricerca-formazione-azione

Un tale ripensamento chiede, infatti, di rivalutare i concetti di competenza e ri-orientare le professionalità, costituendo un nuovo bagaglio di abilità che integri alle competenze tecniche, culturali e metodologiche quelle riflessive e relazionali in questo nuovo assetto. Alla luce di questo si è cercato di sfruttare l'opportunità data dalle Linee Pedagogiche per costruire percorsi di *ricerca-formazione-azione* (Lichene, 2019) per educatrici e insegnanti del territorio barese, coinvolgendo quasi 80 professioniste e oltre 20 scuole del territorio.

Non potendo, in questa sede, descrivere nel dettaglio le attività realizzate, ci limitiamo a sottolineare come gli incontri in aula hanno cercato di orientare le figure educative secondo un'attenzione alla dimensione esistenziale (la prospettiva educativo-lavorativa), estetica (la capacità di apprendere dal piacere della relazione) e tecnica (connessa ai saperi dell'educare); per fare questo sono state utilizzate *lezioni ribaltate*, progettazioni in piccolo gruppo e *debate*. In parallelo sono stati creati momenti di tutoraggio e osservazione in aula, indispensabili per tenere insieme gli aspetti più teorici con la realtà operativa. La scelta della modalità di for-

mazione e del supporto nei contesti si sono tra loro integrate, dunque, a sostegno della crescita professionale del personale e dello sviluppo complessivo dei Servizi. Per la raccolta dati è stato utilizzato lo strumento quali-quantitativo “Tra 0-6” (Bondioli, Savio, Gobetto, 2017) che, come sostengono gli stessi autori, appare utile a riflettere e avviare la costruzione di una nuova prospettiva educativa 0-6 in percorsi che coinvolgono gruppi di lavoro (p. 11). Tra gli ostacoli al lavoro sono da sottolineare le resistenze da parte dei partecipanti; un iniziale atteggiamento conservatore è stato oggetto di analisi comune, riportando le figure educative al fatto che questo, in realtà, non considerasse il costo insito nell'immobilismo. Di fronte alle iniziali opposizioni, è stato necessario sviluppare riflessioni rispetto alle modalità di intendere il ruolo educativo e di concepirsi professionisti in ottica di continuità nei servizi zerosei. La valutazione dell'intero lavoro, in estrema sintesi, ha permesso di comprendere come questo sia stato in grado di accrescere le competenze personali e professionali utili a costituire un approccio funzionale a questa trasformazione di senso, sviluppando, nello stesso tempo, considerazioni circa la necessità di costruire un rinnovato *sensu del noi lavorativo*, indispensabile in ottica di continuità.

3. Riflessioni conclusive

Percorsi di orientamento in servizio, in definitiva, sembrano facilitare la promozione di una cultura della cura e dell'educazione dei bambini dalla nascita ai sei anni, a patto che queste siano sostenute da forme di partecipazione attiva e siano accompagnate da procedure metodologiche e di sperimentazione (La Rocca, Smeriglio, Tassone, p. 164); aspetti, questi, che non si improvvisano, ma che vanno coltivati e alimentati grazie alla promozione di pratiche riflessive che consentano ai professionisti di apprendere dal pensare, prima ancora che dal fare (Bondioli, Savio, 2018).

Per la pedagogia, questo significa assumere una propensione alla revisione e al ripensamento delle attività di orientamento, rivisitando le cornici di senso e riesaminando le posture educative in chiave zerosei, per evitare di rimanere invischiati nell'abitudine e nelle procedure ritualizzate, disperdendo così l'immensa opportunità delle Linee Pedagogiche.

Ci troviamo di fronte a una vera e propria sfida educativa e sociale, la cui complessità richiede un lavoro di squadra competente e sistematico che coinvolge attivamente il mondo dell'Università (Stornaiuolo, 2021, p. 235); grazie alle attività realizzate è stato possibile comprendere come questi momenti formativo-orientativi necessitino di un maggior respiro nello scambio tra realtà educative e ambiente dell'Accademia: se l'educatore è ricercatore, infatti, la titolarità della ricerca non sta solo nelle aule universitarie, ma deve appartenere anche ai servizi, costituendo un circolo virtuoso. In questo la ricerca pedagogica ha il compito di vagliare metodi e strumenti per una rinnovata idea di orientamento al lavoro educativo, che possa dirsi spazio-tempo culturale, personale e professionale e che guidi verso

un'idea di professionista dell'educazione e di cultura educativa aperte alla ricerca, al dialogo e alla riflessività, elementi centrali per la costruzione di una vera comunità educante. Per questo è indispensabile investire in tre ambiti specifici. Un primo investimento riguarda il *paradigma pedagogico* rispetto al tema che, come detto, deve spingere verso un fare pensato prima che agito, nella consapevolezza che il discorso educativo non può mai dirsi concluso, soprattutto per i professionisti della prima infanzia. Un secondo investimento interessa le *azioni formative e orientative*, indispensabili in questo momento per dare forma all'azione di cura, ponendola consapevolmente quale oggetto di ragionamento comune, di ricerca e di azione. In ultima analisi, l'attenzione verso una rinnovata *idea della comunità educante*, chiamata a tradurre in progettualità i percorsi esperienziali e orientativi dei professionisti dell'educazione secondo una nuova *logica del noi* capace di coinvolgere scuola, famiglia e territorio.

Bibliografia

- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carrocci.
- Bondioli A., Savio D., Gobetto B. (2017). *Tra 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. San Paolo d'Argon: Zeroseiup.
- Cagol M., Nanni S. (Eds.). (2022). *Una scommessa per il futuro tra emergenze e resilienza*. Bergamo: Zeroseiup.
- La Rocca C., Smeriglio M., Tassone G. (2020). Il Nido nel sistema integrato "zerosei": le caratteristiche professionali emergenti. *Ricerche Pedagogiche*, LIV, 214(1), 145-170.
- Lichene C. (Ed.). (2019). *Progettare e realizzare percorsi 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. In <https://www.miur.gov.it/lineepedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei->
- Neri S. (2017). Il nuovo sistema integrato dei servizi per l'infanzia tra ambizioso universalismo e realismo minimalista. *Politiche Sociali*, 12(3), 513-516.
- Stornaiuolo R. (2021). L'orizzonte di senso del sistema integrato "zerosei": una sfida educativa e sociale. *Open Journal of IUL University*, 2(4), 225-235.

Learning Cities tra diritto alla città e spazio pubblico come bene comune

Maria Grazia Proli

Dottoranda - Università degli Studi di Firenze
mariagrazia.proli@unifi.it

1. Comunità, partecipazione e “diritto alla città”¹

La questione della salvaguardia dell’ambiente, della cura per il pianeta e per i beni comuni che fanno parte dei contesti del vivere quotidiano, è fortemente connessa alle criticità e alle difficoltà di agire in maniera efficace in tale direzione, dovute in parte alla complessità attuale del vivere urbano ed accentuate dalla presenza di conflitti, contrapposizioni e tensioni sociali (Lazzarini, 2016). Carlo Maria Martini nel suo *Viaggio nel Vocabolario dell’Etica* scrive:

L’espressione “bene comune” si compone di due parole: bene e comune. Bene significa il complesso delle cose desiderate che vorremmo augurare a noi e alle persone cui siamo legati. Comune deriva probabilmente dal latino *cum munus* che vuol dire “compito fatto insieme, adempiuto insieme”. Il bene comune è, dunque, ciò che è patrimonio di tutti o, ancor meglio, ciò che garantisce e favorisce “il benessere e il progresso umano di tutti i cittadini” (cit. in Loiodice, 2017).

È possibile dunque considerare il bene comune come un “concetto-sistema valoriale” che si richiama a un umanesimo che richiede una ri-lettura in chiave ecologica, globale e locale, della “fenomenologia della relazione uomo-mondo”, richiamandosi non solo al principio di giustizia ma anche a quello di solidarietà (ivi, p. II-III). A questo proposito, un importante riferimento è presente nello scritto di Ricœur *Percorsi del riconoscimento* (2004), dove l’autore riprende il concetto di città come testimone della “pluralità del bene comune” e proprio perché comune “il bene comune legittimo ha forma plurale” (cit. in Riva, 2013, p. 51).

L’impatto che le trasformazioni urbane in divenire possono determinare sui singoli, e sulle dinamiche di convivenza, è rintracciabile nella possibilità di superare

1 Il contributo riflette su alcuni temi che sono al centro della ricerca in progress dal titolo “La città come contesto e soggetto educativo nel XXI secolo. Pedagogia delle aree urbane: da spazi di crisi a luoghi della relazione”, condotta dall’autrice in qualità di dottoranda in Scienze della Formazione e Psicologia presso l’Università degli Studi di Firenze.

le difficoltà di affermazione delle identità da parte degli abitanti, e nella loro necessità di recuperare il senso di appartenenza, nonché l'idea di comunità. Occorre riflettere sul senso di cittadinanza e sulla logica partecipativa come traguardi da raggiungere attraverso un processo evolutivo che si radichi nel vissuto di ognuno, nella capacità di stare con gli altri in una dimensione esperienziale di appartenenza ad una comunità, ad un luogo (Amadini, 2017). La necessità di favorire l'emergere di comunità che restituiscano senso ai luoghi urbani vissuti attraverso l'incontro e che, tramite pratiche di cittadinanza attiva, favoriscano il riconoscimento e il rispetto dei diritti alla cittadinanza (Biagioli, 2014), è una dimensione prettamente politica del discorso, laddove la politica, sia come *politics* (politica del consenso) sia come *policy* (ricerca di soluzioni a problemi complessi che riguardano le società), divenga "pratica di relazioni attraverso le quali si costruiscono spazi di civiltà al cui interno edificare mondi nuovi" (Mortari, 2008, p. 12).

È importante allora trovare modalità nuove per raccontare tali trasformazioni superando anche la contrapposizione tra spazio privato e spazio pubblico, a beneficio di una visione più ampia di bene comune (Zappacosta, 2021, p. XX).

Salvatore Settis nel suo *Architettura e democrazia* (2017) considera la città, lo spazio pubblico e il paesaggio come valori collettivi essenziali per la democrazia e richiama l'architettura all'assunzione di una dimensione sociale e comunitaria. A questo proposito Henri Lefebvre, filosofo e teorico dello spazio sociale, nel suo *Diritto alla città* (1970), preannuncia il processo di identificazione della città con la forma complessiva della società, propone l'idea dello spazio urbano come proiezione dei rapporti sociali e la riflessione sulla città come sfida fondamentale nella costruzione del futuro. Lefebvre vede nella "politicizzazione" dello spazio urbano il modo per opporsi alla sua "mercificazione" richiamando il significato etimologico della "politica" intesa come espressione della *polis* (Settis, 2017, p. 82). Il filosofo afferma che "il diritto alla città si presenta come forma superiore dei diritti, come diritto alla libertà, all'individualizzazione nella socializzazione, all'*habitat* e all'abitare. Il diritto all'opera [alla partecipazione] e il diritto alla fruizione sono impliciti nel diritto alla città" come "diritto alla vita urbana, alla centralità rinnovata [dei] luoghi d'incontro e di scambio, ai ritmi di vita e ai modi di utilizzare il tempo che consentono un uso pieno e completo di momenti e luoghi" (Lefebvre, 1970, pp. 125-127). Per questo, l'educazione svolge un ruolo determinante nell'esplicitare il valore della logica partecipativa, facilitando quei processi volti ad ampliare il senso di fiducia e di responsabilità indispensabili per giungere ad un coinvolgimento dei cittadini nella gestione dello "spazio della pluralità" e del bene comune (Amadini, 2017, p. 43).

In tale prospettiva, il modello "Learning Cities" (Longworth, 2006) valorizza le città come luoghi ricchi di risorse capaci di generare apprendimenti e processi di *empowerment*, dove le stesse persone che compongono le comunità sono portatrici di valori e saperi e costituiscono una risorsa in sé. Una "città dell'apprendimento" può dunque essere considerata come fondata sul concetto di partecipazione attiva dei cittadini e sullo sviluppo delle competenze di cittadinanza per tutti, e può rappresentare un modello di evoluzione delle città in armonia con

gli Obiettivi per lo sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 che promuovono città e comunità sostenibili dove l'educazione di qualità, nella dimensione *lifelong e lifewide*, sia garantita per tutti i soggetti e le comunità.

Bibliografia

- Amadini M. (2017). Spazi urbani, partecipazione, comunità: uno sguardo pedagogico. In P. Molinari, E. Riva (Eds.), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*. Milano: Mimesis.
- Biagioli R. (2014). Politica, pari opportunità e Human Security. *Journal of Theories and Research in Education*, 9(2), 57-73.
- Lazzarini A. (2016). L'educazione alla cittadinanza come diritto alla città. *Nuova Secondaria*, XXXIII, 7(13), 12-19.
- Lefebvre H. (1970). *Il diritto alla città*. Padova: Marsilio (ed. orig. *Le droit à la ville*. Paris: Anthropos 1968).
- Loiodice I. (2017). La gravidanza educativa della locuzione “bene comune”. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), I-IV.
- Longworth N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong learning and local government*. London-New York: Routledge.
- Martini C.M. (1993). *Viaggio nel vocabolario dell'etica*. Roma: VideoRAi – Piemme.
- Mortari L. (Ed.). (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Ricœur P. (2004). *Dal testo all'azione*. Milano: Jaca Book.
- Riva F. (2013). L'angoscia dell'abitare. Ricœur, Lyotard e la città postmoderna. In P. Ricœur, *Leggere la città* (a cura di F. Riva, pp. 5-73). Roma: Castelvechi.
- Settis S. (2017). *Architettura e democrazia. Paesaggio, città, diritti civili*. Torino: Einaudi.
- Zappacosta F. (Ed.). (2021). *Il senso umano delle cose*. Roma: L'asino d'oro.

Progetto 3-H: il valore formativo delle LTTA

Dalila Raccagni

*Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro cuore
dalila.raccagni@unicatt.it*

1. I viaggi nei programmi *Erasmus*

I viaggi sono sempre stati uno strumento formativo per le esperienze di Erasmus, quale programma di mobilità studentesca dell'Unione Europea creato nel 1987. La sua mission era quella di dare l'occasione a un universitario europeo di vivere in una università straniera un periodo di studio legittimamente riconosciuto dalla propria università. Il nome deriva da colui che nel XV secolo dedicò la sua vita di antropologo e teologo a conoscere le culture e che grazie a diversi viaggi ebbe modo di incontrarle: Erasmo da Rotterdam.

Il viaggio come movimento, come trasformazione di posizione geografica e viscerale, come distacco, è il luogo dove tempo e spazio assumono un senso distintivo e pedagogico.

Il viaggio in tutte le sue forme può educare [...] all'essenziale, al dialogo, allo scambio, all'accoglienza del diverso e provoca forti trasformazioni interiori: è, insomma, portatore di un cambiamento in quanto muta la stessa identità del viaggiatore e lo pone in relazione ad altro da sé, ma soprattutto ad un altro (Raccagni, 2016, p. 109).

Il viaggio è pensato in queste esperienze di Erasmus come fondamentale strumento di formazione, grazie al quale il soggetto che lo vive è in grado di trasformarsi e trasformare la propria vita, sia quotidiana che mentale. Uno strumento formativo fondante anche per i programmi di Erasmus plus che dal 2014 si dedicano anche alla formazione, alla gioventù e allo sport. In particolare "l'istruzione e la formazione inclusive e di alta qualità, nonché l'apprendimento informale e non formale promossi da Erasmus+, sostengono i partecipanti di tutte le età e permettono di raggiungere le qualifiche e le competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società democratica, una reale comprensione interculturale e la transizione verso il mercato del lavoro"¹.

In particolare, attraverso le sue tre azioni chiave (*mobilità individuale ai fini*

1 <https://www.erasmusplus.it/programma/cose-erasmus/>

dell'apprendimento, innovazione e buone pratiche, sostegno alla riforma delle politiche) il programma Erasmus plus desidera “una società più equa, inclusiva e al passo con le trasformazioni del presente”² ed è in questa logica che si inserisce Il Progetto 3-H (Head, Heart, Hand).

2. Il Progetto 3-H (Head, Heart, Hand)

Il Progetto 3-H³, finanziato dal quadro Erasmus plus, ha visto coinvolta una équipe di lavoro dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, e ha come obiettivo la ricerca e sperimentazione di buone prassi per la promozione delle competenze socio-emotive, del benessere e della motivazione degli studenti dei percorsi VET (*Vocational Education and Training*).

Il problema che il progetto cerca di trattare è l'alto numero di giovani nei percorsi VET che sono scoraggiati o provano malessere a scuola. Questa condizione è stata evidenziata dalla pandemia e ha richiesto alle organizzazioni di ripensare la propria modalità di erogazione prima *blended* e ora in presenza. A riguardo si evidenzia l'importanza delle competenze socio-emotive (Sánchez Puerta, Valerio, Gutiérrez Bernal, 2016; OECD, 2022) quali *skills* chiave per rispondere alle sfide formative, dal momento in cui grazie ad esse si è in grado di sviluppare un approccio resiliente, oltre che di praticare strategie di docenza inclusiva soprattutto per gli studenti a rischio *drop-out*.

In concreto, come dichiarato nell'*application* del progetto, quest'ultimo sta lavorando su diversi fronti – dalle metodologie didattiche ai percorsi di accoglienza, dall'implementazione di esperienze *Project Based Learning* (Steenhuis, Roland, 2018) alle nuove possibilità di connessione tra docenti e studenti – in relazione alle LTTA (*Learning Teaching Training Activities*) sono state il cuore del WP4, ovvero del *work package* dedicato alle attività di training e scambio di buone pratiche che rappresenta il primo step del progetto.

3. Il valore formativo delle LTTA (*Learning Teaching Training Activities*)

Le LTTA svolte presso altrettanti *partner provider* sono state quattro, hanno visto coinvolti diversi rappresentanti partner del progetto e si sono sviluppate nelle città di Bilbao (Paesi Baschi), Leewarden (Olanda), Oulu (Finlandia) e Madrid (Spagna).

In particolare, i *provider partners* hanno fornito attività di formazione tra pari su uno o più dei seguenti argomenti: *Self-Directed Learning* (Knowles, 2014), *Project Based Learning* circa le competenze socio-emotive, il benessere e la motivazione

2 <https://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2022/09/Brochures-Erasmus2022-web.pdf>

3 <https://www.enac.org/en/erasmusplus/3-h-project/>

a scuola e infine attività di accoglienza/orientamento (*welcoming*). Il valore formativo di questi viaggi è stato espresso dal gradimento dagli stessi partecipanti e raccolto mediante uno strumento quantitativo, ovvero un questionario *online*. Dai dati emersi si può affermare che le LTTA sono occasioni di formazione. Anzitutto grazie alla possibilità di sperimentare e attuare le buone pratiche, dove “le interazioni comunicative generano saperi, modi di fare, costumi, narrazioni, identità collettive, copioni relazionali che consentono di appartenere, ovvero ‘far parte’, *partecipare*” (Formenti, 2022, p. 76). Inoltre i momenti e gli spazi di condivisione mostrano l’importanza dell’incontro e la necessità di saper accogliere il punto di vista dell’altro. A riguardo C.M. Gaston afferma che “la prima esperienza che il gruppo fa è innanzitutto quella di sé ed ogni gruppo assume una propria unica configurazione irripetibile. In più, essa è totalmente imprevedibile e si esprime solo nella vita del gruppo stesso” (2007, p. 107). Infine, le LTTA offrono la possibilità di arricchirsi con documenti esplicativi circa le buone pratiche messe in atto, affinché vengano poi diffuse altrove.

Tali elementi rendono evidente il valore formativo proprio delle LTTA, le quali hanno portato alla raccolta di buone pratiche in un compendio, il quale, a sua volta, fungerà da base per lo sviluppo di *tools* applicativi da testare presso i *partner user*.

Bibliografia

- Cos'è Erasmus+* (n.d.). Retrieved March, 4th, 2022 from <https://www.erasmusplus.it/programma/cose-erasmus/>
- Formenti L. (2022). Educazione degli adulti. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Volume I. Pedagogia generale e sociale* (pp. 73-80). Milano: Vita e Pensiero.
- Gaston C.M. (2007). Uno spazio umano. In B. Spadolini, B. Grasselli, L. Ansini (Eds.), *La funzione educativa del cammino. Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici* (pp. 100-112). Roma: Armando.
- Knowles M.S. (2014). *Self-directed learning. Strumenti e strategie per promuoverlo*. Milano: FrancoAngeli.
- OECD (2022). *Social and Emotional Skills. Well-being, connectedness and success*. Parigi: OECD.
- Opportunità senza confini*. Retrieved March, 4th, 2022 <https://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2022/09/Brochures-Erasmus2022-web.pdf>
- Raccagni D. (2016). Il viaggio adulto come esperienza trasformativa. Viaggiamo per trasformarci e per trasformare il mondo. *Consultori Familiari Oggi*, 24 (1), 107-119.
- Steenhuis H-J., Roland L. (2018). *Project-Based Learning. How to Approach, Report, Present, and Learn from Course-Long Projects*. New York: Business Expert Press.
- Sánchez Puerta M.L., Valerio A., Gutiérrez Bernal M. (2016). *Definitions: What Are Socio-Emotional Skills?* Washington (DC): World Bank Group.
- Zweig S. (2019). *Vita di Erasmo da Rotterdam*. Milano: Bompiani.

Uno studio sulla comunicazione pediatra-genitore basato sulla video-microanalisi delle interazioni. Possibili implicazioni per la formazione dei pediatri

Federica Ranzani

*Assegnista di ricerca - Università di Bologna
federica.ranzani2@unibo.it*

1. Premessa

Il contributo riporta alcuni risultati di uno studio pedagogico sulle interazioni tra pediatri e genitori durante le visite pediatriche di controllo crescita. Queste visite vengono periodicamente effettuate dal/la pediatra di famiglia allo scopo di monitorare e valutare la crescita e lo sviluppo psicomotorio e affettivo dei/le bambini/e nelle diverse tappe evolutive. Alla luce di ciò, le visite di controllo crescita sono particolarmente cruciali per la promozione e la tutela della salute dei/le bambini/e nei cosiddetti “primi mille giorni di vita” che, come è noto, hanno un impatto significativo sullo sviluppo e il benessere di lungo periodo degli individui (Cunha et al., 2015).

In particolare, viene esaminata una sequenza interattiva in cui una pediatra valuta la crescita staturale-ponderale di una bambina di 5 mesi. L'analisi fa emergere l'invisibile lavoro educativo del/la pediatra. Insieme ai servizi per l'infanzia, i pediatri rappresentano infatti il primo ponte tra famiglia e società: non solo si occupano di promuovere il benessere psico-fisico dei bambini, ma contribuiscono anche a trasmettere e ratificare modelli socioculturali di benessere, normalità e “buona” genitorialità (Caronia, Ranzani, 2021, 2023; Ranzani, 2023). Il contributo mostra come la video-microanalisi delle interazioni possa fornire evidenze empiriche fruibili per la formazione dei professionisti sanitari.

2. Dati e metodologia

Lo studio si basa su un corpus di 23 visite pediatriche di controllo crescita video-registrate presso due ambulatori pediatrici della città di Bologna. I/le partecipanti sono due pediatri e ventidue famiglie con figli/e tra gli 0 e i 18 mesi. I dati sono stati raccolti previa autorizzazione e sottoscrizione del consenso informato da parte di tutti i soggetti coinvolti. I dati sono stati trascritti e analizzati secondo i costrutti teorico-analitici dell'Analisi della Conversazione (Sidnell, Stivers, 2013), che, studiando i micro-dettagli di interazioni “spontanee” (i.e., non elicitate dal/la ricercatore/trice), consente di portare alla luce una serie di pratiche comunicative che,

pur essendo quotidianamente sotto lo sguardo di ognuno, solitamente non sono oggetto di uno sguardo critico e riflessivo.

3. Analisi

L'analisi mostra una pratica comunicativa di “normalizzazione” (Ranzani, *in press*) con cui la pediatra realizza una valutazione non problematica della crescita della bambina.

```

! "#$%&&$'()*+%,#-.$/$%,#0*1$$
! "#$%&'(#)"#*(&+%,'%#
1 M io la ve- perché io la vedo già un po' ciccìa=
2 M =ma non è ci-?=
3 P =no è bella tondina
4 P però è sul ^[cinquantesimo percentile]
^! "#$%&'()*+,%-+)&+**$,%+./0$)I%+.'0).#**$),%/
5 M [non troppo? (.) ah ok.]
6 P assolutamente no ^è sul cinquantesimo di peso=
^! !/'&,$'()*+,%-+)&+**$,%+./0$22
7 M =ah.
8 P e sul settantacinquesimo di altezza, !"#$%&'()*+),3I#0+%2.
9 P quindi è proprio: re[ gola ]re insomma. !"#$%&'()*422
10 M [(bene)]. !!"#+'&()+)"#%&'()*$)5$35/"$22
    
```

Alla riga 1, M comunica a P che “vede” la figlia un po’ sovrappeso. Così facendo, M non solo problematizza il peso della bambina, ma esprime anche la propria preoccupazione circa la questione in oggetto. Successivamente, M chiede a P di confermare che sua figlia non sia sovrappeso (“ma non è ci-?”, riga 2). In risposta, P disconferma il *claim* di M secondo cui la bambina sarebbe “un po’ ciccìa” (riga 1) e produce una valutazione positiva dell’aspetto fisico della bambina (“no è bella tondina”, riga 3). Subito dopo, P espande la sua valutazione e situa la crescita della bambina nel percentile di riferimento (“però è sul cinquantesimo percentile”, riga 4), dando così voce allo standard statistico. Tuttavia, prima che P finisca il turno, M si inserisce chiedendo un’ulteriore conferma (“non troppo?”, riga 5). A questo punto, P risponde confermando in modo marcato che la bambina non è “troppo ciccìa” (“assolutamente no”, riga 6). Questa conferma è espansa da un ulteriore ricorso alla “voce della statistica” (“è sul cinquantesimo di peso”, riga 6, “e sul settantacinquesimo di altezza”, riga 8) attraverso cui P situa il peso e l’altezza della bambina nel percentile di riferimento. Così facendo, P dà voce alla co-

noscenza esperta (i.e., i percentili della crescita), che viene utilizzata per supportare l'evidenza della propria traiettoria non problematica. Quello che succede dopo è interessante. Alla riga 9, P *traduce* la valutazione precedentemente formulata con un registro tecnico in una valutazione espressa in linguaggio comune (“quindi è proprio regolare insomma”, riga 9). In questo modo, P costruisce interattivamente la crescita della bambina come regolare, e di conseguenza, statisticamente *normale*. L'estratto termina con la ricezione positiva di M (riga 10).

In sintesi, l'estratto mostra come, tramite la pratica di normalizzazione illustrata, P rassicura M circa il peso della bambina definendo la crescita “regolare”. Inoltre, per il fatto stesso di considerare l'allineamento alla norma statistica come un'argomentazione rassicurante, P e M contribuiscono a costruire la normalità statistica come *la* definizione ultima e attendibile di “normalità”.

4. Conclusioni

Come mostrato dall'esempio, attraverso l'analisi di micro-pratiche comunicative realizzate *in vivo* è possibile far emergere in modo inedito il sottile lavoro educativo del/la pediatra. Nel caso esaminato, la traduzione della valutazione della crescita da un linguaggio tecnico a uno di senso comune costituisce una pratica endogena che: 1) rende più accessibile la conoscenza esperta e facilita la comprensione dei genitori circa la condizione specifica della bambina; 2) educa i genitori a una comprensione appropriata delle curve della crescita, spesso oggetto di erronee interpretazioni e fonte di preoccupazione; 3) favorisce la partecipazione dei genitori all'incontro; 4) mostra la presa in carico delle emozioni dei genitori; 5) ratifica la voce della medicina come *la* voce autorevole, esercitando la funzione di “controllo sociale” storicamente attribuita alle professioni mediche (Foucault, 1963).

La video-microanalisi delle interazioni produce dunque evidenze empiriche utili alla formazione dei professionisti sanitari. L'uso di trascrizioni e videoregistrazioni rappresenta infatti un'opportunità per i pediatri di osservare a posteriori il proprio (o altrui) agire in situazione e sviluppare competenze riflessive sulle implicazioni educative, spesso neglette, dell'esercizio quotidiano della propria professione.

Bibliografia

- Caronia L., Ranzani F. (2021). L'inatteso pedagogico nella visita pediatrica: le dimensioni epistemica e deontica del chiedere, dare e ricevere consigli. *Studium Educationis*, 2, 77-86.
- Caronia L., Ranzani F. (2023). Epistemic Trust as an Interactional Accomplishment in Pediatric Well-Child Visits: Parents' Resistance to Solicited Advice as Performing Epistemic Vigilance. *Health Communication*.
- Cunha A.J.L.A.D., Leite Á.J.M., Almeida I.S.D. (2015). The pediatrician's role in the first

- thousand days of the child: the pursuit of healthy nutrition and development. *Jornal de Pediatria*, 91, S44-S51.
- Foucault M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ranzani F. (2023). "I comply with the recommendations". The interactional construction of 'good parenting' in pediatrician-parent conversations. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 22(1), 143-156.
- Ranzani F. (*in press*). The pediatrician's normalizing practice in well-child visits: Translating statistic measures into lay terms as a means to reassure parents. In M.G. Rossi, S. Bigi (Eds.), *A pragmatic agenda for healthcare: Inclusion and active participation through shared understanding*. John Benjamins.
- Sidnell J., Stivers T. (Eds.). (2013). *The handbook of conversation analysis*. Boston, MA: Wiley-Blackwell.

La Generatività orientativa. Concetto, strategie e tecniche di un innovativo paradigma pedagogico per formare i talenti

Maria Ricciardi

*Dottoranda - Università degli Studi di Salerno
maricciardi@unisa.it*

1. Introduzione

Il presente contributo concentra l'attenzione sul paradigma della Generatività Pedagogica teorizzato da Emiliana Mannese. È in questa visione epistemologica, teorica e metodologica, fondata sull'antropoanalisi binswangeriana (Mannese, 2014), che si inquadrano i numerosi studi metateorici e le indagini sul campo che l'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale (d'ora in poi Osservatorio) dell'Università degli Studi di Salerno porta avanti.

2. Il *framework* pedagogico del *confine* e le fonti della generatività pedagogica

La riflessione affronta alcune delle principali sfide educative, formative ed autoformative della contemporaneità che si pongono per l'“uomo planetario” (Balducci, Morin) negli scenari della complessità (Ceruti): il bisogno di comprendere senso e direzione da dare al proprio tempo (Stein) e la capacità di conoscere se stessi (Mortari), strutturare il presente leggendo il passato e progettando il futuro (Mannese), per dirigere e regolare la propria esistenza.

È nelle intersezioni culturali tra pedagogia generale e del lavoro (Ricciardi, 2022b) che riconosciamo la centralità della categoria di *confine*, nella duplice accezione epistemologica ed ermeneutico-fenomenologica conferita da Mannese (2019).

L'obiettivo è chiarire concetto, strategie e tecniche della generatività orientativa, quali fonti paradigmatiche, rintracciando nella teoria del pensiero, dell'apprendimento e dell'orientamento generativo di Mannese (2016, 2019, 2021) quegli elementi rivelatori del modo di intendere ed affrontare gli interrogativi fondamentali di fronte ai quali si trova la ricerca educativa. Questi sono riconducibili a tre questioni di fondo – ontologica, epistemologica e metodologica – che rimandano a *Essenza, Conoscenza e Metodo* della disciplina pedagogica e il cui intreccio rende difficile distinguerne i confini. Questa intersezione scaturisce proprio dalla definizione di paradigma scientifico (Kuhn, 1969).

Formare all'autodeterminazione e all'autorealizzazione dei propri talenti (Mar-

giotta, 2018) richiede un paradigma innovativo entro il quale delineare nuove “mappe” cognitive, emotive, affettive e relazionali per l’orientamento dei futuri apprendimenti. Recuperando il concetto di paradigma di Kuhn, quale struttura concettuale di una disciplina, si apre la possibilità per la pedagogia di riconoscersi come disciplina *multiparadigmatica*. È in questo senso di “confine” che il concetto di paradigma rivela la sua utilità per l’analisi del quadro di riferimento di fondo degli studi sulla generatività pedagogica, mettendone in luce peculiarità e prerogative nel campo della ricerca educativa.

Con la neurofenomenologia di Varela si afferma un approccio metodologico alla mente opposto alle forme riduzioniste di quelle scienze cognitive che propongono modelli di sistemi simbolici *disembodied* e *cultureless*. Il concetto di generatività trova i suoi assunti di base nella produzione di novità – sul fronte di conoscenza ed esperienze, di valore e trasferibili – e nella cooperazione, quale orizzonte storico e culturale intersoggettivo. Nell’approccio meta-teorico di Mannese (2022), il suo significato va oltre quell’impostazione riduttiva del costruttivismo dominante nel panorama internazionale della ricerca pedagogica sulla generatività. Si pone al centro il soggetto come fine, ponendo l’accento su processo, latenza, azioni intenzionali enattive, progetto di vita, “fine in vista”, enfatizzando la natura non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo dell’apprendimento che si esplica con modalità dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona.

In questa prospettiva, l’Osservatorio ha messo in campo un programma di ricerca-azione articolato in progetti educativi e di indagine, con l’obiettivo di coltivare la ricerca a livello metodologico, pratico e di disseminazione dei suoi risultati, per contribuire a fondare le azioni del sistema educativo sulle evidenze derivanti dalle ricerche scientifiche e sulle teorie empiricamente validate.

Nella narrazione, nell’autobiografia e nell’intersoggettività si individuano quegli strumenti che possono consentire al soggetto di collocarsi nello spazio di incontro di tecniche e pratiche riflessive e di apprendimento cooperativo, quale luogo di attivazione della generatività.

3. I risvolti della generatività orientativa sul piano delle politiche culturali e sociali per l’orientamento, la formazione, il lavoro

Un esempio di integrazione di metodologie didattiche innovative e piattaforma digitale per l’orientamento narrativo-generativo si rinviene in un’esperienza di ricerca-azione realizzata dall’Osservatorio senza precedenti a livello nazionale: il progetto di ateneo T.A.L.E.N.T.I.- *Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working* per lo sviluppo dell’*Identità* (cfr. Ricciardi, 2022a).

L’impianto di T.A.L.E.N.T.I. risulta strettamente in linea con obiettivi e struttura del P.N.R.R. Ne anticipa addirittura alcuni focus e modalità operative al centro delle riforme, per rafforzare gli strumenti di orientamento e la formazione degli insegnanti.

Le evidenze di questa ricerca-azione – in grado di coniugare teoria e prassi pe-

dagogica con innovazione e responsabilità politico-istituzionale – rappresentano un modello per le nuove politiche dell'orientamento (Montesarchio, 2022). Esse dimostrano come le categorie pedagogiche di dinamicità, latenza, confine siano le chiavi esplicative di processi di co-costruzione della generatività, che si pongono come pilastri edificanti di sistemi educativi tesi alla formazione dei talenti. Attestano, inoltre, come la conoscenza rigorosa della realtà educativa, attraverso modalità teoretiche, empiriche, basate sull'esperienza e la riflessività, sia fondamentale per il miglioramento continuo del processo educativo, per individuare strategie efficaci, promuovere buone pratiche, fornire informazioni utili al *decision-making*, ai responsabili delle politiche (Creswell, 2012).

Bibliografia

- Attualità Pedagogiche, dal 2019 al 2022. *Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno*. <http://www.attualitapedagogiche.it/>.
- Creswell J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4' ed.). Boston: Pearson.
- Kuhn T.S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Come mutano le idee della scienza*. Torino: Einaudi.
- Mannese E. (2014). Antropoanalisi e cambiamento formativo. Nota su L. Binswanger. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 16(2), 149-153.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, XIX(1), 24-30.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Montesarchio S. (2022). Editoriale. Orientamento e Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). *Attualità Pedagogiche*, 4(1), 2-3.
- Ricciardi M. (2022a). Il progetto T.A.L.E.N.T.I.: metodologie didattiche innovative e piattaforma digitale per l'orientamento. *Attualità Pedagogiche*, 4(1), 109-121.
- Ricciardi M. (2022b). *Pedagogia generale e Pedagogia del lavoro. Intersezioni culturali*. Padova: Libreriauniversitaria.it.

Primi appunti di una ricerca sul campo per la tutela dei diritti dei bambini che vivono in situazioni di vulnerabilità a causa delle mafie

Faustino Rizzo

*Dottorando - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
faustino.rizzo@unimore.it*

1. Introduzione

Lo studio propone i primi risultati di una ricerca sul campo nell'ambito di una tesi dottorale sulla tutela dei diritti dell'infanzia in contesti segnati dal dominio culturale e sociale delle mafie (Cavadi, 2005). Bambini segnati da quel sistema educativo che “favorisce la crescita di figli d'arte e ‘ragazzi strutturati’, fin da piccoli” (Cederna, 2015, p. 46) attraverso quella che è stata definita una “pedagogia mafiosa” (Francesco, 2020; Panizza, 2017).

Muovendo dalla domanda “quale tutela dei diritti dell'infanzia è possibile oggi nei contesti familiari mafiosi?”, la ricerca ha preso in considerazione alcune delle misure introdotte dal progetto Liberi di Scegliere, LdS (Di Bella, Surace, 2019), avviato nel 2012 su iniziativa del Tribunale per i Minorenni (TM) di Reggio Calabria per garantire i diritti dei bambini che vivono in situazioni di vulnerabilità a causa delle mafie, attraverso la realizzazione di percorsi personalizzati di sostegno e inclusione sociale.

2. Metodologia

Utilizzando la metodologia dello studio di caso multiplo (Stake, 2006), è stato possibile ascoltare le voci dei soggetti coinvolti assumendo il paradigma ecologico della resilienza (Milani, 2014) e uno stile narrativo biografico (Merrill, West, 2012).

Con la collaborazione dell'Associazione Libera e il Centro per la Giustizia Minorile per la Calabria, sono stati condotti finora sette studi di caso identificati secondo la disponibilità dei soggetti a partecipare alla ricerca e la rappresentatività delle tipologie di intervento, riassumibili nelle quattro categorie di seguito raffigurate (Tab. 1).

Tipologia di intervento	Numero casi	Soggetti coinvolti	Numero interviste	Giorni intervista	Costo
Formazione (corsi di cura e consulenza) genitori	1	13	10	21 ore 30'	2500€
Gruppi di sostegno individualizzati e coordinati per step di cura (alcune sessioni)	1	4	4	05 ore 30'	1200€
	1	2	2	02 ore 00'	500€
	1	2	2	01 ore 30'	400€
Casi di multidisciplinarietà interdisciplinare (spede e strutture coinvolte)	1	8	8	02 ore 00'	1500€
Formazione e gestione adulti (anche con attività parallele di attività alternative alla relazione)	2	9	7	08 ore 30'	4000€
	1	4	4	01 ore 30'	1000€
TOTALE	7	38	38	44 ore 15'	14200€

Tab. 1: Quadro riassuntivo dei casi studio

3. La storia di Elena

In questo contributo proponiamo una breve sintesi di uno dei sette studi di caso sopra citati, “la storia di Elena”, in quanto può essere considerato rappresentativo di genitori che hanno chiesto aiuto al TM. Il lavoro sul caso ha riguardato 13 soggetti, individuati tra le persone coinvolte nelle diverse tappe di questa storia (Tab. 2).

Soggetti intervistati	Numero interviste	Durata intervista	Genesi
Madre (Md)	3	04:37:43	108100
Bambino (B.ed)	2	02:17:44	78078
Affiliario (Af.ed)	1	01:48:18	80421
Affiliario (Af.6)	1	01:33:33	87727
Assistente sociale (As.1)	1	01:29:38	45333
Assistente sociale (As.2)	1	01:12:29	44743
Volontario Libera 1 (V1)	1	01:18:58	80850
Volontario Libera 2 (V2)	1	00:45:31	36036
Volontario Libera 3 (V3)	1	01:22:58	52018
Volontario Libera 4 (V4)	1	01:42:58	72032
Giudice (Gi.1)	1	03:24:47	79158
Giudice on. (Gi.2)	1	01:08:48	30884
Giudice Speciale (Gi.3)	1	01:38:31	88580
Totale	18	21:58:58	857151

Tab. 2: Quadro riassuntivo caso studio 1

Elena è una mamma che ha scelto di dissociarsi dall'organizzazione criminale mafiosa di cui il marito era il boss e di voltare pagina. Una scelta maturata durante un periodo di detenzione della signora, condannata con il marito per reati di mafia.

Una donna imprigionata nella 'ndrangheta dall'amore "perché io non posso dimenticare che nonostante lui mi avesse fatto tutto questo male, comunque io ancora lo amassi" (Md), liberata, nel suo racconto, da un amore più grande: quello per i figli. Spinta dal desiderio di offrire loro una vita libera dal pregiudizio esercitato dalle mafie, Elena accolse l'invito dell'assistente sociale che aveva in cura i figli e del Presidente del TM di aderire al progetto LdS. Fu così disposto l'allontanamento del nucleo dalla città d'origine ed affidato al terzo settore l'incarico di facilitare l'inserimento nella località designata. Una misura introdotta con LdS per consentire una "dilatazione del campo di esperienza" (Bertolini, Caronia, 1993) e andare oltre i confini di un mondo in cui le persone sono costrette a convivere più con la morte che con la vita.

Accolti dalla rete di Libera in "un contesto diciamo condominiale un po' particolare [...] un contesto di vita fraterno" (Ed4), Elena ha accompagnato i bambini alla comprensione delle scelte fatte e della loro storia familiare. I bambini, nonostante l'influenza esercitata della criminalità organizzata nella loro vita, non erano a conoscenza fino a quel momento delle ragioni di quel viaggio, né di appartenere ad una famiglia mafiosa. Parlando con loro il "linguaggio della verità" (Dolto,

1986), la mamma “ha detto a secco: vostro padre, zio, tutti sono stati a contatto con la mafia, questa organizzazione mafiosa, che spacciava, traffico di armi [...]. Noi cioè facevamo fatica a crederci perché, comunque, era un po', faceva senso. Cioè, non nel senso che faceva paura, nel senso, proprio, che ci rimanevi male a saperlo” (B.no). Una “fatica” affrontata insieme alla mamma e agli adulti che hanno saputo tendere la mano (Cyrulnik, 2004) per trovare le risposte ai silenzi ed alle domande sospese fino ad allora.

Con l'allontanamento dal padre e dal territorio d'origine, il TM disponeva l'individuazione di una famiglia di supporto per accogliere i bambini nell'ipotesi – poi divenuta realtà – di dover ricorrere all'affido familiare per la condanna della madre per i reati di cui era accusata. Un affido conclusosi con la riunificazione tra Elena e i figli, dopo la sua scarcerazione con il riconoscimento della “collaborazione impossibile”, che ha confermato l'estraneità della signora da collegamenti con la criminalità organizzata.

4. Lezioni apprese

Questa storia fornisce informazioni inedite che suscitano nuove riflessioni su coloro che vivono in situazioni di vulnerabilità a causa dall'influenza della mafia sulla vita familiare. I punti di vista di chi ha vissuto ai margini della vita democratica, della legalità e di chi ha saputo tendere la mano e scoprire quell'inedito possibile che si intravedeva nel desiderio di libertà di Elena hanno permesso di superare la visione dicotomica vittime-carnefici ed i cliché con cui si è soliti guardare alle mafie. Inedite sono le informazioni che il racconto di Elena ci offre informandoci del dolore, della sofferenza, della vulnerabilità che segna la vita delle persone che appartengono alla criminalità organizzata o che soltanto ne subiscono l'influenza. Allo stesso tempo lascia intravedere come la “presenza sociale” (Bessin, 2012) renda possibili percorsi di cura e resilienza capaci di spezzare il legame tra condizioni di svantaggio “ereditate” e povertà educativa.

Sul piano dei diritti, dirompente è il tema della relazione con la famiglia d'origine (CRC, 1989, 9), in particolare davanti al rifiuto della stessa di accettare l'intervento delle Istituzioni. In che modo possiamo sostenere la genitorialità vulnerabile quando uno o entrambi i genitori sono in carcere per reati di mafia? O quando un genitore non si dissocia e non condivide il provvedimento di allontanamento dei propri figli dell'AG? Come affrontare i casi in cui i diritti del bambino sono negati dalla cultura mafiosa accettata dalla famiglia? Sono queste alcune delle sfide aperte dall'analisi di questa storia insieme alla speranza di poter ancora “inventare il futuro”.

Bibliografia

- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili*. Milano: FrancoAngeli.
- Bessin (2012). *La présence sociale*. In R. Castel, C. Martin (Eds.), *Changement et pensée du changement* (pp. 261-273). Paris: La Découverte.
- Cavadi A. (2005). *Strappare una generazione alla mafia. Lineamenti di pedagogia alternativa*. Trapani: Di Girolamo.
- Cederna (2015). *Atlante dell'infanzia a rischio*. STC.
- Cyrulnik B. (2004). *Parler d'amour au bord du gouffre*. Odile Jacob.
- Di Bella R., Surace G.M.P. (2019). *Il progetto Liberi di scegliere*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- D.I.A. (2020). *Relazione del Ministro dell'Interno al Parlamento: II semestre 2020*.
- Dolto F. (1985). *La cause des enfants*. Paris: Laffont.
- Francesco (2020). *Fratelli tutti*. Città del Vaticano: LEV.
- Merrill B., West L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Adria: Apogeo.
- Milani P. (2014). La negligenza familiare. Un paradigma ecologico basato sulla resilienza. In L. Formenti (Ed.), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative* (pp. 135-153). Milano: Guerini.
- Milani P. (Ed). (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I.* Padova: Padova University Press.
- ONU (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
- Panizza G. (2017). *Cattivi maestri. La sfida educativa alla pedagogia mafiosa*. Bologna: EDB.
- Stake R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.

Le alleanze educative territoriali come spazio di formazione e ricerca: l'esperienza del PRIN *RE-SERVES*

Maria Romano

Assegnista di ricerca - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
maria.romano@unisob.na.it

1. Adolescenza e antisocialità: insegnanti ed educatori tra riflessività e trasformazione

Nella consapevolezza che l'educazione richiede di essere pensata attraverso una prospettiva sistemica che consenta di attivare azioni integrate, il Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) *RE-SERVES*, *La ricerca al servizio delle fragilità educative*, giunto quest'anno al termine, ha visto quattro Atenei italiani (Verona, a cui è stato affidato il coordinamento nazionale nella persona della prof.ssa Marcella Milana; Roma Tre; Suor Orsola Benincasa; Kore) collaborare per lo sviluppo di azioni di ricerca sul tema delle fragilità educative al fine di attivare reti di intervento.

L'Unità di ricerca napoletana – coordinata dal prof. Pascal Perillo – ha concentrato la sua attenzione sulla rappresentazione che insegnanti ed educatori hanno del comportamento antisociale degli adolescenti. *Che cosa vuol dire antisociale? Chi è l'adolescente antisociale? Come agisco per gestire un fenomeno che ritengo antisociale?* Queste sono le domande che hanno orientato la riflessione di insegnanti ed educatori, appartenenti a sei scuole secondarie di secondo grado e a sei servizi educativi variamente dislocati nelle città di Napoli e Avellino, che hanno preso parte alla ricerca. Le attività sono state condotte secondo le coordinate metodologiche della Ricerca Azione Partecipativa (RAP) collocata in una più ampia cornice epistemologica che recupera l'approccio transazionale di matrice deweyana (Reason, Bradbury, 2008; Dewey, Bentley, 1946/1974).

A partire dall'idea di indagine scientifica come azione comunitaria di elaborazione di nuove conoscenze derivanti dagli attori che abitano i contesti reali dell'educazione, attraverso focus group e interviste, cioè attraverso strumenti narrativi che hanno consentito la messa in parola dell'esperienza, i professionisti coinvolti hanno avuto l'occasione di riflettere sul proprio posizionamento epistemologico e azionale rispetto all'oggetto di indagine (Perillo, Romano, Ercolano, 2022; Romano, 2022). Particolarmente significativa è stata la negoziazione sulla categoria di *antisocialità* che, inizialmente interpretata solo in riferimento ai comportamenti aggressivi e violenti, successivamente si è complessificata arrivando a comprendere anche comportamenti opposti di isolamento o di passività. Anche il costrutto di *pratica* è stato oggetto di confronto: è emersa la consapevolezza del bisogno di

tempo e spazio per la riflessione e la condivisione in risposta al fatto che la quotidianità impone una gestione spesso emergenziale dei fenomeni che rischia di inibire la tensione intenzionale, progettuale ed emancipativa dell'azione educativa.

Le attività realizzate hanno dunque confermato la necessità di sostenere la costruzione di una deontologia professionale che – passando per la presa in carico del proprio ruolo attraverso la riflessione (Corbi, Perillo, Chello, 2018) – valorizzi il rapporto tra pensiero e azione, tra responsabilità e intenzionalità.

2. La co-progettazione educativa per la costruzione di una comunità educante: territorio, rete, cambiamento

A partire dal processo di ripensamento di ciascun insegnante ed educatore sul proprio modo di porsi rispetto all'oggetto di indagine, nel corso dell'ultima annualità, ogni scuola, insieme con l'agenzia educativa di riferimento e con il monitoraggio e la supervisione dell'università, ha elaborato un progetto educativo dedicato alla prevenzione e al contrasto del comportamento antisociale adolescenziale da realizzare a conclusione del PRIN, anche in forza di una convenzione quadro di cooperazione che ciascuna istituzione ha stipulato con l'Università.

Con l'obiettivo di costruire un sistema di rete, si sono costituite sei alleanze educative territoriali. Gli aspetti più rilevanti del lavoro di co-progettazione fra scuole e agenzie educative sono stati: la produzione partecipata della conoscenza; il rafforzamento o la creazione di reti di collaborazione; la continuità tra formale, non formale e informale; la possibilità di considerare il destinatario degli interventi nelle diverse situazioni di vita (scuola, tempo libero, etc.). Inoltre, il lavoro congiunto tra professionisti diversi ha consentito di rompere le resistenze che talvolta inducono gli insegnanti a rifiutare l'ingresso a scuola di educatori e pedagogisti, confermando la necessità di coltivare la cultura della partnership.

Non è possibile in questa sede descrivere ciascuna attività di co-progettazione, né riportare in maniera diffusa i risultati della ricerca (Milana, Perillo, Muscarà, Agrusti, 2023), tuttavia sembra utile descriverne alcuni degli aspetti maggiormente significativi. Pur nella loro specificità, i progetti si sono caratterizzati per alcune dimensioni comuni:

- le attività convergono verso un'educazione alla bellezza intesa come dispositivo che, capace di accendere curiosità e immaginazione, sostiene la crescita di un sentimento di cittadinanza che passa per l'incontro con l'altro e con i luoghi della città;
- le attività tengono conto del singolo e del gruppo in ragione di un'idea di prosocialità che deriva dalla capacità dell'individuo di definire se stesso e al contempo di stare in relazione e abitare il conflitto;
- la capacità di nominare e gestire le emozioni è considerata necessaria per lo sviluppo consapevole del Sé e di relazioni prosociali con gli altri.

Nell'ambito della RAP di cui si è riferito, l'alleanza educativa territoriale si è configurata come dispositivo progettuale ed euristico ossia come spazio d'azione per la costruzione di progetti e la coltivazione di collaborazioni, e come luogo di riflessione sul senso del lavoro educativo inteso come pratica situata, condivisa e irriducibilmente intenzionale. Le attività di ricerca hanno confermato, dunque, la necessità di operare azioni di sistema per far fronte ad un fenomeno, il comportamento antisociale degli adolescenti che, soprattutto oggi, richiede interventi pensati e realizzati nell'ottica della comunità educante.

Bibliografia

- Corbi E., Perillo P., Chello F. (Eds.). (2018). *La competenza di ricerca nelle professioni educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Dewey J., Bentley A.F. (1946). *Knowing and the Known*. Boston: The Beacon Press (trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974).
- Milana M., Perillo P., Muscarà M., Agrusti F. (Eds.). (2023). *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo P., Romano M., Ercolano M. (2022). La parola dei professionisti dell'educazione: un'esperienza di Ricerca Azione Partecipativa sul fenomeno dei comportamenti antisociali degli adolescenti. *Civitas educationis. Education, Politic, and Culture*, 11 (2), 95-109.
- Reason P., Bradbury H. (Eds.). (2008). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Romano M. (2022). La Ricerca Azione Partecipativa per la formazione di insegnanti ed educatori: l'esperienza del Progetto Prin Re-servess, la ricerca al servizio delle fragilità educative. In A.L. Rizzo, V. Riccardi (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte* (pp. 46-48). Lecce: Pensa MultiMedia.

Storie di vita e apprendimenti sociali nel lavoro precario

Simone Romeo

Dottorando - Università degli Studi di Milano-Bicocca

simone.romeo@unimib.it

1. Il quadro teorico e l'impostazione della ricerca

Il presente contributo intende illustrare l'impostazione e gli sviluppi della ricerca di dottorato di chi scrive, inserita nel XXXVI ciclo del dottorato in "Educazione nella società contemporanea" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

A partire dalla domanda di ricerca generale – *quali apprendimenti si generano nel lavoro precario e come cambiano le storie di vita dei soggetti che vivono e attraversano questi contesti?* – sono state costruite alcune categorie pedagogiche al fine di esplorare e leggere, dal punto di vista educativo, le conseguenze biografiche del lavoro precario.

Il quadro teorico della ricerca, dato dalla pedagogia sociale, ha inteso l'educazione come "qualsivoglia esperienza che produc[e] apprendimento" (Tramma, 2015, p. 30). L'attenzione è stata posta all'educazione "formale", "non formale", "informale" e "diffusa" (DL 16 gennaio 2013, n. 13, art. 2b/c/d), dal carattere più o meno intenzionale, connessa al lavoro precario.

A tale scopo, sono state individuate le seguenti aree di ricerca teorico-empirica, osservando *l'educazione*:

- *al lavoro precario* (come e perché si giunge a esso? Quale orientamento informale è presente? Quali nessi tra storie individuali e collettive?);
- *nel lavoro precario* (*a che cosa e come* si viene educati all'interno del lavoro? Con quali finalità e quali *didattiche informali* [Tramma, 2009]?);
- *del lavoro precario* (quali ricadute formative, dirette e indirette, sulle storie di vita e sul contesto micro/meso/macro sociale?);
- *e il lavoro precario* (riflettendo, al termine dell'analisi teorico-empirica, su quale posizionamento può assumere il mondo educativo-pedagogico).

2. La strutturazione della ricerca

Attraverso un approccio qualitativo (Mortari, Ghirotto, 2019), la ricerca idiografica si è focalizzata sulle storie di vita di lavoratrici e lavoratori, ritenute come intrinsecamente sociali (Olagnero, Saraceno, 1993; D'Ignazi, 2013; Eribon, 2017).

La fase di ricerca teorica sul lavoro nella contemporaneità (Sennett, 2001; Galino, 2009; Somma, 2019) ha richiesto un impegno di traduzione in termini pedagogici delle questioni chiave, approfondendo i nessi tra educazione (prevalentemente informale) e lavoro mediante una riflessione su chi/cosa educa – a che cosa – come – con quali finalità.

Per incontrare lavoratrici e lavoratori, vista la complessità e vastità delle forme di precariato, è stata avviata una collaborazione di ricerca con una categoria sindacale attiva in quest'ambito. In questo contesto sono state svolte dapprima sei interviste semi-strutturate a funzionari/rappresentanti sindacalisti, identificati come testimoni privilegiati ai fini della ricerca. Attraverso la panoramica da essi restituita, si è poi scelto di focalizzarsi su tre settori e forme contrattuali:

- lavoro autonomo tendenzialmente a mono committenza (“false” partite IVA);
- lavoro somministrato, con flessibilità dell'occupazione più o meno marcata;
- rider che hanno vissuto il passaggio dal cottimo a forme di lavoro subordinato.

Con questi lavoratori e lavoratrici sono state svolte dodici interviste semi-strutturate (4 per settore), affidando il campionamento concreto alla sigla sindacale, pur condividendo congiuntamente una serie di criteri orientativi.

3. Alcuni punti d'attenzione pedagogica

Dalla prima fase di interviste ai testimoni privilegiati sono emersi diversi spunti di riflessione, rispetto ai quali si sintetizzano di seguito – attraverso un'inevitabile generalizzazione – alcune questioni rilevanti.

In merito all'*educazione al lavoro precario*, va segnalata una possibile distinzione tra lavoratori flessibili “per necessità” o “per scelta”, dove i primi non hanno sostanzialmente altre alternative a disposizione, mentre i secondi optano per questa situazione rinunciando a parte della propria sicurezza, considerando tuttavia il tema della scelta come una zona grigia pedagogica a cui prestare attenzione. Il degrado del lavoro subordinato, infatti, sembra rendere i suoi vincoli – di fronte alle sempre più scarse tutele – come qualcosa di poco sopportabile, da cui si tenta di “liberarsi” attraverso forme di lavoro autonomo. Questo fenomeno si unisce alla “normalità” dell'approdo per i giovani a condizioni precarie, esacerbate dalle recenti crisi economiche; aspetto che incide sulla memoria collettiva in materia di prassi e di diritti e sulla condivisione dell'identità lavorativa.

Per quanto concerne l'*educazione nel lavoro precario*, si assiste a vere e proprie strategie di gestione “educativa” dei lavoratori, elaborate attraverso forme di pressione volta ad allineare il più possibile il comportamento e i pensieri alla strategia aziendale, accentuando la mercificazione del lavoro. Il tema degli spazi (ridotti e/o poco praticabili) e dei tempi (di lavoro e di vita) di lavoro, costituisce un ambito di conflittualità denso di questioni pedagogicamente rilevanti, al pari della concorrenza interna tra lavoratori (in termini di bonus, malus e/o rinnovo contrat-

tuale). Il lavoro per obiettivi (di breve/medio/lungo periodo), infine, appare costituire una forma di pressione che educa alla dismissione dei confini del lavoro, finendo per colonizzare anche la vita privata, con conseguenze importanti in materia sociale e relazionale.

È, quest'ultimo, un aspetto parte di quella *educazione del lavoro precario* che incide sull'organizzazione della biografia dei soggetti. A partire dalla quasi onnipresente incertezza, che – in assenza di contromisure individuali e/o collettive – impedisce di pensarsi nel futuro e di pianificare la propria esistenza, si snocciolano delle relazioni (amicali, amorose) raccontate come complesse, faticose, influenzate dalla precarietà lavorativa. Lo stesso vale per gli interessi e le passioni: il lavoro appare essere un aspetto dirimente per accostarsi, educativamente, alle storie di vita dei soggetti nella contemporaneità.

Il nesso dialettico tra lavoro precario e vite precarie, in corso di approfondimento attraverso l'analisi della seconda *tranche* del materiale raccolto, appare dunque essere un aspetto fondamentale per la riflessione pedagogico-sociale nella contemporaneità in merito all'orientamento informale nelle vite adulte.

Bibliografia

- D. L. 16 gennaio 2013, n.13 – Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze.
- D'Ignazi P. (2013). L'intervista biografica come metodo di ricerca pedagogica. In M. Baldacci, F. Frabboni (Eds.), *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 245-278). Novara: UTET.
- Eribon D. (2017). *Ritorno a Reims*. Milano: Bompiani.
- Gallino L. (2009). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Mortari L., Ghirotto L. (Eds.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Olagnero M., Saraceno C. (1993). *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Sennett R. (2001). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Somma A. (Ed.). (2019). *Lavoro alla spina, welfare à la carte. Lavoro e Stato sociale ai tempi della gig economy*. Milano: Meltemi.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.

Educazione alla sostenibilità: una via per il bene comune

Pierpaolo Rossato

Dottorando - Università Cattolica del Sacro Cuore
pierpaolo.rossato@unicatt.it

1. Tra crisi ecologica e salvaguardia del Creato

L'ambiente depredato da un'impronta puramente lucrativa risulta essere una minaccia per il Creato, e il genere umano, chiamato ad esserne custode, non può permetterlo. Da ciò si evince la responsabilità che l'umanità ha nei confronti della natura e della specie, sia in connessione al presente sia nel legame con le generazioni future. "Prendersi cura della Terra, nostra casa comune, è un compito e assume un valore pedagogico-educativo da cui dipende la nostra stessa sopravvivenza" (Malavasi, 2020, p. 3).

"L'ambiente ci forma e ci dà forma, ci *guarda* e ci chiede di essere custodito e rispettato, di essere responsabilmente salvaguardato" (Birbes, 2017, p. IX). Tale sfida, fatta di rispetto e protezione per la nostra casa comune unisce "tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale" (Francesco, 2015, n. 13) in funzione di un vero cambiamento, di un'autentica conversione.

La società, la politica, l'economia, ma anche la cultura devono urgentemente re-indirizzarsi verso un paradigma di sostenibilità in grado di rappresentare una via per il bene comune. In questo senso, il diritto agisce come concreto "moderatore" e stabilisce i dettami per le condotte concesse alla luce del patrimonio collettivo dell'umanità. Tale struttura politico-economica e istituzionale però "non esiste solo per evitare le cattive pratiche, bensì per incoraggiare le buone pratiche, per stimolare la creatività che cerca nuove strade, per facilitare iniziative personali e collettive" (Francesco, 2015, n. 177).

2. La pedagogia come scienza del cambiamento

Assumere una visione olistica come lente per osservare il mondo speculativo improntato sul mero profitto, favorisce la critica e la conversione di comportamenti personali, restituendo all'agire umano le radici del nostro universale vivere, permettendo di lasciarsi alle spalle la concezione oltremodo superata di una visione a breve termine. "La riflessione pedagogica è chiamata (quindi) a favorire l'affermarsi di una *consapevolezza educativa ermeneutica e progettuale* rispetto alla nozione di

sostenibilità. Abbracciare prospettive *integrate* e globali” (Malavasi, 2022, p. 43) esortando le persone alla trasformazione della nostra società, sia a livello individuale che comunitario, per plasmare un mondo sostenibile in funzione di una sfida *integrale*, invoca la scoperta di percorsi educativi nel segno di un’ecologia per la cura della nostra casa comune (Giuliodori, Malavasi, 2016). “Essa richiede (anche) di *apprendere uno spirito scientifico* e di promuovere negli individui la *disponibilità ad agire insieme* in modo da produrre il più alto numero di benefici individuali e collettivi” (Malavasi, 2022, p. 66). Ecco, quindi, che “la credibilità scientifica della pedagogia passa (anche) per l’ambiente, sollecitando prospettive euristiche originali [...] offrendo contributi riflessivo-progettuali per la sostenibilità della vita” divenendo “un punto focale di discussione tra discipline scientifiche diverse, fungendo da idea regolativa e crocevia epistemico anche per la teorizzazione pedagogica” (Birbes, 2017, p. IX).

Spetta dunque alla pedagogia “e alla società tenere in conto ‘valori’ di riferimento per l’azione formativa” (Malavasi, 1995, p. 20) “promuovendone la trasformazione all’insegna dell’interpretazione dei valori. Questa tensione trasformatrice che si distende dalla dimensione teorica a quella pratica e viceversa” (Malavasi, 1995, p. 46) fa sì che la pedagogia, in quanto scienza dell’educazione e della formazione, assuma “la governance del cambiamento nella sua poliedricità, come un ampio campo di esperienza e processi su cui riflettere in modo progettuale” (Malavasi, 2022, p. 86).

È opportuno quindi formare insegnanti, educatori, ricercatori che agiscano in ottica sistemica come fattori etici di un cambiamento reale per “conseguire obiettivi di sostenibilità a lungo termine (e) [...] profondi mutamenti strutturali” (Malavasi, 2022, p. 41). Per promuovere una società radicata nel presente e proiettata al benessere futuro, tale trasformazione deve divenire una priorità.

3. Un umanesimo per il futuro

La necessità di un umanesimo che faccia appello ai diversi saperi, integrati tra loro e in “ordine al medesimo oggetto di studio (favorendo) una più completa comprensione, [...] e unità” delle conoscenze, permette l’attuazione di un “dialogo a tutto campo tra le diverse discipline che valorizzi il sapere complesso come sapere unitario e integrato” (Lopuzone, 2021, pp. 75-76). Tale orientamento transdisciplinare facilita uno sviluppo umano integrale riferito “alla promozione di ogni uomo e di tutto l’uomo” vitale all’interno di una progettazione etica (Paolo VI, 1967). Ecco, dunque, la necessità di un’educazione che aiuti a ripensare e riformare i curricula e le istituzioni nello spirito dell’ecologia integrale al fine di risvegliare la consapevolezza ambientale e l’azione trasformativa, perché non è in gioco solo un’ecologia fisica ma anche e soprattutto un’ecologia umana. “Un’educazione capace di salvare l’umanità richiede non poco: essa include lo sviluppo spirituale dell’uomo, la sua valorizzazione, e la preparazione del giovane a comprendere i suoi tempi” (Montessori, 1949/2004, p. 40). È fondamentale allora incarnare nel

presente una visione collettiva ed intergenerazionale, in cui la generazione attuale costituisca “insieme una speranza ed una promessa per l'umanità. Curando dunque questo embrione come il nostro tesoro più prezioso, noi lavoriamo alla grandezza dell'umanità” (Montessori, 1949/2004, p. 41). I giovani saranno così formati ad “una vita buona con e per gli altri in istituzioni giuste” (Malavasi, 2022, p. 85) alimentando atti concreti più rispettosi della nostra casa comune in funzione di un'autentica conversione ecologica come veri custodi della Terra. “Vivere la vocazione di custodi [...] è parte essenziale di un'esistenza virtuosa” (Francesco, 2015, n. 217) che grazie ai “grandi sforzi degli uomini che hanno lavorato, scoperto, studiato, sofferto, sfocerà [...] in quel mondo che sarà il mondo della pace” (Montessori, 1949/2004, p. 171).

Bibliografia

- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Birbes C. (Ed.). (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Francesco (2015). *Laudato Si'. Sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Francesco (2018). *Veritatis gaudium. Costituzione apostolica circa le università e le facoltà ecclesiastiche*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Giuliodori C., Malavasi P. (Eds.). (2016). *Ecologia Integrata. Laudato Si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montessori M. (1949/2004). *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Paolo VI (1967). *Popolorum Progressio*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Lozupone E. (2021). *Nel segno dell'ecologia integrale. Contesti ed esperienze educative*. Milano: Vita e Pensiero.

L'orientamento esistenziale: la valenza orientativa e formativa dei PCTO

Pia Sacco

Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
pia.sacco@unifg.it

1. L'esperienza nel Laboratorio di Bilancio di competenze dell'Università di Foggia

Il contributo intende restituire l'esperienza che sto svolgendo all'interno del Laboratorio di Bilancio di competenze del Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell'Università di Foggia. Nella compagine delle numerose attività di orientamento svolte dall'equipe del Laboratorio di Bilancio di competenze, il mio interesse di studio e ricerca è rivolto agli interventi di orientamento in ingresso ovvero a quelle azioni rivolte a sostenere il processo di scelta del percorso universitario degli studenti e delle studentesse degli istituti scolastici secondari di II grado. Nello specifico, il riferimento va ai numerosi percorsi di PCTO organizzati presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia. L'idea di fondo delle attività progettate e realizzate è che l'orientamento, come sottolinea Isabella Loiodice (2004), è da intendere come "categoria esistenziale" (p. 89) che si estende per tutto il corso della vita e in tutti i contesti di vita. L'orientamento, infatti, appare come *possibilità* formativa privilegiata per accompagnare le giovani generazioni ad affrontare le transizioni tipiche della specifica fase di vita in cui si trovano, incrementando il livello di autostima, fiducia, partecipazione e agentività. In altre parole, nella sua accezione formativa, "all'orientamento è ormai riconosciuto un ruolo cardine per lo sviluppo dell'intera comunità in termini di inclusione, coesione, emancipazione e sviluppo democratico" (Dato, 2015, p. 38).

2. I PCTO presso il Dipartimento di Studi Umanistici A.A. 2022-23

Le attività di PCTO del Laboratorio di Bilancio di competenze di questo Anno Accademico si concentrano sull'area della conoscenza del sé e dell'autoefficacia e sulla figura dell'educatore socio-pedagogico, al fine di avvicinare i giovani alla cultura del lavoro e alle competenze trasversali e infine giungere a scelte consapevoli del percorso universitario.

I percorsi, infatti, sono rivolti agli studenti delle classi terze, quarte e quinte e

si articolano in momenti di lezione frontale, studio individuale e condivisione sia con il gruppo dei pari sia con i tutor universitari.

Il primo percorso – Conoscenza di sé e autoefficacia – si inserisce all'interno delle seguenti cornici teoriche: l'orientamento formativo, l'autoefficacia, il *locus of control*, l'impotenza appresa e le credenze limitanti. I tutor, dopo aver fornito le coordinate teoriche, propongono agli studenti momenti di riflessione individuale in cui poter mettere in campo le proprie conoscenze e competenze attraverso l'utilizzo di specifiche metodologie, come quella del Metodo ABCDE e del *Photolangage*.

È utile soffermarsi sul valore della riflessione e della condivisione; infatti, i ragazzi e le ragazze, spesso, faticano a condividere le proprie esperienze e i propri sentimenti, mentre, attraverso le attività narrative, mostrano una timida apertura. Tale riflessione permette una maggiore conoscenza di sé, della propria storia di vita, delle proprie aspirazioni, di riconoscere e fronteggiare le avversità, di sviluppare e allenare la percezione di autoefficacia, di potenziare le competenze trasversali e di auto-orientamento. Dai momenti di condivisione dei lavori svolti dagli studenti, è emersa una netta differenza tra i momenti organizzati in presenza e quelli erogati online; nei primi, gli studenti erano maggiormente coinvolti e disposti emotivamente all'ascolto e alla condivisione, mentre online hanno mostrato la tendenza a rimanere immersi nella propria condizione esistenziale e intrapersonale.

Il secondo percorso, intitolato “Educatore socio-pedagogico”, si articola in due momenti principali: uno in cui vengono fornite agli studenti pillole teoriche sulla distinzione tra il concetto di orientamento informativo e quello di orientamento formativo; l'altro in cui gli studenti e le studentesse vengono chiamati a mettersi in gioco attraverso l'utilizzo di metodologie narrative come il *Photolangage*. L'attenzione si rivolge non solo alla relazione con se stessi, andando a lavorare su quella che viene definita “sfera del sé”, ma anche alla relazione con l'altro promuovendo pratiche di ascolto e condivisione.

Nella seconda parte del percorso viene presentata la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico non solo dal punto di vista teorico, attraverso una lezione frontale condotta dai tutor, ma anche attraverso la partecipazione e la testimonianza diretta di un esperto esterno.

A conclusione di queste attività viene proposta la visione di un film e infine si giunge ad un momento di riflessione e condivisione dei propri pensieri sulle figure professionali, i personaggi e su quanto appreso fino a quel momento.

3. L'alto valore pedagogico dei PCTO

Di fondamentale importanza è sottolineare la natura laboratoriale e narrativa dei due percorsi. Tali approcci permettono di stimolare lo sviluppo di competenze orientative e trasversali che, in ottica *lifelong*, consentono alle giovani generazioni di acquisire quegli strumenti necessari ad affrontare non solo tutte le transizioni presenti nel corso della vita, ma anche per orientarsi nella società contemporanea sempre più caratterizzata dalla complessità.

Il passaggio dalla scuola all'università rappresenta un momento critico, sul piano cognitivo ed emotivo, che richiede un'azione orientativa capace di favorire lo sviluppo di una progettualità personale fondata su una realistica conoscenza del proprio sé, delle proprie competenze e del mercato del lavoro futuro. Questi percorsi, come scrive Manuela Ladogana (2018), hanno un alto valore pedagogico, “[configurandosi come] ‘spazio’ e ‘tempo’ di acquisizione di competenze di riflessività, di progettualità, di agentività che possono essere determinanti nella costruzione della rappresentazione del futuro e della identità professionale dei più giovani” (Loiodice, Ladogana, Colangelo, Dato, 2018, p. 180). Indubbiamente, i percorsi di PCTO, come sottolineato dagli studi di Daniela Dato e Isabella Loiodice (2020), da un lato promuovono il ruolo dell'università e la sua terza missione, “[...] ‘un’università aperta’ impegnata nel promuovere una riduzione dello scarto tra teorie e prassi, modelli teorici e sistemi operativi, per valorizzare l’impiego della conoscenza per lo sviluppo sociale, culturale ed economico” (p. 180); dall'altra hanno un'incidenza positiva sui singoli studenti perché consentono di rendere più consapevole il passaggio verso il mondo universitario e del lavoro.

Bibliografia

- Dato D. (2015). Orientamento “bene sociale”. Scuola, università e luoghi di lavoro “in azione”. In I. Loiodice, D. Dato (Eds.), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università* (pp. 38-54). Bari: Progedit.
- Dato D., Loiodice I. (2020). I percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento all'Università di Foggia. Un'opportunità di orientamento consapevole e partecipato. In M. Cid, N. Rajadell-Puiggròs, G. dos Santos Costa (Eds.), *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspectivas internacionais* (pp. 175-192). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Loiodice I. (2004). Orientamento. In F. Frabboni, F. Pinto Minerva (Eds.), *La Rivista di pedagogia e didattica* (pp. 89-92). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Loiodice I., Ladogana M., Colangelo C., Dato D., (2018). L'alternanza scuola-lavoro all'Università di Foggia. Un'occasione di public engagement. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8 (1), 136-155.

Imprese for benefit e social engagement: formare al lavoro generativo

Claudia Salvi

Dottoranda - Università Cattolica del Sacro Cuore
claudia.salvi-tutor@unicatt.it

La recente situazione pandemica da una parte ha aggravato il senso di incertezza e precarietà che ha portato in taluni casi a forme di egoismo e di individualismo, dall'altro ha dimostrato quanto tutto sia connesso (Francesco, 2015): la crisi economica, politica, socio-sanitaria, culturale e, prima di tutto, antropologica; tale connessione è ravvisabile non solo nelle conseguenze ma soprattutto nell'avviare uno sforzo sinergico che guidi le scelte e le azioni. Occorre riconoscere l'autentico rapporto tra uomo e ambiente, acquisire uno sguardo integrale per accogliere la sfida, anche educativa, della sostenibilità in un'ottica inter e intra generazionale. È imprescindibile il riferimento ad un rinnovato umanesimo solidale con e per l'altro in istituzioni giuste (Malavasi, 2020).

La situazione attuale è contraddistinta da un mondo in rapido cambiamento e richiama il contributo della pedagogia, in quanto scienza teorico-pratica, a leggere i mutamenti odierni in tutte le sfere della vita e le scelte che guidano l'umano, secondo una prospettiva epistemologica. L'emergenza pandemica e le guerre in corso nel mondo sollecitano una riflessione critica per avviare un cambiamento nel modello di sviluppo affinché il futuro non sia "semplicemente la continuazione della traiettoria che è stata interrotta dal Covid-19" ma "l'esito di un profondo ripensamento" (Simeone, Bianchetti, Rozzini, 2021, p. 9). Siamo in relazione dove, "l'esperienza e la coscienza empatica [...] permettono di comprendere la natura formativa dell'uomo e del bene" (Bellingreri, 2005, p. 209). Ognuno di noi è parte di una comunità e, in quanto tale, è un elemento imprescindibile per lo sviluppo della stessa, affinché si innestino su concetti fondanti quali l'inclusività e la solidarietà. "Ciò implica definire obiettivi strategici e fasi di realizzazione, percorsi formativi multidisciplinari e modalità di coinvolgimento e partecipazione, nella prospettiva di affrontare in modo sistemico i problemi di impatto e la conversione ecosostenibile delle attività [umane]" (Malavasi, 2020, p. 12).

In questo quadro, il "fare impresa" assume caratteristiche innovative e rappresenta un contesto emblematico per il sapere pedagogico, se promuove la sostenibilità, tra cura della casa comune e valorizzazione della persona. L'impresa, evidenzia L. Pati, "non può porsi in una posizione di autosufficienza e d'indifferenza rispetto al contesto ambiente e a chi opera in essa e con essa" (2007, p. 177), ma deve costituirsi per promuovere lo sviluppo dell'identità professionale e personale di ciascuno e responsabilizzare ogni lavoratore per incrementare il senso di

autoefficacia e il senso di appartenenza a beneficio di se stesso, della comunità organizzativa e dell'organizzazione stessa.

In questa prospettiva, la pedagogia è chiamata a considerare con uno sguardo critico le imprese responsabili e sostenibili, in particolare le cosiddette *for benefit* (Vischi, 2019) che, nel perseguimento dell'obiettivo economico, devono raggiungere determinati benefici socio-ambientali. Tali imprese nascono nel 2010 negli Stati Uniti d'America prendendo il nome di *Benefit Corporation* e giungono in Italia, come primo stato europeo nel 2015, con la legge 208 del 28 dicembre, entrata in vigore con la Legge di Stabilità del 1 gennaio 2016, come Società Benefit a cui viene affidato lo scopo di perseguire uno o più benefici comuni operando in modo sostenibile, responsabile e trasparente nei confronti di tutti gli *stakeholder* (art. 208, comma 376). L'aumento dell'incertezza ha mosso le imprese a rivederne la modalità di sviluppo, promuovendo una visione antropologica e di responsabilità nei confronti di tutti gli *stakeholder* siano essi interni – i lavoratori e le loro famiglie – sia esterni – tra i quali troviamo fornitori, comunità, società e territori. Intraprendere un nuovo modello di fare impresa, che persegue il beneficio economico tanto quanto i benefici sociali e ambientali in chiave di sostenibilità, chiama in causa i concetti di etica e di impatto. La pedagogia è chiamata a “costruire un ponte tra istanze economico-produttivo-sociali provenienti dal mondo del lavoro con quelle progettuali-esistenziali-personali emergenti da un modello di formazione integrata che getti le basi per una cultura organizzativa-educativa aperta al cambiamento e all'empowerment” (Dato, 2017, p. 272). Appare dunque intrinseco il rapporto tra *governance* della realtà stessa e la dimensione dei lavoratori e dei diversi portatori d'interesse quali la comunità, il territorio e l'ambiente sui quali si genererà un impatto. Le Società Benefit rappresentano un luogo emblematico nel quale promuovere una formazione autenticamente umana, la creazione di valore condiviso in un'ottica di lungo termine. Propongono un rinnovato concetto di impatto individuandone il tratto formativo fondante per la crescita economica di tutti i portatori d'interesse (Vischi, 2021). Si tratta dunque di stringere patti per generare impatti positivi, nell'ottica di donare e donarsi, in un'ottica di responsabilità “per ridare dignità all'uomo” e “instaurare processi di cambiamento, di emancipazione” (Simeone, 2003, p. 14), con l'altro per società più eque e inclusive.

La pedagogia è chiamata a compiere una riflessione per cogliere e interpretare la sfida, ravvisando gli elementi che possano contribuire alla progettazione di contesti formativi generativi nel segno dell'ecologia integrale dove l'umano e la comunità sono posti al centro. La persona è il fulcro delle imprese, è il principale valore fondativo delle organizzazioni stesse. Le risorse umane e la loro formazione lungo tutto l'arco della vita rappresentano l'anelito allo sviluppo delle imprese al fine di costruire dinamiche partecipate e partecipative di lavoro e impresa (Malavasi, 2020).

Bibliografia

- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dato D. (2017). Pedagogia critica per il futuro del lavoro. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 255-275). Milano: FrancoAngeli.
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*.
- L.208/2015. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2016)*.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Simeone D. (2003). *Don Lorenzo Milani da S. Donato a Barbiana. Un itinerario educativo al servizio degli ultimi*. Milano: EDUCatt. Università Cattolica del Sacro Cuore. *Statuto*. Retrieved from https://www.unicatt.it/Statuto_7039_GU.pdf. https://www.unicatt.it/Statuto_7039_GU.pdf
- Simeone D., Bianchetti A., Rozzini R. (2021). Introduzione. In Id. (Eds.), *Le Cento giornate di Brescia* (pp. 5-12). Brescia: Scholé.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2021). Introduzione. Impatto, educazione, ecologia integrale. In A. Vischi (Ed.), *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale* (pp. 19-29). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Formazione, orientamento e lavoro nell'epoca della transizione ecologica. Una sfida pedagogica

Sara Scioli

Dottoranda - Università Cattolica del Sacro Cuore
sara.scioli-tutor@unicatt.it

L'attuale contesto socioeconomico e ambientale interpella scelte ed azioni congiunte orientate ad uno sviluppo umano integrale per la cura del bene comune, sulla via della transizione ecologica.

La sensibilità che le politiche nazionali ed internazionali stanno rivolgendo al tema della sostenibilità richiama la necessità di un importante investimento nella formazione, in particolare *green* (Sandrini, 2022).

Il *Green Deal europeo* sottolinea infatti che “per cogliere i benefici della transizione ecologica è fondamentale dedicarsi proattivamente alla riqualificazione e al miglioramento delle competenze” (Commissione europea, 2019, p. 21).

Il *Next Generation EU* prevede riforme inerenti al miglioramento della formazione delle lavoratrici e dei lavoratori ed il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* italiano suggerisce che “la formazione e il miglioramento delle competenze [...] miglioreranno la mobilità dei lavoratori e forniranno loro le capacità di raccogliere le future sfide del mercato del lavoro” (Governo italiano, 2021, p. 202).

Il Piano evidenzia come la transizione ecologica possa rappresentare un importante fattore per favorire la competitività del sistema produttivo, promuovere l'avvio di nuove attività imprenditoriali ed incentivare la creazione di occupazioni stabili; al contempo il governo intende assicurarsi che la transizione avvenga in modo equo ed inclusivo, attraverso adeguate politiche di formazione (Governo italiano, 2021).

D'altro canto, nella Missione 4 “Istruzione e Ricerca” del Piano (Governo italiano, 2021) si evidenziano alcune criticità del nostro sistema di istruzione, formazione e ricerca, tra cui lo *skills mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro, per il quale risulta necessario agire lungo tutto il percorso di istruzione e di orientamento al lavoro.

Nella fluidità che caratterizza oggi il mercato professionale, se da un lato assumono rilevanza le *soft skills*, dall'altro emerge quanto le competenze *green* e digitali siano imprescindibili per concorrere nel mondo del lavoro.

A tal riguardo, il *XIII Rapporto GreenItaly* (Fondazione Symbola e Unionc, attesta la crescita della quota di imprese eco-investigatrici, così come dei contratti relativi ai *green jobs*, che si configurano quindi come *driver* strategico per la crescita

delle imprese moderne. Il Rapporto rivela inoltre che le imprese che hanno effettuato investimenti *green* nel periodo 2017-2021, sono risultate più competitive.

Nell’ambito di ecosistemi innovativi, la progettazione pedagogica può pertanto rivestire un ruolo fondamentale nella proposta di percorsi di orientamento e di formazione “contaminanti”, partecipativi e sinergici per la riduzione del *mismatch* tra competenze richieste dalle imprese e competenze fornite dal mondo accademico, in particolare per quanto riguarda le *green skills*.

Dinnanzi all’attuale condizione ambientale diviene quindi strategico, tanto per le imprese, quanto per le realtà accademiche, promuovere opportunità formative che possano essere viatici di orientamento nell’acquisizione di competenze di sostenibilità per “navigare orientati” (Boffo, Iavarone, Nuzzaci, 2022).

Percorsi formativi, nell’ambito della transizione ecologica, con tematiche aderenti agli obiettivi dei principali documenti nazionali ed europei, prima citati, possono favorire consapevolezza, conoscenze e competenze in ordine alle attuali sfide ambientali.

Al contempo, formare alla sostenibilità significa mostrare, anche alle imprese, i benefici economici delle scelte *green*, prospettive occupazionali e miglioramento della qualità della vita (Vischi, 2021).

Oggi, pertanto, la formazione non può esimersi dal riconoscere vincente l’alleanza tra enti formativi e mondo lavorativo, per ridurre il divario tra domanda ed offerta, specialmente in ambito *green*, in vista di obiettivi di crescita e di sviluppo comuni.

A tal riguardo, per la costruzione di un approccio condiviso di orientamento alla sostenibilità, recentemente la Commissione europea ha redatto il *GreenComp* (Commissione europea, 2022), quadro europeo di riferimento per le competenze in materia di sostenibilità.

In questa cornice interpretativa diviene determinante la funzione orientativa che la formazione può assumere. Come nota L. Pati la formazione, in particolare al lavoro, è *sia* apprendimento di professionalità operativa; *sia* assolvimento di indicazioni e di regole comportamentali; *sia* acquisizione di criteri e principi orientativi (Pati, 2007).

L’orientamento, infatti, nella sua accezione più ampia, come affermava la *Raccomandazione* del Congresso dell’UNESCO di Bratislava (1970), deve “porre l’individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l’adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona”, promuovendo così capacità di scelta e di discernimento per agire in modo consapevole, specialmente nell’ambito della sostenibilità.

Nell’epoca della transizione ecologica, la pedagogia è dunque “chiamata a ‘farsi’ azione progettuale” (Malavasi, 2022, p. 61) ed è interpellata a rispondere alla sfida delineando modelli innovativi di *formazione orientativa* al lavoro che generino competenze ed inediti stili di vita per abbracciare una cultura della sostenibilità e favorire un’alleanza virtuosa tra formazione, orientamento e lavoro.

Bibliografia

- Boffo V., Iavarone M.L., Nuzzaci A. (2022). Life skills and human transitions. *Form@re - Open Journal Per la Formazione in Rete*, 22 (3), 1-8.
- Commissione europea (2019). *11 dicembre 2019, COM n. 640 – Il Green Deal europeo*. Retrieved April 27, 2023, from https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_1&format=PDF
- Commissione europea (2022). *Greencomp. The European sustainability competence framework*. Retrieved April 27, 2023, from https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework_en
- Fondazione Symbola, Unioncamere (2022). *GreenItaly 2022. Un'economia a misura d'uomo contro le crisi*. Retrieved April 27, 2023, from <https://www.symbola.net/ricerca/greenitaly-2022/>
- Governo italiano (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #NextGenerationItalia*. Retrieved April 27, 2023, from https://www.governo.it/sites/governo.it/files/-PNRR_0.pdf
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Raccomandazione conclusiva del Congresso UNESCO sull'Orientamento, Bratislava 1970.
- Sandrini S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica. Tracce*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2021). *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Gli educatori professionali socio-pedagogici a confronto con la propria vulnerabilità

Maddalena Sottocorno

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Milano-Bicocca
maddalena.sottocorno@unimib.it

1. La ricerca e il suo contesto

A partire dalla fine del 2017, si è assistito allo sviluppo di una sempre maggiore attenzione al consolidamento del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico, sia in termini di riconoscimento legislativo (Legge del 31 dicembre 2017, n. 205 - Legge di Bilancio dello Stato, commi 594-601), che relativamente ad un'affermazione delle competenze attribuite ad esso (Oggionni, 2019; Calaprice, 2020). Ad oggi, è possibile dire che non sia ancora del tutto compiuto il processo che conduce ad una reale identificazione del laureato in Scienze dell'Educazione come vettore imprescindibile di un *welfare generativo* (Iori, 2018). Esso, infatti, rischia di essere messo in discussione da figure professionali affini o da soggetti non laureati a cui vengono attribuiti compiti educativi e di cura, in deroga alle più recenti normative.

Il progetto "Apprendimento dall'esperienza e disagio. Quale processo per rendere le proprie fragilità possibilità di formazione?" intende dare conto del contributo degli *esperti per esperienza*¹ alla formazione accademica degli educatori socio pedagogici (Gambacorti-Passerini, Oggionni, Romeri, Sottocorno, 2022). L'obiettivo della ricerca è quello di costruire una competenza di base, che formi dei futuri professionisti sempre più consapevoli delle loro specificità e sempre più in grado di darne conto, sia nell'interazione con le persone di cui si occupano, che nello scambio con le altre professionalità con cui interagiscono.

1 Il termine *esperti per esperienza* fa riferimento a coloro che lavorano nei servizi socio-educativi a fianco dei professionisti, avendo alle spalle un vissuto di vulnerabilità che è stato rielaborato e reso oggetto di apprendimento (McLaughlin, 2009).

2. Il workshop²

Nel progetto è stata realizzata un'azione di ricerca volta a dare spazio ad un momento di esercizio riflessivo da parte di alcuni studenti di Scienze dell'Educazione, per comprendere le ricadute, in termini di apprendimenti professionali e personali, dell'esperienza della pandemia. L'attivazione ha previsto l'utilizzo del *collage* quale strategia simbolico-proiettiva per la raccolta dei dati (Biffi, Zuccoli, 2015). Le domande stimolo rivolte alle partecipanti hanno avuto come fulcro le *forme* che questo evento ha assunto; gli *apprendimenti molteplici* derivanti da esso; le ragioni che portano a pensare che quanto maturato da questo vissuto, in termini di conoscenza di sé e delle proprie fragilità, possa essere utilizzato per la propria *futura professione* in ambito educativo.

Di seguito, ci si soffermerà in particolare sull'ultima delle questioni poste. Le studentesse condividono, innanzitutto, l'importanza di *progettare con flessibilità*, sapendo dei possibili imprevisti che possono impattare su quanto ideato in un primo momento (ws_11)³. Ciò appare coerente con un approccio che concepisce l'esperienza educativa come complessa, contingente e problematica (Palmieri, 2018). Inoltre, di fronte ad un evento dirompente, che mina gli equilibri usuali, si sottolinea la necessità di prendere posizione, di provare a rispondere alla domanda “Cosa posso fare io?” (ws_11). Ciò rimanda all'esigenza di trovare gli strumenti attraverso i quali affermare la portata politica dell'operato dell'educatore socio-pedagogico (Tramma, 2017). Essere stati al centro di un'esperienza di vulnerabilità, infine, consente di pensare alla persona non solo come *destinataria* di un intervento, bensì come *risorsa* per il buon fine di esso (ws_12), poiché si è tutti, in modi diversi, esperti del proprio disagio, così come si è tutti potenzialmente esposti ad esso (Palmieri, Gambacorti-Passerini, 2021).

3. Sviluppi futuri della ricerca

La ricerca si colloca nell'ambito dell'insegnamento di “Pedagogia dell'inclusione sociale”, rivolto agli iscritti al terzo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Milano-Bicocca. Essa intende innovarne il curriculum prevedendo la partecipazione di due esperti per esperienza, in qualità di testimoni del proprio vissuto e di co-conduttori, insieme alle docenti, di alcune lezioni.

- 2 Questa azione di ricerca è stata denominata *workshop* per la sua natura interattiva. Essa afferisce a un modello epistemologico di tipo partecipativo (Mortari, 2007). L'incontro di cui si dà conto si è svolto nel maggio 2022 nei locali dell'Università di Milano-Bicocca e ha visto la partecipazione di tre studentesse. Il numero esiguo di soggetti coinvolti è stato probabilmente condizionato dall'ancora non del tutto consolidata ripresa delle attività accademiche in presenza.
- 3 Quanto riportato tra parentesi fa riferimento alla classificazione del materiale raccolto operata da chi scrive.

L'obiettivo è quello di valorizzare l'integrazione tra il *sapere esperienziale* e il *sapere per studio* nella professione socio-educativa (Cabiati, Panciroli, 2019).

Al fine di permettere agli studenti di comprendere ancora meglio questa connessione, si auspica di poter moltiplicare delle occasioni di esercizio di un'attitudine riflessiva a partire da una situazione di vulnerabilità, come il *workshop* qui richiamato. Esse, infatti, possono rafforzare la capacità di lettura di sé e del proprio vissuto nei partecipanti, dando loro uno strumento di apprendimento per la propria futura pratica, affinché essa acquisisca sempre maggiore qualità e valore sociale.

Bibliografia

- Biffi E., Zuccoli F. (2015). Utilizzare il collage per ricercare l'educazione. In M. Tarozzi, V. Montù, A. Traverso (Eds.), *Oltre i confini, lungo i margini. Atti della prima giornata di studio del gruppo di lavoro SIPED "Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione"* (pp. 69-74). Università di Bologna.
- Cabiati E., Panciroli, C. (2019). Service Users as Collaborators in Social Work Practice, Research, and Education. *Socialin teorija, empirija, politika ir praktika*, 19, 95-105.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini M.B., Oggionni F., Romeri G., Sottocorno M. (2022). Experiential knowledge into the higher education system: possibilities and perspectives. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, J. Lee (Eds.), *EDULEARN2022. Conference Proceedings* (pp. 2370-2378). Valencia: IATED Academy.
- Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- McLaughlin H. (2009). What's in a Name: 'Client', 'Patient', 'Customer', 'Consumer', 'Expert by Experience', 'Service User' - What's Next? *British Journal of Social Work*, 39, 1101-1117.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C., Gambacorti-Passerini M.B. (Eds.). (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
- Oggionni F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 107-120.

Formare i professionisti dell'educazione alla pratica dell'accompagnamento educativo

Alessia Tabacchi

*Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
alessia.tabacchi@unicatt.it*

1. Lavoro educativo e società complessa

La complessità (Morin, 2002) e l'indeterminatezza proprie della società post-moderna (Bauman, 2007) interrogano in particolar modo le professioni educative. Emerge la necessità di individuare nelle singole situazioni le risorse e i bisogni presenti e progettare percorsi *ad-hoc*, che rifuggano dalla logica della standardizzazione.

L'educatore, pertanto, lungi dalla tentazione di governare l'incertezza affidandosi all'iper-specializzazione e al mito della tecnica (Schon, 1983) o aderendo acriticamente alle consuetudini e alle pratiche proprie di una comunità professionale, è chiamato a delineare percorsi che restituiscano centralità e responsabilità alla persona.

Ciò si rivela un lavoro impegnativo, che esige la proposta di percorsi formativi iniziali e in itinere che aiutino l'educatore ad affinare la propria "postura professionale" (Cadei, 2017) in relazione agli interlocutori e al contesto. Alla luce della cornice contestuale presentata, si ritiene che l'accompagnamento educativo possa offrire un approccio attraverso il quale indagare e improntare la pratica educativa secondo un modello non lineare e standardizzato.

Il contributo intende riflettere sulla formazione da offrire ai professionisti dell'educazione, affinché possano concepire la pratica educativa nella prospettiva dell'accompagnamento, mettendone in luce le potenzialità e i paradossi sottesi.

2. L'accompagnamento e i suoi paradossi

L'accompagnamento è un processo relazionale nel quale la ricerca personale si avvantaggia di un altro che sta accanto e sollecita percorsi trasformativi, in vista della definizione di itinerari di progettazione esistenziale e reciproca umanizzazione (Paul, 2004). Al centro si attesta "la fiducia nella competenza dell'Altro e il riconoscimento della sua autonomia" (Charlier, 2022).

Tale approccio permette di passare da una visione assistenzialista ad una logica di personalizzazione. Chi è accompagnato è incoraggiato a problematizzare l'esistente, ad avviare processi di riflessività e *empowerment*, a sviluppare meta-com-

petenze, ad accrescere consapevolezza. Chi accompagna cammina accanto, rinunciando alla postura di esperto e avviando, con e per il soggetto, “un’indagine metodica esigente”, nella prospettiva della ricerca-azione (Paul, 2022, p. 130).

In questo modo, alla persona è restituita piena responsabilità nelle scelte che la riguardano; mentre al professionista è garantito un costante stimolo di riflessività sulla pratica e una cornice concettuale attraverso la quale valutare e rendere intellegibile l’azione educativa.

L’adesione a tale approccio non è, tuttavia, esente da criticità. Il professionista è chiamato a vigilare sulle proprie azioni e sul proprio stile relazionale. Si pensi alla gestione dell’autorità nella relazione educativa, ambito nel quale è facile lasciare scarso spazio alla crescita dell’autonomia e alla partecipazione. Nella prospettiva dell’accompagnamento, risulta importante individuare, da un lato, la competenza di colui che accompagna (*augere*: far crescere, far aumentare); dall’altro lato, la libertà di chi è accompagnato e il suo protagonismo nel processo di cambiamento (*auctor*: autore, artefice).

È opportuno accrescere consapevolezza circa i dilemmi etici sottesi all’azione educativa, facendo emergere l’orizzonte deontologico di riferimento e assumendo una visione critica dell’esistente.

3. Quale il vantaggio di una formazione alla pratica dell’accompagnamento educativo?

La pratica dell’accompagnamento può sollecitare il professionista dell’educazione a valutare la propria postura e azione educativa, per accrescere consapevolezza circa il proprio approccio alla persona da accompagnare e le strategie e la metodologia adottate per il conseguimento delle finalità e degli obiettivi del progetto educativo. Chi accompagna, lungi dal limitarsi a ricercare tecniche o strumenti educativi, valuta le proprie azioni, al fine di discernere, nelle singole situazioni, le forme di sostegno messe in atto. Il professionista deve, pertanto, vigilare sulla propria postura professionale (Schwidt, 2017), affinché sia conforme ad una prospettiva emancipante.

La postura, diversamente dal posizionamento, rinvia a una modalità di essere in relazione all’altro che si sostanzia di valori, di attitudini, di esperienze pregresse (Mulin, 2022). Una “*disposition du corps et de l’esprit*” (Paul, 2022, p. 90) che si delinea in relazione all’altro e in un contesto situato. Si tratta di un concetto dinamico e in divenire, che il professionista costruisce *conversando con la situazione* (Schön, 1983). Nell’ottica dell’apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000), fare proprio l’approccio dell’accompagnamento sollecita a indugiare sull’intenzionalità e i valori che guidano l’azione, assumendo uno sguardo intersoggettivo, dove la presenza dell’altro incoraggia processi di crescita e di perfezionamento. Al contempo, la necessità di vigilare sui paradossi dell’accompagnamento conduce ad esaminare il proprio “repertorio” di saperi e gesti professionali, indagando i significati e la cultura educativa sottesi.

L'accompagnamento educativo può così rappresentare un approccio utile a trovare modalità pertinenti per far emergere lo “spessore dell'attività” e rendere esplicita “la maestria di un sapere che si qualifica come pratico” (Cadei, Ramsamy-Prat, 2018, p. 87). Auspicare una formazione nell'orizzonte dell'accompagnamento permette di porre in questione la postura professionale, intesa nel suo carattere dinamico (Vial, Caparros-Mencacci, 2007), in quanto atteggiamento che si costruisce nel corso della pratica e nella interazione con le situazioni, mettendo in campo “competenze riflessive, relazioni ed etiche” (Cadei, 2017, p. 5).

Bibliografia

- Bauman Z. (2007). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Cadei L., Padma R-P. (2018). Tra rifugiati e educatori: la cura dei gesti. *Educazione Inter-culturale. Ricerche. Pratiche*, XVI, 2, 85-97.
- Charlier E. (2022). Accompagnement professionnelle. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2nd ed., pp. 23-26). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Mezirow J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morin E. (2002). *La complexité humaine*. Paris: Flammarion.
- Mulin T. (2022). Posture professionnelle. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2nd ed., pp. 311-314). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwid D. (2017). L'accompagnement. Une logique paradoxale d'émancipation/dominance participant à l'élaboration du système socio-politique. Pour une sociologie critique française. *Consultori Familiari Oggi*, 1 (25), 75-91.
- Vial M., Caparros-Mencacci N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.

Per una *transizione generazionale*.
Il piano “*RiGenerazione scuola*”
tra educazione alla sostenibilità e *green jobs*

Cristina Trovato

Dottoranda - Università degli Studi di Catania
cri.trovato.85@gmail.com

1. Premessa

Come formare le nuove generazioni alla transizione ecologica e culturale? Come orientarle verso nuovi modelli di sviluppo economico e nuovi paradigmi lavorativi in equilibrio con la natura e il pianeta? A partire da questi interrogativi, il contributo intende fornire una lettura dei recenti orientamenti ministeriali del piano *RiGenerazione scuola* per la transizione ecologica e culturale delle scuole. Il Piano, presentato nel marzo del 2022 dal Ministero dell’Istruzione, propone per gli anni scolastici 2022-2025 una transizione ecologica e culturale, ovvero un percorso civico verso un nuovo modello abitativo, cioè “andare verso” una nuova società, con nuovi stili di vita in cui l’attività antropica sia in equilibrio con la natura. Questo passaggio non si potrà realizzare senza coinvolgere l’educazione delle nuove generazioni, non solo nella direzione di un’educazione ambientale, ma nella direzione di una vera e propria ecologia pedagogica integrale, ecologia della mente e dello sviluppo umano. In questo percorso di riscoperta del legame tra uomo-natura, la scuola ha il compito di fornire agli studenti di oggi, cittadini di domani, efficaci strumenti culturali per l’acquisizione di comportamenti virtuosi in relazione al proprio stile di vita, consolidando il processo di “coscientizzazione ecologica”, al fine di acquisire competenze *green*, spendibili sul mercato dei lavori “verdi”.

2. *Piano RiGenerazione scuola*. Azioni sostenibili per cittadini del domani

Un’idea efficace di sostenibilità e di promozione di una coscienza ecologica correlata all’educazione è quella presentata dal Ministero dell’Istruzione nel marzo del 2022: il piano *RiGenerazione scuola*, che si ispira agli obiettivi dell’Agenda 2030, valorizza alcuni *goals* e propone una transizione ecologica e culturale. Le giovani generazioni devono sviluppare un pensiero critico e sistemico di lungo termine, “abitare il mondo in modo nuovo, con la consapevolezza che un mondo nuovo non c’è” (*Rigenerazione scuola*, 2021). Rifondare il vivere nella società implica avere a cuore un’idea di civiltà umana imperniata sulla ricerca del bene comune per elaborare una nuova cultura in vista di una governance planetaria (Giovanazzi, 2022). Il piano *RiGenerazione Scuola* mira a stringere un legame di lungo periodo

fra le diverse generazioni per insegnare che lo sviluppo è sostenibile se risponde ai bisogni delle generazioni presenti, ma non compromette quelle future. Il piano si fonda su quattro pilastri. Il primo, la *RiGenerazione dei saperi*, in cui sono previste attività didattico-formative laboratoriali, esperienziali e interattive indirizzate agli alunni, ai docenti e alle famiglie. Il secondo pilastro è quello della *RiGenerazione dei comportamenti* e prevede l’emanazione di linee guida per indurre la comunità scolastica a comportamenti virtuosi volti a convertire gli stili di vita. Il terzo pilastro, la *RiGenerazione delle infrastrutture*, si orienta verso la realizzazione di scuole sostenibili, con ampi spazi verdi e ambienti didattici rimodulati per la creazione di nuovi ambienti di apprendimento e la costruzione di edifici innovativi attraverso una riqualificazione energetica delle scuole. Infine, l’ultimo pilastro, sul quale si sofferma il presente contributo, è la *RiGenerazione delle opportunità*, e si concentra sulla progettazione di nuovi percorsi formativi per la scuola secondaria di secondo grado, al fine di implementare l’orientamento verso i lavori *green* in settori quali: bio-agricoltura, agricoltura di precisione e rigenerativa, economia circolare, chimica verde, progettazione a zero emissione, mobilità sostenibile e progettazione di nuovi materiali.

3. *Green jobs*: verso una scelta sostenibile

L’espansione dei processi produttivi, economico-finanziari, politici e sociali degli ultimi decenni ha determinato una costante riprogettazione dei “lavori” e ha posto in relazione sempre più stretta la sfera economica e gli ambiti della formazione umana, con particolare riferimento al tema dei *green jobs*. È prioritario investire sul capitale umano per l’edificazione di una *green society* capace di innovare i processi organizzativi nel segno di una nuova cultura della sostenibilità (Bornatici, 2017). Per comprendere il significato di *green economy* si fa riferimento alla dichiarazione dell’UNEP che definisce la *green economy* “*as one that results in improved human well-being and social equity, while significantly reducing environmental risks and ecological scarcities*” (UNEP, 2011), un approccio che trasforma le economie in motori di sostenibilità pronti ad affrontare le principali sfide del “futuro-presente”. In tale prospettiva la recente approvazione del PNRR - Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza¹ prevede importanti e strutturali azioni relative al sistema scolastico, innovazione della formazione in servizio, rafforzamento del collegamento tra ricerca e impresa e promozione di comportamenti virtuosi che educano a una scelta equa e orientata al benessere di tutti e ciascuno (Malavasi, 2022). Pertanto, innovazione, sostenibilità e competenze costituiscono le parole chiave attraverso cui leggere il fenomeno dei *green jobs* in modo strategico, “verso una società basata sulla conoscenza, la realizzazione personale, la coesione sociale e una cittadinanza attiva” (Birbes, 2012, p. 129). Condurre gli studenti verso il

1 <https://www.mise.gov.it/pnrr/piano>

lavoro *green* è un’occasione in cui poter esprimere la propria creatività e dare vita a una forma di rigenerazione del pensiero. Secondo i *Sustainable Development Goals* dell’Agenda 2030 il mondo deve riuscire a “incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile”², è responsabilità di ciascuno prendersi cura del destino dei popoli e dell’ambiente, in modo da rispettare quei delicati equilibri ecologici che si sono consolidati nel tempo (Vischi, 2018). Sostituire il periodo con il seguente: Nel mondo della sostenibilità e della *green economy* il lavoratore deve sviluppare un pensiero critico, divenire consapevole della spendibilità dei propri talenti sul mercato dei *green jobs* con uno sguardo solidale verso la Terra. È questa la difficile scommessa di pertinenza pedagogica per una rigenerazione anche in senso culturale che parta dalla formazione dei giovani.

Bibliografia

- Birbes C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bornatici S. (2017). Economia circolare, green jobs e progettazione educativa: investimento per il futuro. *Metis*, VII, 1.
- Giovanazzi T. (2022). RiGenerazione Scuola. Un Piano per orientare l’educazione alla transizione ecologica. *Formazione & Insegnamento*, XX, 1.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione*. Milano: Vita e pensiero.
- Ministero dell’Istruzione (2021). Dlgs 296/2021, art. 10, comma 3, *Piano RiGenerazione scuola* (<https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/obiettivi.html>).
- PNRR (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*.
- UNEP (2011). *Towards a Green Economy: pathways to sustainable development and poverty eradication*.
- Vischi (2018). Sostenibilità ed educazione. Innovazione tecnologica, lavori verdi, imprese generative. *Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education*, 22, 50.

2 <https://unric.org/it/agenda-2030>

La scuola *onlife*: la didattica orientativa come mission post-pandemica¹

Annamaria Ventura

Dottoranda - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
annamaria.ventura1@uniba.it

1. La mission post-pandemica

La pandemia ha sollecitato il sistema educativo italiano a riflettere riguardo la sua *mission* nel garantire il successo formativo della comunità studentesca. Dalla riapertura delle scuole, infatti, la classe docente si è interrogata su quali percorsi di insegnamento-apprendimento occorresse progettare per sviluppare competenze tali da fronteggiare sfide quotidiane e inaspettate, come quella pandemica (Hermann, 2005). Ora più che mai, gli studenti necessitano di figure di riferimento autorevoli, in grado di guidarli verso la costruzione del loro progetto di vita, attraverso *esperienze* autentiche, basate su contesti reali. Alla luce di tali premesse, è rilevante domandarsi come la Scuola possa perseguire il suo essere “*entità educativa cardine* nella trasmissione di saperi e valori etico-sociali alle nuove generazioni” (Elia et al., 2019). Data l’urgenza di tale sfida, un approccio *ermeneutico-euristico*, di stampo maieutico, in classe è da preferire per rinvigorire la relazione educativa, sviluppare il dialogo intersoggettivo tra gli studenti, rendendoli protagonisti di attività di *problem-solving* (Argentino, 2016). Tale contributo identifica la didattica orientativa quale “*bussola*” nelle mani della Scuola e dei suoi utenti affinché il singolo studente possa perseguire il proprio successo formativo e trovare *il proprio posto nel mondo*.

2. La didattica orientativa

È compito delle scuole e delle università² costruire attività didattiche che siano inerenti alle epistemologie e ai curricoli delle singole discipline, ma anche “in base

- 1 Il presente contributo tratta brevemente alcune tematiche ampiamente investigate nella tesi di dottorato, che ha come oggetto “la scuola post-pandemia” e il *medium* dell’*outdoor education*, in chiave nazionale e internazionale (in Danimarca) come risposta in merito alla ripartenza esperienziale scolastica italiana.
- 2 Si consulti il documento “L’orientamento nella scuola e nelle università del 1997”, disponibile sul sito <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/norme/012.1%20MPI%20-MURST%20del%2029%20aprile%201997.pdf> (ultimo accesso 13/04/2023).

alla prospettiva dell’orientamento, inteso come attività formativa che mira al potenziamento di capacità [...] che favoriscono l’apprendimento e la partecipazione negli ambienti sociali e di lavoro” (Marostica, 2002); quindi in grado di spendere le conoscenze apprese in contesti educativi nella vita reale. Dagli anni 2000 la letteratura riguardante la didattica e le competenze orientative si arricchisce sempre più (*ibidem*); i lavori di Maria Luisa Pombeni (2007), inoltre, suggeriscono modalità concrete e operative proprie della didattica orientativa, caratterizzata da “una precisa intenzionalità e una metodologia per promuovere in ogni studente le competenze orientative di base”.

La *didattica orientativa* consente il dialogo tra l’evidenza empirica e la pratica didattica e risulta essere un approccio tipico dei modelli Nordici di educazione. Il fenomeno *Udeskole*³ potrebbe ispirare la pratica orientativa, all’interno del panorama scolastico nazionale. Tale modello didattico è caratterizzato da variazioni crono-topiche, durante la giornata di lezione, attraverso l’apertura della scuola verso l’ambiente esterno; l’accento è posto sulla creatività, nonché sul lavoro esplorativo e pratico (Bærenholdt, Hald, 2020). La scuola all’aperto è parte integrante di un processo di insegnamento coerente, in cui parti dell’insegnamento vengono trasferite alla comunità locale, sulla base di obiettivi accademici e con attività regolari sia all’esterno che all’interno (Elia, Ventura, 2022). La filosofia *Udeskole* offre una reinterpretazione dinamica dei curricula scolastici⁴ in un’ottica orientativa in quanto consente alla comunità studentesca, in primis, l’opportunità di imparare ad *auto-orientarsi*, nella propria sfera personale e sociale; inoltre, la progettazione di esperienze di apprendimento in contesti reali esercita gli studenti a sviluppare apprendimenti autentici, attraverso il corpo e i sensi, e competenze alimentate da un pensiero critico dinamico, guida per il successo formativo attuale e futuro.

3. La scuola *onlife*

La didattica ha subito notevoli cambiamenti e sviluppi durante gli anni pandemici, si pensi alla didattica “a distanza” (DAD), “in presenza”, “*blended*”, “digitale integrata” (DDI), ecc. Affinché la scuola italiana non venga ricordata come “la scuola degli acronimi” e non diventi palestra di addestramento dell’*homo consumens* (Bauman, 2007), “la dimensione tecnica deve essere coltivata insieme a quella visionaria: creatività, pensiero divergente, immaginazione devono ispirare l’approccio al digitale” (Colazzo, 2019). Il modello di “scuola all’aperto” danese si presenta come un ritorno al mondo analogico, in quanto riflette sull’importanza dell’educazione della *persona* in modo olistico ancor prima della tecnica, ma anche del supporto della stessa in chiave critica. Per tale motivo, al posto di *online* e *offline*

3 Ossia il fenomeno di *Outdoor Education*, che si sta diffondendo in Scandinavia (Jordet, 2010).

4 Attraverso il modello didattico *IN-OUT-IN* che consente l’apertura della scuola alla comunità circostante e presuppone il coinvolgimento della natura, della cultura e della società nella giornata scolastica (Ventura, 2023).

sarebbe più opportuno far riferimento ad una scuola *onlife*, perché la missione primaria della Scuola è quella di insegnare a “vivere e a pensare con la propria testa” (Morin, 1999). La speranza è che l’interesse verso la didattica orientativa non resti ciclico o stagionale, bensì si sviluppi in una pratica quotidiana. In questo modo la Scuola sarà in grado di identificarsi come un *trampolino di lancio* verso il futuro di generazioni eurofile e “non semplicemente lo strumento di perpetuazione del presente, a servizio delle forze attualmente dominanti” (Colazzo, 2019).

Bibliografia

- Argentino A. (2016). *Per una didattica orientativa/orientante. La formazione come scelta consapevole*. Roma: Anicia.
- Bauman Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.
- Bærenholdt J., Hald M. (2020). *Udeskole i teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Colazzo S. (2019). Per una didattica orientativa. In D. Ria (Ed.), *Orientarsi al futuro. Educare la scelta nella scuola del III millennio* (pp. 21-28). *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, n. 4.
- Elia G., Polenghi S., Rossini V. (2019). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Elia G., Ventura A. (2022). *Udeskole, il valore trasformativo della filosofia outdoor danese*. Cosenza: Il Nodo.
- Hermann S. (2005). Kompetencebegrebets udviklingshistorie. *Kvan*, 71, 7-17.
- Jordet A.N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring I et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Marostica F. (2002). L’orientamento formativo o didattica orientativa/orientante. *Innovazione educativa*, 6, 91-107.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pombeni M.L. (2007). *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative*. Intervento al convegno Tavolo per l’orientamento, Tione (Trento).
- Ventura A. (2023). *Il modello didattico IN-OUT-IN, l’esperienza e il significato dell’approccio educativo scandinavo Udeskole*. Milano: FrancoAngeli.

Pratiche di orientamento nella scuola secondaria di II grado: l'esperienza pedagogico-didattica di Piazza Affari Tedesco

Elisabetta Villano

Dottoranda - Università degli Studi di Salerno
evillano@unisa.it

1. Premessa

Riflettere pedagogicamente sull'orientamento come funzione dei sistemi educativi vuol dire interrogarsi su quel legame ontologico per cui esso appare, come osserva Agazzi (1966), il *fine fondamentale* dell'educazione stessa. In questo senso, richiamando il gesto antico dell'*orior*, del situarsi cioè geograficamente rispetto a punti cardinali esterni per stabilire la direzione verso cui andare per arrivare alla meta che si vuole raggiungere (Sicurello, 2020), centralizzando altresì l'abito personalistico-educativo delle pratiche orientative, l'orientamento emerge "come un poliedro" dalle facce "diversificate e tutte fondamentali" (Annacontini, 2020, p. 73), un concetto che sfugge a una sola definizione e descrivibile forse come Giano Bifronte: da un lato gesto autorealizzativo nel qui e ora dell'orientarsi, dall'altro processo continuo di sviluppo di competenze trasversali per operare scelte future consapevoli. Così inteso, l'orientamento fuoriesce dagli spazi informativi che, pur necessari, oggi marciano pressoché ritualisticamente i passaggi da scuola a scuola e tra scuola, università e lavoro, e coincide con la formazione nella sua integralità (Zanetti, 2020). In quest'ottica, compenetrando il tessuto relazionale scolastico, implicito dell'ora di lezione, l'orientamento si fa compito di ogni insegnante, chiamato a realizzare azioni didattiche centrate sull'apprendimento non delle discipline, ma "con le discipline" (p. 58), esperienze formative integrate, promotrici di un confronto fertile con la realtà socioeconomica di riferimento.

2. Il progetto Piazza Affari

Avviato dal Goethe Institut nel 2012 con il sostegno istituzionale italo-tedesco, Piazza Affari Tedesco (*Unternehmen Deutsch*) promuove partenariati didattici scuola-impresa per favorire la transizione efficace dalla scuola al mondo del lavoro grazie all'orientamento in itinere e a competenze multilinguistiche e interculturali. Elaborato in reazione alla crisi occupazionale del 2008, il progetto si fonda su tre pilastri: il modello del sistema duale tedesco di formazione professionale; l'approccio didattico *orientato alla pratica* e ampiamente diffuso nei paesi germanofoni, un approccio fattivo, basato sui sensi e le interazioni sociali (Bach, Timm, 1989);

il modello delle competenze delle 4C (comunicazione, cooperazione, creatività, spirito critico), introdotto nel 2008 e parte del *Framework for the 21st Century Learning* (Ananiadou, Claro, 2009; Schleicher, 2018).

Pensato come gara nazionale tra scuole con in premio un tirocinio aziendale, riconosciuto nell'ambito del PCTO, Piazza Affari affida agli studenti la creazione, per un'impresa locale da loro selezionata, di un prodotto innovativo per il mercato tedesco, culturalmente motivato, attraente e competitivo, accompagnato da un adeguato format pubblicitario. Calato nel curriculum, il progetto si articola in quattro moduli centrati sull'analisi della realtà economica locale e l'individuazione dell'impresa partner, sulla stipula del partenariato a cura della scuola, sulla visita aziendale e sulla realizzazione dell'idea commerciale e del relativo spot. A ciò si aggiunge il modulo di orientamento professionale, in cui gli studenti esplorano il mondo del lavoro in connessione al sé e alle proprie aspirazioni usando la microlingua (appunto *Unternehmen Deutsch*).

Affidato al docente di tedesco, il progetto può coinvolgere più discipline. Oltre ai materiali, agli insegnanti il Goethe Institut offre una formazione specifica, improntata alla doppia dimensione metodologica del *teaching creatively/teaching for creativity* (Bertollo, 2021), per sollecitare una postura docetica dinamica e cooperativa, aperta all'interdisciplinarietà, centralizzante gli interessi degli alunni e di rinforzo dell'espressività e del pensiero critico.

Oggetto di due studi empirici (Dorwarth, 2016; Speroni, 2022), Piazza Affari si distingue – così i risultati – per l'efficacia formativa per alunni e docenti, ma evidenzia alcune criticità del nostro sistema scolastico, tra cui la disuguaglianza socioeconomica territoriale e la debolezza degli strumenti valutativi.

A tale riguardo, si è osservata l'esperienza dell'ITE "Alessandro Lombardi" di Airola (BN), le cui classi IV partecipano a Piazza Affari dal 2015. Dalla ricostruzione del lavoro svolto, non riferibile qui integralmente, sono emersi alcuni aspetti rilevanti in linea con i risultati degli studi citati, come l'aumento della motivazione e partecipazione degli studenti alle attività curricolari e il prominente sviluppo di competenze interculturali e critico-riflessive, convergenti nell'autovalutazione. L'esperienza, inoltre, testimonia la centralità assunta negli anni dagli aspetti didattico-operativi e dal PCTO, oscuranti il fine del concorso, laddove la continuità ne ha reso possibile il consolidamento nei consigli di classe, con il coinvolgimento di più indirizzi di studio. Il progetto, sviluppato guardando anche agli obiettivi dell'Agenda 2030, ha favorito la crescita sul territorio dell'Istituto, vincitore del 2° premio nel 2020 con il puzzle in legno *Deutschland. Do it yourself*, presentato anche al Festival dell'innovazione scolastica di Valdobbadiene 2021.

Per questo caso come negli studi citati manca, tuttavia, un'analisi delle ricadute del progetto sulle scelte professionali degli studenti. Si auspica pertanto che la ricerca vada anche in questa direzione.

Bibliografia

- Agazzi A. (1966). Educazione integrale e orientamento. *La Rosa dei venti*, 5.
- Ananiadou K., Claro M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Working Papers, No. 41.
- Annacontini G. (2020). Orientamento in bilico tra formazione e lavoro. In A. Tempesta (Ed.), *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola* (pp. 67-78). Lecce: Università del Salento.
- Bach G., Timm J.P. (Eds.). (1989). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen-Basel: Francke.
- Bertollo S. (2021). XXI secolo e 4K. Formare i docenti per raccogliere la sfida delle competenze al tempo del digitale: l'esempio del docente di tedesco. *Open Journal of IUL University*, 2(3), 147-158.
- Dorwarth K. (2016). Unternehmen Deutsch. Schulen und Firmen in Italien bilden Lernpartnerschaften. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, 24-25.
- Goethe Institut Italien (Ed.). (2016). *Unternehmen Deutsch. Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen*. Retrieved April 12, 2023, from https://www.goethe.de/resources/files/pdf82/GI_UD_Italien_komplett.pdf.
- Schleicher A. (2018). *World Class: How to Build a 21st Century School System*. Paris: OECD Publishing.
- Sicurello R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 93-109.
- Speroni L. (2022). Projektorientierter DaF-Unterricht als Ansatz berufsorientierten Lernens in der italienischen Sekundarstufe II – Am Beispiel des Schulprojekts Unternehmen Deutsch des Goethe Instituts. In B. Fliri, K. Hofmann, D. Polizio, M. Prikoszovits (Eds.), *Sprachendidaktische Nachwuchsforschung im Fokus* (pp. 29-33). Innsbruck: ÖGSD.
- Zanetti M.A. (2020). Il tema dell'orientamento nella formazione degli insegnanti. In A. Tempesta (Ed.), *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola* (pp. 55-59). Lecce: Università del Salento.

Panel 2

Teorie, storie e immaginario di un umanesimo antico e nuovo del lavoro.

Tra criticità e potenzialità

Relazioni introduttive

Dario De Salvo

Monica Ferrari

Vincenzo Schirripa

Interventi

Claudia Alborghetti

Valentina Baeli

Gabriele Brancaleoni

Veronica Fonte

Giuditta Giuliano

Cristina Gumirato

Rossana Lacarbonara

Amalia Marciano

Sofia Montecchiani

Patrizia Nunnari

Silvia Pacelli

Valerio Palmieri

Francesco Pongiluppi

Irene Pozzi

Lucia Vigutto

Relazioni introduttive
Un nuovo sistema formativo? La legge Casati
e la diffusione delle scuole elementari
nella Provincia di Basilicata (1861-1871)

Dario De Salvo

Professore Associato - Università degli Studi di Messina
ddesalvo@unime.it

1. Premessa

La linea d'intervento Sud del Progetto di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale (Prin 2017) su *Istruzione e sviluppo nel Sud Italia dall'Unità all'Età giolittiana* (1861-1914) ha permesso di studiare molte fonti documentali, per lo più inedite, custodite negli Archivi di Stato del Meridione d'Italia. Tra questi, per la molteplicità, l'originalità e la ricchezza delle carte rinvenute, spicca sicuramente l'Archivio di Stato di Potenza, che conserva, nella quattordicesima categoria del fondo *Prefettura di Potenza – Atti Amministrativi*, una notevole quantità di atti concernenti le nomine, le scolaresche e le problematiche didattiche ed economiche, nel più generale quadro storia della scuola lucana tra il 1861 e il 1912.

Il contributo presentato, e per motivi di spazio e di contesto, intende presentare solo alcune riflessioni sulle difficoltà d'applicazione di un nuovo sistema istruttivo e formativo nella Provincia di Basilicata nei primi dieci anni di applicazione della Legge Casati.

2. *Istruzione elementare e primaria nella provincia è a crearsi...*

Il 28 aprile del 1861 a Giulio Alessandro De Rolland, neo prefetto di Potenza inviato con il compito di arginare il brigantaggio, la Provincia di Basilicata si presentava come un territorio, per lo più montuoso e collinare, che si estendeva per 10.675 Km² (di cui solamente 454 km di strade rotabili) suddiviso in quattro Circondari (Potenza, Matera, Melfi e Lagonegro), con al loro interno molti comuni del tutto isolati. Solo l'1% dei 520.000 abitanti esercitava le arti liberali e viveva d'impieghi, il resto rivestiva le mansioni di lavoratori stabilmente impiegati nell'agricoltura o di braccianti, pochi gli artigiani (solo il 3%), mentre il 6% era costituito da mendicanti, "ossia da esseri umani che vivevano di elemosina in un mondo in cui i più vivevano di miseria" (Pedio, 1966, pp. 42-43).

In tale contesto sociale ed economico fortemente gravato dalla miseria, le *Notizie statistiche intorno alle scuole maschili e femminili esistenti nella Provincia di Basilicata* (Anno Scolastico 1861-1862) ci testimoniano come nei 124 comuni dei

quattro circondari ben 29 erano privi della scuola elementare pubblica maschile e 38 di quella femminile. Solo 2.333 bambini frequentavano le 111 scuole maschili e 2.461 allieve le 91 femminili (ASPZ, *Prefettura - Atti Amministrativi 1860-1872*, b. 158).

In merito alla frequenza scolastica degli stessi poi, basti solo ricordare quanto scriveva, in una lunga e articolata relazione datata 13 settembre 1863, il Regio Ispettore del Circondario di Matera Bellisario Ruggeri:

In ultimo è da far osservare che essendo la massima parte de' Comuni di questo Circondario addetti unicamente all'agricoltura, ne' mesi di Luglio e Agosto, tempo di messe e di tritura, la gente contadina vive gittata nelle campagne, e quindi le scuole vengono frequentate solamente da' pochi non agricoltori. Ed è perciò che ne' suddetti mesi non hanno istruzione per ragione del raccolto, nel Settembre ed Ottobre per ragione delle vacanze (che sono molto eccessive) quindi dall'anno scolastico si tolgono quattro mesi di scuola, ed in continuazione (ASPZ, *Prefettura - Atti Amministrativi 1860-1872*, b. 158).

Un desolante, arido e misero quadro sociale ed educativo che portò il prefetto De Rolland a comunicare nel settembre del 1861 al Consiglio Provinciale che "l'istruzione elementare e primaria nella provincia è a crearsi, come la secondaria, classica e tecnica" (De Rolland, 1861, p. 22).

3. Fattori ostacolanti la diffusione delle scuole elementari pubbliche

Il decreto legislativo emanato il 13 novembre del 1859, notoriamente denominato Legge Casati intese impiantare un ordinamento organico alla pubblica istruzione del Regno d'Italia.

La legge, che comprendeva 380 articoli, aveva come principio sostanziale l'obbligo scolastico. Tale obbligatorietà, però, venne limitata ai due anni del corso elementare inferiore e le spese per il mantenimento delle scuole furono affidate ai comuni, che dovevano provvedervi "in proporzione alle loro facoltà e secondo i bisogni degli abitanti" (art. 317).

Sebbene questo fosse il dettato legislativo, si possono delineare almeno tre fattori che nel decennio 1861-1871 limitarono l'applicazione della Casati. Innanzitutto, il carico economico del mantenimento delle istituzioni scolastiche elementari sulle misere casse comunali che, come noto, non fu certo gradito ai comuni, in special modo a quelli meridionali. Non fa eccezione, certamente, la Basilicata dove il disinteresse dei sindaci nei confronti della scuola pubblica è testimoniato, tra le altre cose, dalle relazioni degli Ispettori. A Potenza, per citarne uno, l'Ispettore definiva "ignavo ed indolente" (ASPZ, *Prefettura - Atti Amministrativi 1860-1872*, b. 158) il comune di Ruoti.

Ad ostacolare l'applicazione della Casati nella Provincia di Basilicata si aggiungeva, poi, l'ostracizzazione perpetrata dagli insegnanti privati. Paradigmatica, a tal

riguardo, è la lettera della maestra di Castelluccio Inferiore, datata 7 gennaio 1862, che denuncia quanto

In questo paese la scuola aperta si cota sotto belli auspici e che contro ogni aspettativa e in brevissimo tempo ha dato mostra di soddisfacente progresso non potrà andare innanzi se tarda sia dare qualche esempio ai retrogradi che cercano di opporsi alla propaganda dell'istruzione pubblica [...] di essere cioè le attuali scuole fonte di miseria e di ogni male dacché venne abolito l'antico sistema (ASPZ, *Prefettura - Atti Amministrativi 1860-1872*, b. 146).

Infine, il terzo fattore che ostacolò l'affermarsi dell'istruzione fu l'indifferenza delle famiglie, che non compresero l'utilità dell'istruzione. Pasquale Ciccotti, Presidente del Consiglio Provinciale Scolastico di Basilicata, attribuiva, infatti, "l'onta dell'ignoranza all'odio che le masse hanno per l'istruzione" (ASPZ, *Prefettura - Atti Amministrativi 1860-1872*, b. 144). La maggior parte della popolazione, infatti, era dedicata all'agricoltura e trovava superflua per i propri figli un'istruzione che non aveva, in apparenza, alcun utile positivo immediato.

Nonostante le difficoltà descritte, nel 1871 è possibile notare un sofferto e striminzito aumento delle scuole elementari nei 124 comuni della Provincia lucana con 169 scuole maschili (+ 58) e 122 femminili (+ 31) (ASPZ, *Prefettura - Atti Amministrativi 1860-1872*, b. 160).

4. Conclusioni

L'azione meritoria di maestre, maestri ed ispettori unitamente ad alcuni timidi interventi adottati dal Consiglio Provinciale, nel primo decennio unitario, mostrano di essere sostanzialmente poco fruttuosi rispetto all'ampiezza del problema relativo alla difficoltà della ramificazione delle scuole elementari nella Provincia di Basilicata.

In definitiva la stessa classe dirigente che avrebbe dovuto essere l'alfiere dell'alfabetizzazione della Provincia mancò di consapevolezza. Probabilmente, come ha sottolineato Antonio Lerra (1993), fu troppo impegnata in un'insistente azione di pressione e stimolo verso i Comuni, al fine dell'attuazione degli indirizzi legislativi nazionali, da non considerare la necessaria azione nei confronti del governo centrale, pur non mancando lucide e dettagliate analisi sullo stato della difficile realtà scolastica lucana.

Bibliografia

- Agresta S. (1992). *L'istruzione nel Mezzogiorno d'Italia (1806-1860)*. Messina: Samperi.
Amorosi I. (2002). *L'italiano a scuola in Basilicata nei primi anni dell'Unità*. Potenza: Consiglio Regionale della Basilicata.

- Arcomano A. (1983). *Istruzione e ministri, scuole e maestri nel primo decennio unitario*. Napoli: Fratelli Conte.
- Chiosso G. (2011). *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI.
- Cipolla C.M. (1969). *Literacy and development in the West*. Harmandsworth: Penguin Books.
- De Rolland G.A. (1861). *Relazione del Governatore della Basilicata Giulio De Rolland al Consiglio Provinciale nell'apertura della sessione ordinaria del 1861*. Potenza: s.e.
- Dell'Aquila P. (2020). *Dall'analfabetismo alla scuola di massa in Basilicata*. Arcore (MB): EBS.
- Guglielmucci L. (1970). *Sulla scuola in Lucania*. Avigliano (Pz): Tipografia Rosa.
- Lerra A. (1993). La scuola in Basilicata. In F. Volpe (Ed.), *Studi di Storia del Mezzogiorno offerti ad Antonio Cestaro da colleghi ed allievi* (pp. 207-234). Venosa (Pz): Osanna.
- Pedio E. (1920). *Per la scuola elementare e popolare in Basilicata*. Potenza: Società Tipografica La Perseveranza.
- Pinto M. (2021). *Scuola, maestri, società nella Basilicata liberale*. Potenza: Villani.
- Russo T. (1995). *Culture e scuole in Basilicata nell'Ottocento*. Milano: FrancoAngeli.
- Russo T. (2004). *Istruzione e sociabilità in Basilicata (1900-1920)*. Milano: FrancoAngeli.
- Salvino B. (1963). *Cento anni per la scuola lucana (1861-1961)*. Napoli: Società di Cultura per la Lucania.
- Talamo G. (1960). *La Scuola. Dalla Legge Casati alla inchiesta del 1864*. Milano: Giuffrè.
- Vigo G. (1971). *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*. Torino: ILTE.
- Zazo A. (1927). *L'istruzione pubblica e privata nel napoletano (1767-1860)*. Il Solco: Città di Castello.

Relazioni introduttive

Umanesimo, lavoro e pedagogie della liberazione

Monica Ferrari

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Pavia
monica.ferrari@unipv.it

In *Democrazia e educazione* (1916 - tr. it. Sansoni, 2008) Dewey sostiene che ciascuno di noi avrà fallito la propria esistenza se, qualunque sia il suo ruolo nel sociale, non avrà dato il suo contributo al miglioramento delle condizioni di vita di tutti. C'è molto da fare in questo senso e non solo per umanizzare il lavoro, per evitare quell'alienazione, marxianamente intesa, da secoli presente nei meccanismi di produzione della ricchezza di pochi e nei paradigmi educativi esclusivi che li legittimano, ma per costruire progetti formativi inclusivi e solidali capaci di radicarsi nelle pratiche educative formali, non formali e informali nelle quali siamo costantemente immersi, spesso senza averne consapevolezza. L'analisi pedagogica, inoltre, aiuta a disambiguare i congegni nei quali siamo impigliati, che stanno alla base di tante delle competenze richieste, esplicitamente e implicitamente, dalle diverse economie di mercato regolative per le logiche delle professioni.

1. Gli studi sulle professioni

Il tema della formazione delle e alle professioni è stato studiato nella seconda metà del Novecento in prospettiva sociologica e storico-culturale specie in relazione ad alcune professioni ordinarie, legate alla storia delle Università, figlie del Medioevo. Su tali professioni si è scritto molto, anche per capire come si legittimava, ad esempio, il ruolo di un medico alla fine della società degli ordini (penso, sempre a titolo esemplificativo, all'*Atlante delle professioni*, a cura di M. Malatesta, Bononia University Press, 2009 o, della stessa autrice, a *Professionisti e gentiluomini*, Einaudi, 2006).

Alla ricerca dei meccanismi formativi e trasformativi delle professioni e dei professionisti in Europa, nel primo decennio del Duemila si è sviluppato un progetto di studio centrato su un allargamento dei confini del concetto di professionalità, che ha consentito di riflettere su teorie, modi e immaginario dei processi di professionalizzazione in diversi momenti della nostra storia. Se quello che è in gioco nella definizione di un ambito professionale e di un professionista è il riconoscimento sociale di "saperi" non necessariamente legati a una istituzione educativa formale di secondo livello o a operazioni formative esplicite, ma

sufficientemente specialistici da consentire l'individuazione della figura e delle sue competenze nella pratica, si dilatano i confini di ciò che si intende per "professione" (come Becchi e Ferrari scrivono in *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, FrancoAngeli, 2009): possono comprendere sacerdoti, educatori fuori e dentro le istituzioni nel loro divenire nel tempo (maestri, professori, precettori, insegnanti, genitori), principi, diplomatici e politici, medici e ostetriche, fino a studiare l'interazione dei saperi e delle figure in un contesto (la cascina, il commercio, il mondo delle armi, la fabbrica, l'universo degli impiegati...). Ad alcune di tali figure, alle pratiche pedagogiche esplicite e latenti messe in atto da singoli o da gruppi, alle teorie della formazione e all'immaginario politico che le accompagna, si è prestata attenzione nell'ambito di una "storia pedagogica delle professioni" che ha prodotto seminari, saggi e volumi (cfr. Becchi, Ferrari, "Diventare professionisti: un itinerario di ricerca", in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 2018).

Nel contempo venivano pubblicati gli esiti di diversi studi, ad esempio sulla formazione dell'imprenditore, nel dialogo tra pedagogia e storia economica di un territorio; le storie di vita di imprenditori e *managers*, così intrecciate con questioni pedagogiche in un mondo del lavoro sempre più legato al concetto di competenza, sono poi terreno di ricerca anche di altri ambiti scientifico-disciplinari (cfr. Morandi, "Storie di vita e d'impresa tra XX e XXI secolo", in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 2018).

Molto c'è ancora da fare al riguardo, anche a partire da una storia della didattica che aiuta a ripensare il concetto stesso di *magister* nel tempo (cfr. *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica* a cura di Ferrari, Morandi, Piseri, Scholé, 2019). Molto c'è da fare anche sulla "pedagogia della bottega", ove il maestro diventa mastro, nel suo intreccio con la storia dell'infanzia nei secoli e delle scuole di arti e mestieri del XIX secolo: qui si sviluppa un altro mondo e un altro immaginario del lavoro.

Tutto ciò ribadisce la necessità di una ricerca, tra essere e dover essere, delle tracce di una "pedagogia latente" (ne discute Becchi sulle pagine della rivista *Quaderni di didattica della scrittura*, 3, 2005) radicata nelle circostanze, alla base di un *hidden curriculum* che si viene costruendo nei rituali di vita in classe nell'intreccio con quello esplicito (lo ricorda Jackson in *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart, Winston, 1968). Ma si tratta anche di modalità comunicative dell'universo familiare e delle reti di vicinato, che contribuiscono, tra codici linguistici "elaborati" e "ristretti" (Bernstein, 1971), a dare a ciascuno un posto in relazioni di potere che ci definiscono come soggetti (Strodtbeck, 1971)¹. E. W. Eisner (*The Educational Imagination*, MacMillan, 1979) discute inoltre sul curriculum "nullo", cioè su quello che le nostre istituzioni educative formali non insegnano: sovente si è trattato, nella lunga storia dei paradigmi esclusivi più o meno esplicitati, dell'educazione

1 La traduzione dei saggi di Bernstein e Strodtbeck è nel volume *Educazione degli svantaggiati* a cura di Passow, Goldberg e Tannenbaum, FrancoAngeli, 1971.

all'arte e al libero esercizio dell'immaginazione con tutto ciò che tale libertà creativa e responsabile comporta dal punto di vista politico.

2. Le pedagogie della liberazione e l'*expertise* professionale

Ed è proprio questo che interessa alle “pedagogie della liberazione” del Novecento; in quest'ambito è cresciuto un dibattito sulla formazione all'umano che ha visto convergere le teorie pedagogiche espresse da Rogers e da Freire o le pratiche educative di Don Milani e di Lodi, preparate dalla grande rivoluzione dell'attivismo della prima metà del secolo.

La professione magistrale, in particolare, è al centro di analisi che, da Dewey a Schön, da Rogers a Gordon, da Freire a bell hooks, decostruiscono il senso stesso di un immaginario del potere connesso ai saperi del docente che per secoli riforma, conforma e omologa, nelle istituzioni educative formali come nelle “istituzioni totali” studiate da Goffman o da Foucault. Tra storia, teoria e pratica si costruisce così, nella seconda metà del Novecento, un immaginario della relazione educativa che rigetta il potere autocratico di chi è incaricato di insegnare qualcosa a qualcuno nell'ambito di un'istituzione formale.

Le analisi di Polanyi sulla conoscenza tacita e inespressa e gli studi di Schön sulla riflessione nel corso dell'azione e sulla formazione alle professioni contribuiscono ad accentuare la consapevolezza, tra essere e dover essere, circa i modi in cui si formano i saperi dei *practitioners* e l'*expertise* professionale. Schön (*Il professionista riflessivo*, 1983 - tr.it. Dedalo, 1993; *Formare il professionista riflessivo*, 1987 - tr.it. FrancoAngeli, 2006) disegna un itinerario di professionalizzazione (per l'insegnante come per l'architetto o il terapeuta) basato sull'analisi delle dinamiche dialogiche oltre che dei processi decisionali nel corso dell'azione. Egli mostra così il ruolo centrale di una conversazione riflessiva con la situazione problematica che aiuta alla risoluzione di una questione apparentemente irresolubile e disegna il profilo di un esperto che, ponendo domande, aiuta maieuticamente il meno esperto a trovare da sé la sua via.

3. Saperi, umanesimo e lavoro per una vita degna di essere vissuta

Proprio da una figura fenomenologica di maestro, che trova ancora una volta in Socrate un punto di riferimento, parte Nussbaum per ricordare, nell'ambito dell'approccio delle capacità, l'importanza di *Coltivare l'umanità* (1997 - tr. it. Carocci, 1999), mentre Morin riflette su *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (1999 - tr. it. Raffaello Cortina, 2001). La ricchezza delle Nazioni e dunque il lavoro che la produce si misurano in modo errato secondo Nussbaum; non è la logica del profitto che garantisce la democrazia in quanto la democrazia a suo parere non ha futuro se non la si fonda “sul rispetto e sulla cura” dell'altro (*Non per profitto*, 2010 - tr. it. il Mulino, 2011, p. 25; *Creare capacità*, 2011 - tr. it. il Mulino, 2012).

La reificazione dell'umano in vista di logiche di potere, asservite da processi

educativi esclusivi ed escludenti, distrugge il concetto stesso di democrazia e introduce meccanismi di valutazione del lavoro, come delle persone, del tutto funzionali a un'antica logica di asservimento dei molti, nel lavoro come nella vita. Non a caso, oggi non mancano studi che riflettono sui meccanismi di valutazione del nostro mondo neoliberale ove si ammanta di pretesa oggettività scientifica ciò che è inevitabilmente legato a giudizi di valore funzionali a logiche politiche spesso implicite. Penso agli studi di Del Rey (*La tirannia della valutazione*, 2013 - tr. it. elèuthera, 2018) che, grazie a categorie foucaultiane, analizza i modi e le funzioni della valutazione tra scuola e mondo delle professioni. Penso inoltre alla decostruzione operata da Vidaillet (*Valutatemi!*, tr. it. Novalogos, 2018) circa i meccanismi valutativi intrinseci all'universo del lavoro di oggi: si evidenzia come si tenda a introiettare le logiche di dominio implicite, fino a richiedere di essere valutati nel proprio lavoro (e anche come esseri umani) secondo quelle logiche. Già Illich in *Descolarizzare la società* (1971 - tr. it. Mimesis, 2010) discuteva del "programma occulto" delle istituzioni e degli effetti "disabilitanti" di tale programma non certo incline a implementare il pensiero creativo e divergente.

Anche per questo oggi si parla molto, ancora una volta, di umanesimo. È un umanesimo radicale quello proposto da Morin che, con Rousseau, pensa anzitutto a *Insegnare a vivere* (2014 - tr. it. Raffaello Cortina, 2015) la propria umanità. Morin riflette non tanto sui saperi del lavoro immediatamente spendibili nell'oggi, sulle competenze necessarie a un dato e transeunte modo di produzione della ricchezza, nell'imprevedibile divenire della nostra società globalizzata, ma sui saperi di quella che potremmo definire una rinnovata forma di umanesimo, un saper vivere con gli altri. L'accezione e l'uso del termine "umanesimo" sono stati assai difformi in epoche e contesti diversi, ma l'invito di Terenzio a interessarsi a tutto ciò che umano, perché tutto ciò che è umano ci è essenziale, viene rivisitato da Morin per puntare l'attenzione sull'esercizio della comprensione, sull'etica del genere umano al di là di ogni barriera nella grande comunità della Terra. Una Terra che abitiamo, ce lo ricorda Nussbaum, insieme ad altri esseri viventi (e non).

Emerge così un nuovo immaginario del lavoro, centrato sull'umanesimo inteso come capacità di prendersi cura e di comprendere; pertanto le questioni del lavoro e dell'identificazione professionale vanno analizzate al di là delle frontiere scientifico-disciplinari che ci siamo inventati, tra teorie, storie e immaginario, per decostruire le logiche di dominio.

Credo che in tal senso ci sia ancora molto da fare, tra passato e presente, lasciando spazio alla voce di chi altrimenti non avrebbe raccontato di sé e dunque degli altri nella comunità più vasta (penso ad esempio a un volume sulla *public history of education* curato da Bandini e Oliviero, FUP, 2020). Credo anche che tali riflessioni ci aiutino a crescere in consapevolezza, come suggeriva Freire, a domandarci in che direzione intendiamo andare e dove stiamo invece inconsapevolmente andando, presi da un'urgenza del fare, nel nostro come in altri universi professionali, mentre si pone ancora una volta nel nostro Paese il problema della formazione dei docenti della secondaria, così importante per il futuro del lavoro e della società.

Relazioni introduttive

Il lavoro in cattedra

Vincenzo Schirripa

Professore Associato - Università di Roma LUMSA
v.schirripa@lumsa.it

1. Un'autorità ulteriore

Un rapporto dialettico con il lavoro ha nella storia della scuola radici più profonde di quel che il dibattito corrente farebbe sospettare. All'avvicinamento fra questi mondi sono orientate politiche ma, soprattutto, retoriche pervasive – anche nelle università, che si autorappresentano come ingaggiate a offrire saperi apprezzati nel cosiddetto “mondo del lavoro”. C'è tutta una linea critica che invece reagisce appellandosi alla separazione: la scuola dovrebbe difendere la propria vocazione a generare saperi non piegati a finalità altre e ad interessi altrui, respingendo ogni esposizione precoce alle logiche della produzione. È una linea che trova il consenso di molti docenti e il rapporto fra cultura umanistica e democrazia è uno dei suoi assi portanti (Nussbaum, 2011). Ma l'alternativa fra integrazione e separazione della scuola dal mondo produttivo ha dietro una storia stratificata, come mostra il percorso tracciato da Monica Ferrari in apertura del panel.

Nel lessico della scuola con il “mondo del lavoro” si evoca anche il momento in cui si potrà esercitare autonomia, assumere responsabilità, dimostrare ciò che si vale e conquistare ciò che si vuole senza reti di protezione. Quest'accezione fra premio sull'antico binomio scuola-vita e implica una emancipazione dallo scolastico: a quel punto conterà ciò che si diventati e ciò che si è imparato davvero, non quello che bastava a far contenti i professori al momento dell'interrogazione o dell'esame universitario.

Ci si aspetta molto, dal mondo del lavoro, e si finisce per idealizzarlo. Salvo poi scoprirne con l'esperienza le manifestazioni concrete, molto sfaccettate e non tutte così lucenti. Ma l'idea che all'autorità della scuola se ne sovrapponga una ulteriore legata al lavoro e all'economia è una componente strutturale della nostra mentalità scolarizzata, che vede nell'accesso alla vita adulta attraverso il lavoro una sorta di crogiolo che fa pulizia di tutto ciò che di immaturo e pedantesco è rimasto della nostra educazione formale. Una gerarchia implicita nell'insieme di credenze che Harvey J. Graff (1979) ha raccolto sotto la voce *Literacy Myth*, nel tentativo di spiegare la fede nel legame fra possesso dell'alfabeto e prosperità economica che ha sospinto la scolarizzazione di massa. La legittimazione della scuola per tutti ha a che fare con la disseminazione ampia delle teorie della modernizzazione e dello sviluppo che hanno avuto corso negli ultimi due secoli almeno. La separazione

dell'aula dal mercato è (non a torto) reclamata dai chierici dell'istruzione ma le loro interconnessioni sono fitte e risalenti nel tempo: non è mai esistito, per la scuola, uno "stato di natura" alieno da ogni compromissione utilitaristica con le ragioni dell'interesse materiale.

È vero, semmai, che in anni più recenti è prevalsa una rappresentazione appiattita di questo referente esterno dei sistemi d'istruzione: coloro che alla scuola rivolgono richieste e rimproveri dal punto di vista delle organizzazioni datoriali sono solo una piccola parte del "mondo del lavoro". Non c'è da stupirsi: l'icona del capitano d'industria come eroe del nostro tempo non ha perso del tutto smalto. Il mito dell'impresa è così radicato che a volte si combatte l'aziendalismo nelle scuole e nelle università senza far caso a questo: che ci vuole molta immaginazione per pensare alle aziende, quelle vere, come luogo esemplare di razionalità organizzativa. Da questa sopravvalutazione deriva quel certo alone che circonda ancora concetti come "autoimprenditorialità", qualunque cosa significhi: anche quando i servizi socioassistenziali chiedono prove di questa virtù proprio a soggetti che hanno individuato in quanto mancanti di simili risorse (Sennett, 2004).

Tenuto conto di questi paradossi propongo tre esercizi di distanziamento che, in risonanza con le diverse voci di questo panel, potrebbero servire a guardare il nostro oggetto da punti di vista altri.

2. Tre possibili passi di lato

Il primo è uno sguardo longitudinale all'attenzione che il lavoro ha ricevuto nelle proposte dei teorici dell'educazione e dei riformatori scolastici di tutti i tempi. Si pensi all'invenzione della scuola popolare e alla sua differenziazione dai modelli vigenti per le élites. Pochi si sono occupati di educazione senza chiedersi come organizzare, destrutturare o trascendere questo dualismo. Trasversalmente a questa faglia si sono combinate le proposte di praticare il lavoro nello spazio e nel tempo scolare per rendere più completa la formazione di bambini e ragazzi. Nel caso dei figli delle classi alte si poteva ricorrere ad attività produttive o comunque pratiche perché una formazione solo intellettuale non li votasse all'inefficienza; in alcune declinazioni, con risvolti di educazione morale. Nel caso delle classi subalterne il lavoro a scuola poteva confermare ruoli e posizioni sociali pur traducendo anche tentativi benintenzionati di avvicinare per questa via la scuola alla cultura popolare o più in generale agli interessi vivi dei ragazzi – si pensi anche all'ambivalente persistenza dei lavori femminili. È un campo ricco di esperienze e di pensiero da esplorare ancora per capire meglio a che punto siamo.

Un secondo ambito di osservazione: per tutto un tratto della storia contemporanea della scuola, educatori e insegnanti hanno guardato al lavoro con intenzioni molto diverse. La presentazione dei diversi mondi del lavoro si è cristallizzata presto come genere didattico, con caratteri ripetitivi e dipendenti dalle diverse visioni delle gerarchie sociali, e come *topos* della narrativa e della poesia per bambini e ragazzi. Il Novecento soprattutto ha conosciuto numerosi tentativi, spesso ani-

mati da tensione emancipatoria, di far entrare il lavoro a scuola e di portare i ragazzi nei luoghi del lavoro. La legittimazione scolastica del lavoro come riserva di cultura popolare autorevole è stata un'ambizione coltivata con un ventaglio ampio di sensibilità, dalla matrice tolstoiana agli approcci più sofisticati delle scienze sociali – si pensi, come esempio eclettico, ai pescatori, contadini, tecnici e artisti messi assieme da Danilo Dolci. O a Mario Lodi come caso di innesto nella didattica attiva di una cultura popolare letta in chiave progressiva. A tre quarti del Novecento si è riconosciuta autorità scolastica ai lavoratori con intenti contro-culturali, in vista di una egemonia operaia o come minimo per accreditare un canone altro riscattando il peccato d'origine della scuola come sistema di riproduzione delle gerarchie sociali, con tutte le contraddizioni che li rendono attraenti e fecondi come oggetto di studio.

Una terza mossa di scarto parte dalla constatazione che il lavoro è già nell'esperienza degli studenti, attraverso le loro famiglie o la loro stessa biografia di giovani lavoratori. Questi vissuti possono trovare più spazio di parola, anche mettendo semplicemente in opera gli strumenti del lavoro scolastico, al servizio del bisogno che ciascuno ha di riflettere sulla propria storia per conoscere meglio il mondo e metterne in questione il funzionamento. Fatti così i conti con il mondo del lavoro, non resterebbe molto spazio per approcci di tipo estrattivo da parte di portatori di interessi altri: l'onore della scuola sarebbe salvo e noi insegnanti impareremmo cose che non sappiamo.

Bibliografia

- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica.* Bologna: Il Mulino.
- Graff H.J. (1979). *The literacy myth. Literacy and social structure in the nineteenth-century city.* New York: Academic Press.
- Sennett R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali.* Bologna: Il Mulino.

Il lavoro femminile minorile nella letteratura giovanile: il caso di Renée Reggiani e *The Sun Train* dall'italiano all'inglese negli anni Sessanta

Claudia Alborghetti

Docente a contratto - Università Cattolica del Sacro Cuore
claudia.alborghetti@unicatt.it

1. Introduzione

Nell'Italia degli anni Sessanta del Novecento, il riconoscimento dei diritti dei minori in ambito lavorativo aveva già compiuto numerosi passi avanti, così come la stessa letteratura per l'infanzia che, in un'Italia in pieno boom economico vedeva autori e autrici nel filone cosiddetto "democratico" affacciarsi alla critica sociale. A Gianni Rodari, Italo Calvino, Mino Milani si aggiunge Renée Reggiani, qui proposta nel contesto della riflessione sul lavoro minorile in ottica traduttiva ne *Il treno del sole*, al fine di indagare come il tema del lavoro risulti modificato nel confronto tra testo italiano e inglese.

2. *Il treno del sole* (1962) e *The Sun Train* (1965)

Il treno del sole (1962) viene tradotto in inglese nel 1965 da Patrick Creagh. Protagonista è la tredicenne Agata, che all'inizio del romanzo è intenta a raccogliere e vendere fichi ai ricchi turisti stranieri in vacanza ad Agrigento. La sua famiglia, composta da madre, padre e due gemelli più piccoli, è molto povera e si guadagna da vivere con il lavoro nei campi. Agata inizialmente si occupa delle esigenze famigliari perché la madre non può restare a casa e spesso si ritrova vittima della malaria. Una mattina in cui la madre è malata, Agata deve accompagnare il padre negli aranceti e Reggiani descrive i preparativi per la giornata:

Involse due lunghe forme di pane bruno in un panno pulito, mise il sale in un sacchettino di tela, l'olio in un fiaschetto. Nel chinarsi per sciacquare il barilello, prima di versarvi il vino, urtò inavvertitamente il letto dove dormivano con lei i gemelli, dietro una tenda lacerata e scolorita (Reggiani, 1962, p. 24).

Bending over to rinse out a bottle for some wine, she happened to bump into the bed where the twins slept (Reggiani, 1965, p. 24).

Per il lavoro nei campi, Agata prepara pane, sale, olio e vino: in traduzione rimane solo il vino, tanto che il lettore inglese avrà una percezione meno precisa del carico di lavoro che affronta quasi quotidianamente Agata nel suo ruolo di cura delle esigenze famigliari.

Quando tutta la famiglia si trasferisce a Torino, avviene lo scontro con la diffidenza dei torinesi e un diverso stile di vita. Anche i gemelli faticano ad inserirsi a scuola a causa delle loro origini siciliane, ma fanno amicizia con Vittorio Berruti, un ragazzo più grande che si interesserà della famiglia dei neo arrivati e darà una mano al momento opportuno. Agata spera di poter finalmente frequentare la scuola, dato che il padre ha un lavoro e la madre può dedicarsi alla casa. Le sue speranze vengono presto vanificate: la legge del padre è molto chiara, “I maschi a scuola, le femmine dentro casa.” (Reggiani, 1962, p. 80). Quindi anche a Torino, Agata resterà rinchiusa, la sua immagine riflessa in quella della madre allo stesso tempo giovane e vecchia per le sofferenze già sopportate tra sei gravidanze, malattie e lavoro. Rivede in sé il germe di un avvenire da madre, non di giovane in grado di cambiare il destino della Sicilia insieme alle nuove generazioni. In traduzione questa immagine viene mediata per il lettore, che ritrova un’ultima esclamazione in chiusura dei pensieri di Agata a sottolineare come soltanto i maschi potranno studiare per rendere il Paese un luogo migliore in cui vivere: “Only they will know what to do, because only they can study and improve themselves!” (Reggiani, 1965, p. 85).

Quando il padre di Agata perde il lavoro, il padre di Vittorio Berruti offre ad Agata un posto come “trôttin”, impegnata a consegnare a domicilio la merce dei negozi di abbigliamento. In opposizione ai divieti del padre ma con la benedizione tacita della madre in una sorte di patto di collaborazione femminile, Agata coglie l’occasione e inizia il suo apprendistato presso una modista.

Qui farà la conoscenza di una cliente, Madama Angeli, che subito si interessa alle condizioni di difficoltà in cui versa la famiglia di Agata e si adopera per convincere la giovane, dietro lusinghe di una lauta ricompensa, a fingere di essere loro figlia per nascondere la realtà dietro ad un viaggio all’estero. Si tratta di traffico di stupefacenti e la facciata di famiglia felice avrebbe coperto l’attività illegale. Madama Angeli sfoggia un modo di fare che rivela cosa significa per Agata la parola dialettale “faticare”: è vivere, come mangiare e bere, per coloro che sanno che il denaro costa fatica. Con una frase in chiusura del pensiero della ragazza, la voce narrante risveglia nel lettore la consapevolezza che le parole portano con sé molteplici significati, “Fin che ci saranno teste d’argento, a pronunciarla [la parola “faticare”] con quel disprezzo, il lavoro sarà davvero soltanto una fatica” (Reggiani, 1962, p. 135). Così ogni sforzo perde senso nel lavoro, che può e deve essere molto più che solo fatica. In traduzione invece si quantifica il denaro che Agata potrebbe guadagnare, pari a tre mesi della sua paga. In più si rende difficile tradurre la polisemia di “faticare”, che diventa il più generico “working”. Anche qui pane e acqua restano come sinonimi del lavoro, così come il disprezzo con cui la donna pronuncia il verbo. Manca però la considerazione in chiusura che parla al lettore e mostra come la realtà del lavoro come fatica resterà tale finché ci saranno persone che davvero senza sforzo beneficeranno del sacrificio e del sangue di altre.

Agata, spinta dal bisogno di aiutare la famiglia, accetta l'offerta. Tuttavia, grazie alla sua astuzia e forza interiore, riesce a dimostrare la colpevolezza di Madama Angeli. La maturazione di Agata raggiunge l'apice quando saprà salvarsi da sola e acquisirà una sicurezza di sé che abbaglierà anche Vittorio, consegnandole la speranza di studiare.

In traduzione la trama viene sconvolta dopo che Agata accetta la proposta: poco prima del viaggio, Vittorio riesce a scoprire dove si trova Agata e si presenta alla porta della Angeli per riportarla a casa sana e salva. In questo modo Agata non avrà mai la possibilità di riscattarsi contando sulle proprie forze e il suo percorso di maturazione si interrompe bruscamente tra le braccia salvifiche di Vittorio.

3. Conclusioni

Si verificano due realtà opposte. Quella italiana, dove Reggiani libera Agata attraverso il lavoro e le consegna l'indipendenza necessaria a sperare presto in un'istruzione adeguata; poi quella inglese dove Agata sembra riuscire a spiccare il volo attraverso il lavoro ma sarà proprio a causa di questo che si troverà in difficoltà e avrà bisogno dell'intervento maschile.

Sulla base di ricerche traduttive specifiche, è possibile osservare come in molte delle opere per l'infanzia e la gioventù tradotte da Patrick Creagh si verifichi lo stesso intento di riscrittura, che in questo caso particolare non solo stravolge completamente le intenzioni di critica sociale della Reggiani, ma manca di quella profondità riflessiva e tormentata che caratterizza il personaggio di Agata nella voce narrante di *Il treno del sole*.

Bibliografia

- Dal Toso P. (2017). Il riconoscimento dei diritti dell'infanzia nel XX secolo. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (Eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 313-328). Parma: Junior.
- Boero P., De Luca C. (2012). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Reggiani R. (1962). *Il treno del sole*. Milano: Garzanti.
- Reggiani R. (1965). *The Sun Train*. (P. Creagh, Trans.). London: Harrap (Original work published 1962).
- Lathey G. (2010). *The Role of Translators in Children's Literature: Invisible Storytellers*. New York: Routledge.

“Que sera, sera”: rappresentazioni delle aspirazioni professionali maschili nella recente letteratura per l’infanzia

Valentina Baeli

Dottoranda - Università degli Studi di Catania
valentina.baeli@phd.unict.it

All’interno dei perimetri simbolici delle tradizionali società moderne uno dei principali spazi in cui si esercitava il ruolo egemone della mascolinità era il lavoro. Un lavoro, come sottolinea John Tosh (1996), da inquadrare non come un “qualsiasi” lavoro, bensì come una professione dignitosa che esprimesse autenticamente l’individualità dell’uomo.

Alcuni modelli paradigmatici emersi nel quadro della modernità risultavano legati ad un’immagine dell’uomo che si fa da sé (secondo il principio del *self-made man*) e che è artefice della propria fortuna e, conseguentemente, del lavoratore che si fa carico del sostentamento economico della propria famiglia (condizione fotografata nell’espressione inglese *breadwinner*, che letteralmente indica “colui che porta il pane a casa”).

L’immagine virilista che investe la rappresentazione del maschile si caricava, dunque, di connotazioni generalmente collegate ad un’immagine valorosa, muscolare ed eroica.

Questi brevi richiami di carattere storico concorrono all’inquadramento di alcuni aspetti centrali riguardanti l’elaborazione di quello che Silvia Leonelli (2016) chiama “campo di pensabilità” (p. 71) delle professioni maschili.

Il lascito proveniente da modelli professionali improntati all’autocontrollo, al duro lavoro e ad una gratificazione economica soddisfacente per sé e per la propria famiglia ha prodotto un’impronta culturale che è ancora visibile nell’educazione di genere contemporanea. Ciò perché, come ricorda Carmela Covato, le rappresentazioni di genere contribuiscono a definire gli standard di accettabilità sociale che afferiscono alle categorie identitarie di maschile e femminile, svolgendo una vera e propria “missione regolatrice dei rapporti sociali” (Covato, 2014, p. 16).

Una dimensione su cui si possono leggere le ricadute di tali fenomeni riguarda la costruzione delle aspirazioni professionali lungo i percorsi formativi di genere, già dalla primissima infanzia. Ritornando al modello culturale ipostatizzato dalla modernità, il maschile risultava generalmente dirottato a proiettare le aspirazioni professionali su scenari animati dall’agonismo e coerenti all’esercizio di attività ricondotte a qualità di forza, coraggio e abilità¹.

1 Bellafronte F. (2003). *Bambine (mal) educate. L’identità di genere trent’anni dopo*. Bari: Palomar; Guerini V. (2017). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.

La narrativa e la manualistica per l'infanzia tradizionalmente aderivano a tali logiche dicotomiche e solo di recente l'area della letteratura per l'infanzia pare invece sostenere una tensione alla disarticolazione di certe figure stereotipiche nella rappresentazione delle aspirazioni professionali in corrispondenza del racconto delle differenze di genere.

La grammatica delle storie per l'infanzia e ragazzi oggi riflette rappresentazioni più eterogenee e diversificate e pone l'accento sulla decostruzione degli stereotipi associati alle vocazioni professionali maschili e femminili.

Specialmente sul versante maschile, un tale cambiamento di registro esercita la sua carica innovativa volgendo lo sguardo verso settori professionali aderenti alla dimensione della cura, della formazione, dell'assistenza, ma anche della danza e dell'estetica; circuiti lavorativi e di interesse tradizionalmente ascritti alla sfera del femminile ma che recentemente approdano anche nell'orizzonte immaginativo del genere maschile.

L'ampliamento dei modelli di riferimento a cui ispirarsi e con i quali identificarsi per la scelta del proprio futuro destino occupazionale potrebbe, su questa base, sollecitare il recupero e la valorizzazione di un "curriculum inedito" della mascolinità, sovente rinnegato perché tacciato di essere poco virile.

Eppure, il riconoscimento di una nuova veste della mascolinità, intessuta per essere più incline alla sensibilità, all'attenzione verso il bello e al prendersi cura di sé e degli altri, anziché come una minaccia culturale, dovrebbe essere considerato un arricchimento, un valore aggiunto che concorre ad inaugurare una stagione educativa e lavorativa che oltrepassa i binarismi, le esclusioni e gli stereotipi rigidi legati al genere.

Il ruolo dirimpente e privilegiato della letteratura per l'infanzia si traduce allora con la possibilità di liberare bambini e ragazzi da quelli che Stefano Ciccone chiama "vincoli invisibili"², ereditati da modelli culturali cristallizzati e dalle aspettative sociali, per accompagnarli verso l'esplorazione di identità lavorative e scenari professionali che possano essere sintonizzati con le loro spontanee aspirazioni.

Bibliografia

- Antoniazzi A. (2019). Born to win. Children's literature and male models. *Ricerche di Pedagogia e didattica*, 14 (1), 1-23.
- Bellafronte F. (2003). *Bambine (mal) educate. L'identità di genere trent'anni dopo*. Bari: Palomar.
- Bellassai S. (2011). *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Biemmi I., Leonelli S. (2018). Uomini in professioni educative di cura: considerazioni da un'indagine sul campo. *Pedagogia oggi*, XVI (2), 401-417.

2 Nella prefazione a Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg&Sellier (p. 9).

- Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg&Sellier.
- Biemmi I., Terranera L. (2015). *Cosa faremo da grandi? Prontuario di mestieri per bambine e bambini*. Cagliari: Settenove.
- Biemmi I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg&Sellier.
- Burgio G. (2007). Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione. In S. Ulivieri (Ed.), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (pp. 314-335). Milano: Guerini.
- Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Crivellaro F., Nardone R. (Eds.). (2020). *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Dargent F. (2018). *La scelta di Rudi*. Torino: Giralangolo.
- Gherardi S. (1998). *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guerini V. (2017). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Puybaret E. (2014). *Il grande libro dei mestieri*. Torino: Giralangolo.
- Ruspini E. (2009). *Le identità di genere*. Roma: Carocci.
- Tosh J. (1996). Come dovrebbero affrontare la mascolinità gli storici? In S. Piccone Stella, C. Saraceno (Eds.), *La costruzione sociale del maschile e del femminile* (pp. 67-94). Bologna: Il Mulino.
- Willis P. (2016). *Learning to labour. How working class kids get working class job*. New York: Routledge.

Festa, gioco e narrazione. Il tempo improduttivo e della celebrazione dell'inutile come possibile risposta al tempo pervasivo della performance

Gabriele Brancaleoni

Assegnista di ricerca - Università di Bologna
gabriele.brancaleon2@unibo.it

È il 1877 e Robert Louis Stevenson scrive un contributo per il Cornhill Magazine intitolato *An Apology for Idlers* (Apologia degli sfaccendati): un vero e proprio manifesto anti-vittoriano, o meglio uno di quegli scritti che nel tempo ci avrebbe portati ad apprezzare la lungimirante, quasi profetica critica alla modernità, avanzata dal grande Tusitala, ispirazione per tanti pensatori del '900 tra i quali Walter Benjamin.

In *An apology for Idlers* Stevenson si scaglia contro la cultura utilitarista e positivista, contro l'incrollabile fede inglese nel progresso inarrestabile di una nazione potente, colonizzatrice e dominatrice; si scaglia contro il culto dell'industriosità borghese, motore della grande rivoluzione industriale, perno di un'ideologia di matrice puritana che si nutre del vangelo del lavoro e della salvezza che viene dall'autodeterminazione laboriosa. Il lavoro quindi come una missione, fonte di elevazione morale, risposta contro ogni incertezza, ogni dubbio, ogni ambiguità. Per contro evidentemente l'ozio e l'improduttività come vie d'accesso alla perdizione e ad ogni specie di vizio.

La posizione di Stevenson assume allora il tratto rivoluzionario di un atto di resistenza culturale sociale e politica, nel richiamare il suo lettore alla necessità di un ritorno all'apprendimento dal grande libro dell'esperienza umana, il libro "*della Scienza degli aspetti della vita*", nel proporre una rieducazione a uno stupore estatico, nell'invitare a riscoprire uno stato di convivenza armoniosa con la natura e la sua ciclicità, a riappropriarsi di uno sguardo contemplativo sul divenire dell'esistenza, le sue ombre e le sue generazioni, a riscoprire il passo lento del viaggiatore a dorso di asino che si ferma ad ascoltare il vecchio pastore che racconta la sua storia sotto il biancospino.

Facciamo un salto di 55 anni.

È il 1932 e John Steinbeck pubblica una raccolta di racconti intitolata *The Pastures of Heaven* (I pascoli del cielo). Tutti i racconti sono ambientati in questa vallata californiana il cui nome da titolo all'opera: è una valle gentile, verdeggianti, luminosa, accogliente, un'oasi pacifica, incontaminata, un secondo eden. In essa si avvicendano tipologie di umanità con le loro storie e le dinamiche che nascono dalla loro interazione, a comporre tutte le sfumature che si estendono tra il bene e il male: che per Steinbeck in questo libro sono da un lato il sostegno di una vita

comunitaria umile e rispettosa della bellezza della valle e dall'altro la speculazione, la crescita economica, lo sfruttamento delle risorse, la conquista di un nuovo orizzonte capitalistico, la rispettabilità e apparenza della middle class.

Steinbeck appassionato lettore bambino dei libri di Robert Louis Stevenson, pone al centro di questa raccolta una storia che racconta di Junius Maltby, uno sfaccendato, un perdigiorno, amante delle passeggiate, delle dissertazioni filosofiche, e della lettura, in particolare dei libri di Stevenson. L'uomo resta vedovo e diviene padre nello stesso giorno, e solo cerca di crescere il figlio che chiama Robert detto Robbie in onore del suo amato scrittore. I due possiedono una fattoria che non sanno far fruttare, la danno in gestione a un caro amico, perdigiorno quanto loro. Ma costituiscono un'atipica famiglia che armoniosamente e felicemente vive con il poco che ha, scalzi e mal vestiti di cenci, molto accoglienti, capaci di raccogliersi e richiamare amici intorno a racconti e letture di libri, sempre impegnati in nuove scoperte storiche o scientifiche, presi da discussioni illuminate. Poi la comunità dei Pascoli del cielo composta da onesti contadini laboriosi inizia a mal sopportare l'ostentata pigrizia, la sfacciata improduttività, la decadenza di quella casa e di quel giardino. E il vicinato preoccupato per la salute del piccolo Robbie decide di fare dono al bambino di alcuni vestiti nuovi e di un paio di scarpe: un atto di carità, un pensiero gentile, apparentemente innocuo.

La famiglia Maltby si sente per la prima volta povera, e il padre si pensa un mostro incapace di dare al figlio le giuste opportunità. Disperati cadono sotto il giudizio della società, cedono all'azione omologatrice, lasciano la valle diretti a San Francisco alla ricerca di un lavoro.

Lo stesso John Steinbeck che scriverà *Furore* (1939) alcuni anni dopo, attraverso il quale racconterà l'indigenza, la miseria umana della disperata migrazione, la gioia e la dignità ritrovata nel lavoro a giornata, che racconterà la fame, la lotta per la sopravvivenza e per l'accaparramento delle risorse in esaurimento, al cuore de *I Pascoli del Cielo* a dare voce al suo pensiero di osservatore e cantore del margine, pone uno sfaccendato che legge libri di Stevenson a un bambino, pone una coppia di personaggi metafora di un'umanità che fa festa.

Il tempo della festa è il tempo della diversione, il tempo della sospensione, del ribaltamento degli schemi e delle norme, è il tempo dell'orgia e della regressione all'indistinto, è il tempo in cui si ridanno i nomi a persone e oggetti e si attribuiscono nuovi significati all'esperienza. La festa è il tempo della celebrazione della vita nella sua esuberanza e nella sua tragica finitezza costitutiva (Jesi, 1977; Byung Chul, 2020).

Il tempo della festa condivide la sua dimensione di separatezza e sospensione con il tempo del gioco e con il tempo del racconto. Festa, gioco e racconto si discostano dal tempo della produttività e del lavoro per la completa mancanza di finalità utilitaristiche, per la costitutiva struttura rituale, per la forza rivoluzionaria e trasformativa dovuta alla paradossale doppia permanenza nella dimensione del reale e in quella dell'immaginazione creativa, ma soprattutto per la natura celebrativa ed interrogativa del senso dell'esistenza (Fink, 1957; Bernardi, 2009).

Viviamo oggi la società della performance (Gancitano, Colamedici, 2020),

dell'iperproduzione accelerata come giustificazione e ipotesi di senso, in cui il soggetto si costituisce, si afferma e realizza, nella misura in cui risulta capace di ottimizzarsi per essere maggiormente funzionale e funzionante, maggiormente produttivo e performativo; viviamo oggi il tempo in cui la pervasività del tempo del lavoro rende impossibile il tempo solenne della festa.

Può forse il dono gratuito di una lettura, lo spazio-tempo di resistenza ritagliato con coraggio per sostare insieme all'infanzia nell'ordito di un racconto, può l'accesso all'esperienza estetica e narrativa, può la lievità della parola poetica, può un pomeriggio sognante in un prato a fare finta di...può tutto questo forse essere germoglio per tornare a ripensare e riscoprire la necessità di radunarsi e ricostituirsi comunità umane festanti?

Bibliografia

- Bernardi M. (2009). *Infanzia e metafore letterarie*. Bologna: Bup.
- Fink E. (1957). *L'oasi del gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gancitano M., Colamedici A. (2020). *La società della performance. Come uscire dalla caverna*. Roma: Tlon.
- Byung-Chul H. (2020). *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.
- Jesi F. (1977). *La Festa*. Torino: Rosenberg&Sellier.
- Steinbeck J. (1932). *The pastures of Heaven*. New York: Covici Friede (trad. it. *I Pascoli del cielo*. Milano: Bompiani, 2017).
- Steinbeck J. (1939). *The Grapes of Wrath*. New York: Viking Press (trad. it. *Furore*. Milano: Bompiani, 2017).
- Stevenson R.L. (1877). An Apology for Idlers'. *Cornhill Magazine*, 36.

“Sette storie per sette ragazzi” e “Verso il domani” (1960). Narrazione e rappresentazione del lavoro in alcune pagine de “Il Vittorioso”

Veronica Fonte

*Dottoranda - Università Cattolica del Sacro Cuore
veronica.fonte@unicatt.it*

1. Introduzione

“Il Vittorioso” (1937-1966) nasce nell’ambito del Movimento Aspirantistico della Società dell’Azione Cattolica prima, e poi della Gioventù Italiana dell’Azione Cattolica degli anni Trenta. Il periodico da subito si inserì nel vasto panorama della produzione della letteratura per l’infanzia e delle riviste giovanili più diffuse all’epoca, fino a porsi in diretta concorrenza con esse, come nel caso del Corriere dei Piccoli. Ciò che lo contraddistinse fin dai suoi esordi fu proprio il suo legame diretto con un’associazione per ragazzi come il Movimento Aspirantistico, creato per promuovere l’aggregazione dei più giovani che, un domani, sarebbero entrati nelle fila della SGC. In tal senso, il giornale parlò come una vera e propria attività formativa, volta ad aggregare i giovani, con un chiaro intento educativo. Dal momento che gli “aspiranti” dovevano essere coltivati come futuri membri della SGC, la rivista mise subito al centro l’aspetto educativo e sociale come parte fondante del progetto editoriale. Non solo pagine di fumetti e storie, che pure hanno reso celebre “Il Vittorioso”, ma anche articoli che ponevano al centro i bambini e un’idea di educazione.

2. “Sette storie per sette ragazzi” e “Verso il domani”

È questo il caso di “Sette storie per sette ragazzi”, articolo uscito il 26 marzo del 1958. Si tratta di un servizio di denuncia incentrato sulle pratiche lavorative svolte da bambini minori di 14 anni, firmato dal giornalista Corrado Biggi. Vengono presentate sette storie di bambini lavoratori, condizione largamente diffusa nell’Italia di fine anni Cinquanta, che era ancora distante dall’introduzione della scuola media unica nel 1962. Sono narrate le storie di Carlo, impiegato nel negozio di liquori e vini di famiglia, che ha abbandonato la scuola dopo la quinta elementare e di tanti altri bambini che, come lui, hanno abbandonato la famiglia in campagna per andare a lavorare in città. Ogni paragrafo è accompagnato da una foto e dal racconto delle condizioni sociali ed economiche che hanno condotto il bambino a questa scelta. Il linguaggio utilizzato mira a coinvolgere direttamente il lettore sul piano emotivo, creando un legame tra il lettore e il suo coetaneo lavoratore.

L'autore dell'articolo sottolinea costantemente parallelismi e distanze tra il bambino che legge e il bambino lavoratore: anche quest'ultimo amerebbe leggere fumetti e storie d'avventure, proprio come il lettore, ma deve lavorare; anch'egli vorrebbe giocare, ma è impiegato in officina.

Non manca, tuttavia, una nota di speranza riservata a questi sette "exempla" di bambini lavoratori: essi potranno raggiungere una posizione dignitosa attraverso il lavoro.

Due anni dopo, a partire da marzo del 1960, appare una rubrica a puntate intitolata "Verso il domani", condotta da Piero Salvatico con l'intento di aiutare i ragazzi prossimi a compiere l'esame di licenza a orientarsi nella scelta lavorativa o di studio che li aspetta. I percorsi professionali proposti sono di tipo tecnico/pratico, come la formazione per diventare "artigiano qualificato", e la professione di perito tecnico per l'agricoltura. Infine, viene suggerito di effettuare gli esami presso uno dei "Centri di psicologia del lavoro", che videro una significativa espansione nell'Italia del dopoguerra, dove era possibile sottoporsi a una serie di test attitudinali che aiutavano l'interessato a scegliere il percorso lavorativo più adatto ai suoi talenti, sempre in ambito tecnico. La scelta delle professioni proposte è legata esplicitamente allo sviluppo tecnico-industriale di cui l'Italia era protagonista all'epoca, infatti, i lettori vengono spronati a interessarsi a queste professioni poiché viene sottolineata la necessità di formare figure competenti dal punto di vista tecnico da impiegare, per esempio, in fabbrica.

Ogni intervento è accompagnato da foto che rappresentano l'ambiente di lavoro, i lavoratori nell'atto di compiere le loro attività, i macchinari utilizzati. Inoltre, vengono fornite indicazioni precise sulle tappe da compiere per arrivare a fare un determinato mestiere, con tanto di informazioni riguardanti alle città dove è possibile accedere all'istituto di interesse, come nel caso delle Scuole tecniche agrarie e dei Centri di psicologia del lavoro.

3. Conclusioni

Gli articoli presentati sono stati pubblicati in un momento particolare per il nostro paese. L'Italia era in pieno boom economico e lo sviluppo industriale causava lo spostamento di masse di popolazione dalle campagne alle città, con il conseguente abbandono del lavoro agricolo a favore di quello nelle fabbriche. Dal punto di vista culturale e sociale, invece, la scolarizzazione di massa e lo sviluppo dei nuovi media iniziava ad avere un impatto significativo sulle persone e i loro consumi. Gli esempi riportati ci parlano di questo cambiamento e mettono in evidenza due dimensioni riguardanti il lavoro e l'infanzia.

Da un lato troviamo la denuncia nei confronti di una situazione di sfruttamento, in particolare quando il lavoro diventa unica risorsa per il sostentamento del bambino e della sua famiglia. Viene accentuata la differenza della condizione sociale che separa due infanzie: quella del lettore, che viene considerato ancora un bambino; e quella del bambino lavoratore, sottoposto a una incuria da parte del

mondo adulto. Non manca, tuttavia, il tentativo di mostrare le prospettive che possono aprirsi grazie a un apprendistato lavorativo, come il raggiungimento di un ruolo sociale preciso.

Nel secondo caso, il lavoro diventa una forma di realizzazione al quale il bambino viene spronato, attraverso una retorica che mette in evidenza l'importanza di legare il lavoro a un percorso formativo che prosegua oltre la licenza elementare.

Al lavoro viene attribuita una dimensione di valori legati alla famiglia, al futuro, alla realizzazione personale, alla costruzione di un proprio ruolo all'interno di una società complessa. Significativo è il passaggio a una narrazione, soprattutto negli interventi degli anni Sessanta, in cui inizia a essere sottolineata l'importanza di legare il lavoro a un percorso scolastico adeguato. Bisogna considerare che nel 1962 sarebbe stata varata la riforma per l'introduzione della scuola media unica, che doveva servire anche a evitare le condizioni di sfruttamento minorile.

In entrambi i casi esposti vi è una grande assente: la figura femminile. I lavori proposti sono tecnici, considerati di pertinenza esclusivamente maschile. Non vi è una rubrica di orientamento dedicato alle fanciulle e alle loro possibilità lavorative e le rappresentazioni fotografiche vedono come protagonisti solo bambini e/o uomini. Emerge così una forte disparità di genere nella rappresentazione e nella narrazione del lavoro.

Bibliografia

- Cappuccio G., Compagno G., Polenghi S. (Eds.). (2020). *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chassagne S. (1996). Il lavoro dei bambini nei secoli XVIII e XIX. In E. Becchi, D. Julia (Eds.), *Storia dell'infanzia dal Settecento a oggi*, vol. II (pp. 207-249). Roma-Bari: Laterza.
- Mazzini A. (2022). *Da un lavoro al proprio lavoro. Una teoria dell'educazione e formazione nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*. Venezia: Marcianum Press.
- Preziosi E. (2012). *Il Vittorioso. Storia di un settimanale per ragazzi, 1937-1966*. Bologna: Il Mulino.
- Zago G. (2002). *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. Padova: Clueb.

La creatività: un baluardo in difesa dell'umanizzazione del lavoro

Giuditta Giuliano

Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
giuditta.giuliano@unifg.it

Questa breve riflessione si propone di indagare il ruolo rivestito dalla creatività all'interno delle contemporanee realtà lavorative segnate dall'avvento della *technet economy*, chiedendosi se sia, effettivamente, possibile umanizzare il lavoro implementando l'attitudine ad essere creativi, senza pervenire a strumentalizzazioni della stessa unicamente guidate da logiche liberiste.

1. Creatività e complessità: il lavoro come attività ricca di senso

Da una revisione della letteratura sul tema, emergono aspetti chiave dell'agire creativo il quale, a partire dalla seconda metà del 900, ha abbandonato la sua connotazione tardoromantica di dote genetica innata per andarsi a configurare – grazie all'apporto delle più disparate discipline – come dotazione di ogni essere umano in quanto tale. In particolare, secondo la teorizzazione di Mel Rhodes (citato in Cinque, 2010, pp. 98-99) sarebbero quattro gli ambiti fondamentali entro cui questa qualità universale si esplicherebbe – le cosiddette “4 P” della creatività – ovvero: processi, prodotti, persone, capacità persuasive. In altri modelli analoghi la quarta variabile è stata sostituita da Place (“posto”) e “sull'analisi del contesto si è concentrata soprattutto la ricerca più recente” (Cinque, 2010, p. 99).

Vicina all'idea gardneriana per cui la creatività dipende dall'incontro tra il tipo di intelligenza individuale prevalente e le condizioni socioculturali e contestuali che permettono il suo manifestarsi (Cinque, 2010), vi è Teresa Amabile (1996) con la sua “teoria componenziale”. Stando a questa, in ambito lavorativo la creatività si manifesterebbe all'incrocio tra tre dimensioni: competenze, abilità di pensiero creativo e motivazione al compito, dimostrando come il livello di creatività dei singoli dipenda da quanto le skill possedute si vadano a sovrapporre ai loro interessi intrinseci più forti. L'importanza dei processi, perciò, si rende evidente laddove i contesti lavorativi sappiano valorizzare l'*agency* creativa delle persone, ad esempio offrendo numerose opportunità formative e occasioni abilitanti, in modo da realizzare quell'ideale di “Good Work” di gardneriana memoria (Loiodice, 2019), entro una dimensione che faccia della creatività un baluardo in difesa dell'*humanitas* piuttosto che la strategia più competitiva della *techné*.

Educare alla creatività in ambito lavorativo significa, dunque, “empowerizzare l’individuo” (Bruscaglioni in Costa, 2014, p. 47), formarlo nella sua interezza. E ciò è quanto mai importante nell’attuale economia postfordista, dove il capitale intangibile, caratterizzato dalla continua circolazione di idee, conoscenze e processi, assume un’importanza fondamentale. In questo scenario, perciò, il lavoratore è chiamato ad affrontare le sfide della complessità e ad essere estremamente flessibile ma, di contro, può diventare portatore di originalità attraverso le proprie idee e la propria storia personale. La creatività investe, dunque, sia individui che contesti, che per stimolare l’*agency* nei singoli devono farsi essi stessi creativi, stimolanti, fluidi, in quella dinamica processo-prodotto-persona-place cui si è già fatto cenno in precedenza. È solo così che i lavoratori potranno rendersi autori di attività ricche di senso e di partecipazione emotiva e non di un lavoro come mero mezzo di sostentamento materiale (Rossi, 2014).

2. Formare alla leadership con l’*arts based method*

A questo proposito, centriamo l’attenzione sul versante più propriamente artistico del concetto di creatività, citando due studi su corsi di formazione alla leadership condotti seguendo metodologie *arts based*. Nel primo, effettuato nel 2009 da Ladkin e Taylor, emerge come l’*arts based method* si distingua per quattro processi fondamentali che ne sono alla base, i quali non si verificano nell’ambito di approcci formativi convenzionali per le organizzazioni lavorative. Nello specifico parliamo di:

- trasferimento di competenze dall’ambito artistico a quello dei contesti organizzativi;
- tecnica proiettiva, attraverso cui, nei risultati fattuali degli sforzi artistici, i partecipanti possono rivelare pensieri e sentimenti interiori difficili da esprimere a parole;
- illustrazione dell’essenza: i metodi basati sulle arti possono consentire ai partecipanti di cogliere l’essenza di un concetto o di una situazione rivelando profondità e connessioni che difficilmente emergono attraverso modalità formative più lineari e convenzionali;
- realizzazione: la realizzazione stessa dell’arte può favorire un’esperienza immersiva di presenza in contrasto con la frammentarietà delle vite del nostro tempo¹ (Ladkin, Taylor, 2009, p. 56).

Successivamente Sutherland (2013), studiando l’apprendimento esperienziale situato di alcuni studenti MBA formati con metodo *arts based*, mette in luce come questa metodologia consenta la creazione di “spazi di lavoro estetici”, cosa che porta a due conseguenze fondamentali:

1 Traduzione della sottoscritta.

- riflessività estetica, ovvero la possibilità di acquisire conoscenze attraverso la trasformazione attiva delle caratteristiche sensoriali-emotive delle proprie esperienze;
- de-routinizzazione: questa si verifica quando in uno spazio che i modelli mentali acquisiti collegano ad un determinato atteggiamento avviene qualcosa di dirompente rispetto alle nostre aspettative, sfidando la routine associata a tali spazi e, dunque, richiedendo nuove forme di *agency*.

3. Conclusioni

Le riflessioni e gli studi qui riportati – con particolare riferimento agli ultimi due casi – hanno l'intento di mettere in luce l'importanza di educare alla creatività – specie in ambito lavorativo – in una società complessa come quella attuale, dove la fluida ricchezza di umanità è costantemente esposta al rischio omologante e alla perdita di autodeterminazione. La principale sfida educativa, in tal senso, risiede nello stimolare un agire creativo che orienti l'esperienza lavorativa ai *significati* ancor prima che ai *prodotti*, facendo del decentramento tipico di ogni esperienza artistica che dir si voglia, uno strumento attraverso cui abilitare il singolo e al contempo creare società più inclusive. In tal modo sfuggendo alla trappola liberista che nei suoi proclami a suon di “be creative!” ripropone, dietro una retorica allettante, le logiche competitive, escludenti e produttivistiche dell'individualismo più sfrenato (Mould, 2018).

Bibliografia

- Alessandrini G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Amabile T.M. (1996). *Creativity in context: update to the social psychology of creativity*. Boulder CO: Westview Press.
- Cinque M. (2010). La creatività come innovazione personale. Teorie e prospettive educative. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 3, 95-113.
- Costa M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. *Formazione & insegnamento*, 12(3), 41-54.
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il saperelagire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Mould O. (2018). *Against creativity*. Verso Books.
- Rossi B. (2014). *Educare alla creatività: Formazione, innovazione e lavoro*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Sutherland I. (2013). Arts-based methods in leadership development: Affording aesthetic workspaces, reflexivity and memories with momentum. *Management Learning*, 44(1), 25-43.
- Taylor S., Ladkin D. (2009). Understanding arts-based methods in managerial development. *Academy of Management Learning & Education*, 8(1), 55-69.

Protagoniste “ai margini”: voci femminili nell’editoria per ragazzi del secondo dopoguerra

Cristina Gumirato

*Dottoranda - Università Cattolica del Sacro Cuore
cristina.gumirato@unicatt.it*

1. Spazi inediti per l’affermazione professionale femminile

Già da inizio Novecento la filiera editoriale e la circolazione libraria italiana si erano qualificate come luoghi d’elezione per l’affermazione del ruolo femminile in ambito lavorativo (Di Nicola, 2021). I recenti studi critici sul ruolo delle donne nell’editoria italiana del secondo Novecento (Cesana, Piazzoni, 2022; Di Nicola, 2012, 2021) tendono ad attribuire uno spazio per lo più marginale all’operato femminile nel campo della letteratura per l’infanzia del secondo dopoguerra (Farina, 2013; Lepri, 2021; Reggiani, 1998; Salviati, 2021).

Gli anni Cinquanta e Sessanta si sono rivelati in realtà uno spazio di indagine poco esplorato ma particolarmente prolifico, dove le figure coinvolte erano diverse e investite di vari ruoli professionali: autrici, traduttrici, critiche, consulenti, studiose, bibliotecarie. Ciò che le accomunava era il tentativo di promuovere e diffondere la letteratura per ragazzi, far sì che anche il cittadino più giovane potesse accedere liberamente e democraticamente alla cultura.

Tale consapevolezza trova origine all’interno di un filone di ricerca dedicato all’analisi dell’evoluzione della Letteratura per l’infanzia nel contesto europeo dal secondo dopoguerra agli anni Ottanta, dove appare centrale il ruolo svolto da IBBY (International Board on Books for Young People), fondata nel 1952 da una figura femminile d’eccezione, Jella Lepman (1891-1970). IBBY è ancora oggi un’associazione internazionale per la promozione della lettura e della letteratura tra le nuove generazioni, e lo studio dei primi decenni della sua esistenza è fondamentale per ricostruire le dinamiche internazionali che contribuirono allo sviluppo della riflessione critica sulla disciplina.

L’analisi dei principali canali comunicativi, attraverso i quali alcune istituzioni italiane furono coinvolte nel progetto internazionale della Lepman, ha permesso di riportare alla luce alcuni di questi profili femminili, svelando un caleidoscopico mosaico di esistenze attive nella promozione della lettura. Inizialmente, esse trovarono spazio di affermazione all’interno del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze, prima sede della sezione di IBBY Italia, e nella redazione della rivista “Schedario” (1953-1998), primo periodico italiano dedicato alla riflessione critica sulla letteratura per l’infanzia con una prospettiva internazionale.

Fin dai primi anni di vita il bollettino fiorentino si avvale del contributo di Maria Bartolozzi Guaspari, segretaria di redazione, scrittrice e studiosa di letteratura giovanile che con costanza ed energia riuscì a far funzionare per lunghi anni gli ingranaggi della macchina culturale di “Schedario”; di Laura Draghi, fine traduttrice e studiosa delle opere di Paul Faucher (più noto come *Père Castor*) che conobbe in prima persona e che contribuì a portare in Italia, ma anche Carla Poesio, scrittrice per ragazzi, saggista e pioniera negli studi critici sulla letteratura per l’infanzia internazionale. La Poesio si era avvicinata al centro culturale fiorentino grazie alla sua propensione per le curiosità letterarie e linguistiche e nel tempo divenne un punto di riferimento indiscusso. Tra le figure indagate, su Carla Poesio iniziano a concentrarsi studi più recenti (Fabrizzi, 2020; Lepri, 2021), favoriti in particolare dalla documentazione conservata nel Fondo Carla Poesio presso il Museo della Scuola e dell’Educazione “Mauro Laeng” dell’Università Roma Tre.

Furono sempre la Draghi, la Guaspari e la Poesio, però, nel corso degli anni Sessanta e Settanta, a uscire dai confini toscani e a intercettare, per affinità di spirito e di ideali, l’operato di altre donne nel contesto italiano e straniero, come Donatella Ziliotto, Anna Maria Bernardinis e Laura Colonnetti.

2. Nuovi sentieri da percorrere tra carteggi, diari e scritture “ai margini” della storia

I rapporti di amicizia che intercorrevano tra queste figure contribuivano a intessere legami forti e duraturi con delle ricadute anche sul piano lavorativo. Ciò che contraddistinse la loro attività fu la creazione di un vero e proprio circolo “esclusivo”, non perché inaccessibile o avverso alle figure maschili impegnate nell’ambito, ma perché guidato da un’unità d’intenti e di spirito che lo qualificava come spazio privilegiato di affermazione personale e professionale e di riflessione sui libri per ragazzi.

Le figure fin qui brevemente delineate sono rimaste però nell’ombra, sommerse dallo scorrere del tempo e dall’incedere degli eventi e rese invisibili dal protagonismo per lo più maschile del settore. La ricerca condotta all’interno di vari archivi storici ha permesso di riportare alla luce alcuni nomi che contribuirono in maniera decisiva all’evoluzione della letteratura per l’infanzia italiana: si trattava di lavoratrici instancabili, cuori pulsanti delle istituzioni alle quali afferivano, ma che restavano nelle retrovie, presenze silenziose all’interno degli ingranaggi culturali del tempo e alle quali la storia dell’editoria e della letteratura per l’infanzia ha riservato spesso uno sguardo discontinuo e di superficie. Ciò che potrebbe restituire voce a queste protagoniste nascoste è uno scrupoloso lavoro d’archivio che proceda oltre il contesto fiorentino e le pagine di “Schedario” per approdare all’interno degli archivi privati o delle case editrici per le quali collaboravano. L’esplorazione di carte, corrispondenze, diari, pareri di lettura e appunti “a margine” permetterebbe di riportare alla luce frammenti di vite spese a favore della promozione dell’infanzia lettrice, facendo chiarezza sulle tappe evolutive della letteratura per l’infanzia nel

nostro Paese, ma soprattutto rivalutando l'operato professionale di molte donne del secondo dopoguerra, che con fatica e dedizione riuscirono ad affermarsi nel mondo delle professioni librarie pur restando, proprio come le loro scritture, "ai margini" della storia.

Bibliografia

- Cesana R., Piazzoni I. (2022). *L'altra metà dell'editoria. Le professioniste del libro e della lettura nel Novecento*. Vicenza: Ronzani.
- Di Nicola L. (2012). Dalla parte dell'ombra. Donne e editoria. *Nuovi annali della Scuola speciale per archivisti e bibliotecari*, 26, 157-171.
- Di Nicola L. (Ed.). (2021). *Protagoniste alle origini della Repubblica. Scrittrici, editrici, giornaliste e sceneggiatrici italiane*. Roma: Carocci.
- Fabrizzi M. (2020). *Fondo Carla Poesio. Inventario*. Retrieved April 13, 2023, from Fondo Carla Poesio (premiolauraorvieto.it).
- Farina L. (Ed.). (2013). *La casa delle meraviglie: la Emme edizioni di Rosellina Archinto*. Milano: Topipittori.
- Lepri C. (2021). Il Fondo Poesio del MuSEd: un cantiere aperto per lo studio della letteratura per l'infanzia. In A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (Eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive* (pp. 507-526). Macerata: Eum.
- Reggiani C. (1998). *Il volo di un martin pescatore. Ritratto di Donatella Ziliotto: un'intellettuale per l'infanzia, dalla televisione all'editoria, alla narrativa*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Salviati C. I. (2021). *Nuove edizioni romane: libri che continuano a fare storia*. Milano: Giunti.

Necessità del lavoro e orientamento professionale dei giovani nel Bollettino della Gioventù Italiana del Littorio (1941-1942)

Rossana Lacarbonara

*Dottoranda - Università del Salento
rossana.lacarbonara@unisalento.it*

1. Premessa

La ricerca presentata è stata condotta all'interno del fondo del Comando Federale della Gioventù Italiana del Littorio conservato presso l'Archivio di Stato di Lecce. Tale fondo custodisce fascicoli datati a partire dal 1930, quindi concernenti in realtà l'attività dell'Opera Nazionale Balilla (Betti, 1984), al 1951. La documentazione conservata consiste in numerose carte di carattere amministrativo, quali carteggi, comunicazioni del comando generale e tra i diversi comandi federali e l'organizzazione delle attività che il comando di Lecce organizzava e gestiva nel territorio, oltre ai fascicoli del personale. Sono conservati, inoltre, i Bollettini del Comando Generale della G.I.L., uno dei due organi di stampa dell'associazione – il secondo era Passo Romano, continuazione di Gioventù Fascista, diretto da Achille Starace (Addis Saba, Alfassio Grimaldi, 1973) – oggetto della ricerca presentata.

La scelta di concentrare la disamina sull'anno 1941-1942 è dovuta ad un cambiamento della linea editoriale del Bollettino avvenuta a partire dal 1941: nelle annualità precedenti la pubblicazione riportava notizie riguardanti l'attività del comando Centrale, le statiche sul tesseramento, i risultati delle gare ginniche, le direttive sui corsi premilitari e professionali senza lasciare molto spazio ad articoli dedicati alle problematiche e al modello pedagogico dell'associazione. A partire dell'agosto del 1941 la struttura della rivista fu completamente rinnovata: furono aggiunte rubriche dalle quali emergono le problematiche e le azioni legate all'orientamento, alla formazione e all'attività professionale e la funzione del lavoro stesso nel modello pedagogico della G.I.L.

2. La Gioventù Italiana del Littorio

La Gioventù Italiana del Littorio (R.D.L. 27 ottobre 1937 n. 1839) fu un 'organizzazione unitaria e totalitaria delle forze giovanili del Regime fascista', posta alle dirette dipendenze del Partito, con il motto di "Credere – obbedire – combattere". Nelle pagine del Bollettino del Comando Generale trovano conferma gli obiettivi stabiliti dalla legge: la preparazione spirituale, sportiva e premilitare; l'assistenza

svolta attraverso il patronato, i campi e le colonie climatiche e l'istituzione e il funzionamento di corsi, scuole, collegi, accademie aventi come finalità la preparazione e l'orientamento professionale dei giovani italiani. L'obiettivo che la G.I.L. si proponeva di raggiungere era "una formazione integrale del giovane" il quale doveva rispondere alle caratteristiche del fascista perfetto: produttore e soldato. Essa andò ad incrementare le attività che precedentemente erano state proprie dell'O.N.B., ampliandole con nuove manifestazioni allo scopo di potenziare al massimo lo spirito competitivo dei giovani iscritti ed il loro sentimento di solidarietà comunitaria e di fedeltà alla Patria e al Duce (Giansanti, 2017).

3. La formazione e l'orientamento professionale del Bollettino del Comando Generale G.I.L.

Punto di partenza della riflessione proposta è un articolo pubblicato all'interno del n. 20 dell'agosto 1941 in una rubrica a firma di Roberto Giordani intitolata "L'uomo e l'Opera", nel quale si ritrova la definizione dello stesso concetto di lavoro, si legge infatti: "Per lavoro in genere s'intende un'azione qualsiasi indirizzata ad uno scopo".

Il concetto di lavoro inteso come elemento vitale emerge all'interno della rubrica "I Problemi della GIL" del n. 21 del settembre 1941, a firma di Fernando Feliciani, nel quale l'autore scrive: "qui non si tratta di individuare un lavoro produttivo ma di concepirlo come necessità di vita. Il 'chi non lavora non mangia' si trasforma in 'chi non lavora non vive' come segno di destino immancabile che attende tutte le generazioni" (Feliciani, 1941, p. 682).

Alla luce di quanto detto è riportata una conseguente considerazione: "se per mangiare, come atto materiale di esistenza, può essere sufficiente una conoscenza tecnica anche esemplare della professione, e giungere al salario come forma numerica, per vivere come personalità che crede in sé stessa soltanto attraverso il collettivismo della società che la possiede, concorre una coscienza particolare della propria professione". Soltanto attraverso essa il cittadino fascista poteva "sentire l'orgoglio di essere un soldato e di creare, giorno su giorno, con tutte le proprie facoltà, fisiche, spirituali e intellettuali, per i propri figli che garantiscono la sua Patria" (Feliciani, 1941, p. 682).

L'"io" quindi viene concepito in relazione alla Patria e alla professione, creando un intimo rapporto tra l'individuo e la sua professione.

Con queste premesse la G.I.L. aprì i Centri di Lavoro, impostati nella ferrea convinzione che "l'elemento primo della persona, del 'cittadino nuovo' sia costituito dall'orgoglio della produzione e della aderenza dell'individuo alla professione" (Feliciani, 1941, p. 684).

La G.I.L. sosteneva la funzione spirituale della professione e i suoi scopi erano quello di fornire ai giovani la conoscenza indiretta – ovvero sotto forma di testi, illustrazioni e documentazione cinematografica; diretta – tramite le visite, una presa di coscienza diretta delle diverse occupazioni; e pratica – attraverso la speri-

mentazione “pratica” del genere di lavoro che i giovani avevano già conosciuto indirettamente e direttamente.

Sulla base dei principi dottrinali del fascismo, che poneva il lavoro come indice di affermazione della nazionalità e metro di valutazione sociale, si mosse anche l'attività scientifica, sia a livello locale sia a livello nazionale. Ne sono esempio i convegni sul tema del lavoro giovanile e dell'orientamento professionale. Riportata sul n. 24 dell'ottobre del 1941 è l'esperienza del Convegno di Ravenna, svoltosi nei giorni 29-30 settembre e 1° ottobre 1941, alla presenza di rappresentanti del partito e del ministero dell'Educazione Nazionale, nel quale fu evidenziata la correlazione tra le agitazioni del dibattito intorno al tema del lavoro e lo stato di guerra in corso quale manifestazione del senso di responsabilità dei giovani fascisti nei confronti delle problematiche della ricostruzione legate al futuro dopoguerra. Ciò che emerse è come la formazione dovesse passare attraverso le attività della stessa G.I.L. e come tutta l'organizzazione giovanile fosse permeata dall'elemento lavoro.

Tutte queste attività che ruotano intorno al concetto di lavoro furono al centro dell'opera della Gioventù Italiana del Littorio sino a quando con R.D.L. 2 agosto 1943, n. 704 i suoi compiti furono ridistribuiti al Ministero della guerra ed a quello dell'Educazione nazionale a seconda della rispettiva competenza.

Bibliografia

- Addis Saba M., Alfassio Grimaldi U. (1973). *Gioventù italiana del littorio: La stampa dei giovani nella guerra fascista*. Milano: Feltrinelli.
- Betti C. (1984). *L'opera nazionale balilla e l'educazione fascista* (Vol. 370). Firenze: La Nuova Italia.
- Giansanti G. (2017). La politica pedagogica fascista: l'Opera Nazionale Balilla e la Gioventù Italiana del Littorio. *Il Pensiero Storico. Rivista italiana di Storia delle Idee*, 2, 122-150.
- Ghizzoni C.F. (2014). *Scuola e lavoro a Milano fra Unità e fascismo. Le civiche Scuole serali e festive superiori (1861-1926)*. Lecce: Pensa multimedia.
- Scaglia E. (2019). «Scuola Italiana Moderna» e l'umanesimo del lavoro negli anni del fascismo. In F. Togni (Ed.), *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro* (pp. 243-258). Roma: Studium.

Fonti Archivistiche

- Archivio di Stato di Lecce (1941). Gioventù Italiana del Littorio – Comando Federale di Lecce. Bollettino del Comando Generale.

Testi e immagini per un nuovo umanesimo del lavoro

Amalia Marciano

Dottoranda - Università degli Studi di Salerno
ammarciano@unisa.it

1. Premessa

Il contributo muove le sue riflessioni dall'obiettivo 8 dell'Agenda 2030 che punta al binomio "Lavoro dignitoso e crescita economica" e si avvale di numerosi studi sui testi narrativi con immagini e parole che intercettano il tema del lavoro. Si tenterà, dunque, di sottolineare il valore pedagogico del "sapere narrativo" quale congegno epistemologico che elimina gli automatismi della percezione e restituisce senso alla complessità del mondo.

Il lavoro, quando viene affiancato all'aggettivo "minorile" ed entra tra le pieghe della narrazione per l'infanzia, assume le forme della denuncia, diventando emblema di un'infanzia tradita, lontana da tutte le qualità e le "sembianze" riferibili ad essa: allegria, vivacità, intuizione, fragilità, irriverenza e dolcezza.

2. Lavoro narrato, lavoro illustrato

L'Approdo di Shaun Tan è un "graphic novel senza parole" (Tan, 2020) che racconta "la storia di un migrante attraverso silenziosi disegni a matita" (Tan, 2008). Il protagonista, costretto da circostanze avverse a partire dalla propria patria e a lasciare la famiglia per iniziare una nuova vita in un luogo sconosciuto, trova una casa, un lavoro e incontra altri migranti che gli raccontano vicende di guerra, fuga e sfruttamento. Scopre che ciò che li accomuna è il dolore, ma anche la possibilità di un riscatto in un contesto che si spera più favorevole. Incontri che di volta in volta interrompono il silenzioso ritmo della narrazione dalle tinte ocra e seppia, assumendo i toni del grigio e del nero; come la donna che racconta di essere arrivata in quel luogo immaginifico e surreale, perché in fuga da una "tenebrosa fabbrica, irta di camini" (Negri, 2009, p. 55) dove era stata costretta a lavorare quando era ancora una ragazzina. La tecnica del flashback, affidata al racconto e alle immagini, è sottolineata dai contorni delle vignette che si trasformano in fotogrammi con bordi logori e consumati dal trascorrere degli anni e della memoria. Le immagini, distanziate l'una dall'altra e disposte in ordine, contribuiscono a rendere incalzante il ritmo narrativo. Le tavole raccontano di un'infanzia negata, simboleggiata da un libro probabilmente di favole, riposto in un cassetto evidentemente chiuso a chiave. Al suo posto, nelle mani della bambina, una vanga (Fig. 1).

La storia di questa giovane è uguale a quella di molte altre donne, costrette da bambine a un lavoro disumanizzante.



Fig. 1: Shaun Tan, *L'Approdo*, s.p.

Questo straordinario prodotto narrativo racconta in maniera privilegiata ciò che è difficile raccontare con le parole e chiede all'immagine di veicolare importanti temi e sentimenti.

Tan, disegnatore attento, amplifica e potenzia la narrazione restituendo la corralità della storia con un'emblematica rappresentazione del lavoro minorile, in una vignetta che occupa tutta la pagina, richiamando, così, il lettore alla riflessione. La narrazione riprende il suo ritmo dalla fuga dalla fabbrica fino al viaggio verso la libertà (Fig. 2).



Fig. 2: Shaun Tan, *L'Approdo*, s.p.

Altri albi illustrati o *picture book* potrebbero essere selezionati a titolo esemplificativo per evidenziare il cambio paradigmatico della funzione letteraria del lavoro che, da occupazione disumanizzante sapientemente illustrata da Shaun Tan ne *L'Approdo* e nella magistrale rappresentazione del grigiore alienante del lavoro in *Cicala*, diventa possibile dimensione virtuosa di futuro: ad esempio, attraverso la semplice immediatezza dei *concept book*. Si pensi al *Libro dei mestieri* di Richard Scarry (2015), in cui ogni disegno racconta con allegria e fantasia inesauribili attività e mestieri diversi, oppure alle coloratissime pagine degli albi illustrati, come *Il grande libro dei mestieri* di Éric Puybaret (2014), un albo stravagante e fantasioso, come i sogni e i giochi dell'infanzia. Una piccola miniera di avventure e luoghi fantastici dalla quale lettrici e lettori possono trarre spunto per ampliare le proprie conoscenze sul mondo del lavoro, confortati dal fatto che alla parola *mestiere*, per un po' di tempo, non farà eco concretezza e responsabilità ma soltanto possibilità e intrepide immaginazioni.

Un ottimo lavoro di Iban Barrenetxea (2016) è un albo illustrato, piccolo e maneggevole, che racconta la storia di un falegname dalle mani d'oro che fra "indicibili calamità, gigantesche fatalità, tremende contrarietà e spaventose tragedie" riuscirà pur sempre a fare "un ottimo lavoro" (Barrenetxea, 2016).

Un'altra proposta valida e originale che, oltre a presentare le diverse tipologie di lavoro, offre un'importante riflessione sugli adulti e le problematiche riferibili al mondo del lavoro è l'albo illustrato di Anselmo Roveda, *Al Lavoro!* (2012).

Da sfogliare in verticale, proprio come un block notes o un quaderno di lavoro, l'albo si apre con gli articoli 1 e 4 della Costituzione italiana e segue due tracce narrative, quella delle parole e quella delle immagini.

La trama intessuta da Anselmo Roveda è molto semplice, incentrata sul piccolo protagonista impegnato a capire qualcosa sul mondo del lavoro di cui sente tanto parlare e rispetto al quale tutti gli chiedono: "Cosa vuoi fare da grande?". Egli pensa ai diversi lavori, quelli duri, quelli in giro per il mondo, quelli tranquilli, quelli da cercare altrove, ma anche al lavoro che non c'è; al lavoro che è un diritto e un dovere; al lavoro che deve piacere.

Parafrasando celebri fotografie e dipinti, i disegni dal tratto leggero della mano di Sara Ninfali e i toni pastello trasformano alcuni eroi del lavoro in uno zoo divertente e colorato, a tratti nostalgico per un mondo che potrebbe essere e che spesso non è; dai primi astronauti sbarcati sulla luna al ritratto di Pablo Picasso, da Charlie Chaplin tra i due giganteschi ingranaggi al Quinto Stato.

I personaggi di questo piccolo albo, nei panni dei lavoratori, hanno tutti corpi umani ma visi di uccelli. Creature che, se vogliono, possono spiccare il volo.

3. Conclusioni

Davanti al libro si vive un'esperienza di crescita: "Nell'universo infinito della letteratura s'aprono sempre altre vie da esplorare, nuovissime o antichissime, stili e forme che possono cambiare la nostra immagine del mondo" (Calvino, 2021, p. 12).

Parole e immagini capaci di trasformarsi in tante narrazioni possibili, che conducono ad una ri-significazione del lavoro all'interno dell'immaginario infantile.

È, dunque, auspicabile un dialogo letterario, pedagogico, culturale e politico sui traguardi che l'umanità si è imposta di raggiungere entro il 2030, che si possa avvalere di uno scaffale narrativo dedicato al lavoro, quale risorsa ineludibile per sensibilizzare e educare le nuove generazioni ad un mondo che sta cambiando e, chiede aiuto. Del resto, laddove vi è educazione, vi è scambio e intreccio di narrazioni (Demetrio, 2012, p. 73).

Bibliografia

- Acone L. (2017). Dalla retorica del lavoro alla pedagogia del lavoro. Doveri, mestieri, bambini e ragazzi nella 'rivoluzione' letteraria di fine Ottocento. *Metis*, 1, 5-12.
- Barrenetxea I. (2016). *Un ottimo lavoro*. Roma: Sinnos.
- Calvino I. (2021). *Lezioni americane Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Oscar Mondadori.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare*. Milano-Udine: Mimesis.
- Puybaret E. (2014). *Il grande libro dei mestieri*. Torino: Giralangolo.
- Roveda A. (2012). *Al lavoro!* Cosenza: Coccole books.
- Scarry R. (2019). *Il libro dei mestieri*. Milano: Mondadori.
- Tan S. (2016). *Cicala*. Latina: Tunué.
- Tan S. (2018-2020). *L'approdo*. Latina: Tunué.

Dalla balia alla figura dell'educatore. L'umanesimo del lavoro nei servizi assistenziali ed educativi per la prima infanzia

Sofia Montecchiani

*Docente a contratto - Università degli Studi di Macerata
s.montecchiani2@unimc.it*

1. Le origini

In riferimento al drammatico problema dell'infanzia abbandonata, la questione della professionalizzazione del personale impiegato nei servizi assistenziali è stata considerata a lungo secondaria, specie se contrapposta alla gravità delle condizioni igienico-sanitarie in cui versavano gli istituti e alle criticità economico-sociali dei contesti esaminati. Di fatto, bisognerà attendere il XIX e ancor più il XX secolo, quando si affermarono teorie pedagogiche sempre più oggettive e puerocentriche, per far sì che si imponesse a livello nazionale un'autentica riflessione sul ruolo e sulle competenze di coloro che operavano nell'ambito dell'assistenza alla prima infanzia.

Questa necessità si legava principalmente a due macro-evoluzioni concettuali che segnarono il passaggio tra età moderna e contemporanea, ovvero, la trasformazione del concetto e della concezione di "infanzia", che nel tempo è divenuta una *reale* categoria sociale, detentrica di potenzialità, diritti e doveri, e connotazioni proprie; e in secondo luogo, l'inderogabile superamento del mero intervento assistenziale, legato ai tradizionali intenti caritativi dell'apostolato cattolico – spesso esclusiva "forza motrice" del settore mutualistico –, a favore dello sviluppo in senso educativo delle pratiche, dei servizi e dei luoghi dedicati alla prima infanzia, garantendo una svolta nelle modalità di cura e tutela dei bambini, a sostegno della cultura del dialogo e dell'umanizzazione dell'educazione (Scaglia, 2020; Montecchiani, 2021).

In questo senso, dunque, fu proprio tra Otto e Novecento che iniziò a delinearsi un nuovo – o forse un primo – umanesimo del lavoro riferito ai servizi per la prima infanzia, che diede effettivamente avvio a quel complesso *iter* verso l'affermazione e il riconoscimento a livello legislativo, ideologico, economico, politico e sociale delle figure di riferimento in essi impiegate.

2. La valorizzazione delle professioni educative

Pur non potendo ricostruire in maniera esaustiva l'intero itinerario percorso dalle professioni educative in favore della loro legittimazione, risulta opportuno richia-

mare alcune delle prime esperienze formative attivate nel territorio nazionale.

Tra il XIX e il XX secolo, accanto al potenziamento della dimensione igienico-sanitaria, che garantì l'abbassamento del tasso di mortalità infantile e migliori condizioni di vita e lavoro all'interno delle istituzioni assistenziali, grazie all'affermarsi delle moderne prospettive pedagogiche, furono istituiti i primi veri corsi professionali dedicati al personale degli istituti che svolgevano attività di assistenza ed educazione della prima infanzia e della maternità.

A questo riguardo, vale la pena citare per esempio l'impegno del dott. Ernesto Cacace, il quale, oltre ad essere il principale promotore della nipiologia, riuscì nei primi anni del Novecento a dar vita a una serie di iniziative formative che comprendevano sistematicamente sapere medico e pedagogico, come la cattedra ambulante di igiene infantile o l'istituzione nel 1916 del primo corso complementare d'igiene della prima infanzia presso l'Università di Napoli. O ancora, le sollecitazioni proposte dal dott. Ernesto Soncini, considerato uno dei padri fondatori della puericoltura italiana, intorno alla quale nella prima metà del Novecento pubblicò importanti trattati, tra cui *Puericoltura pratica* e *Memoriale della mamma*, in cui affrontava i fondamenti dell'assistenza igienica della prima infanzia, oltre che della pubertà, della gravidanza e dell'allattamento (Caroli, 2014).

Un ulteriore ampliamento dell'“offerta formativa” delle professioni assistenziali ed educative si registrò poi con la nascita dell'ONMI-Opera Nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia, che a partire dagli anni Venti e Trenta del Novecento, assunse la responsabilità amministrativa della maggior parte dei servizi di beneficenza e assistenza pubblica, ai quali furono associati altresì interventi prettamente educativi. Durante la prima epoca fascista, infatti, parallelamente a una riforma organizzativa dell'ambito assistenziale, si impose una decisiva modernizzazione del personale specializzato, per cui furono avviati corsi di puericoltura per medici e levatrici, vennero istituite scuole teorico-pratiche per la professione di assistente sanitaria visitatrice di igiene materna e infantile, per le assistenti sanitarie scolastiche e per le vigilatrici scolastiche, e quelle per l'esercizio della professione di bambinaia (Bettini, 2008).

Nel lungo percorso di affermazione professionale dell'educatore è parimenti necessario menzionare la nascita nel 1957 dell'ANEGID-Associazione Nazionale Educatori Gioventù Disadattata, prima associazione di educatori in Italia con cui furono primariamente descritti in maniera formale in uno statuto i tratti della professione dell'educatore, del suo ruolo e delle sue competenze, pur riconoscendo come ambito di intervento prioritario quello della marginalità (ANEGID, 1965).

Nel corso degli anni Sessanta nacquero poi le scuole di preparazione per educatori specializzati o di comunità, alle quali negli anni Settanta si affiancarono embrionali iniziative universitarie, sempre riferite a contesti di marginalità (Fasan, 2019).

Un vero *turning point* per la formazione professionale si registrò successivamente negli anni Novanta, quando sulla scia del dibattito scientifico, accademico e politico, fu ufficialmente istituito il Corso di laurea in Scienze dell'Educazione, volto a valorizzare quell'imprescindibile nesso tra teoria e prassi che lega la peda-

gogia all'agire educativo e a conferire una precisa competenza professionale al personale educativo (Iori, 2018). Un significativo traguardo che, in tempi recenti, ha inoltre trovato valorizzazione normativa, soprattutto grazie alla Legge 13 luglio 2015, n. 107, con cui fu anche istituito il *Sistema integrato 0-6*, sia tramite l'approvazione della Legge di bilancio 205/2017, art. 1, commi 594-601, contenenti espressamente le norme di disciplina delle professioni educative.

Bibliografia

- Associazione Nazionale Educatori Gioventù Italiana Disadattata (Ed.). (1965). *L'educatore nelle istituzioni educative e la sua posizione nel mondo assistenziale italiano: resoconto del 1° Congresso Nazionale A.N.E.G.I.D., Roma 14-16 maggio 1963*. Roma: Ist. grafiche E.N.S.
- Bettini M. (2008). *Stato e assistenza sociale in Italia. L'Opera Nazionale maternità e infanzia, 1925-1975*. Livorno: Erasmo.
- Caroli D. (2014). *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*. Milano: FrancoAngeli.
- Fasan G. (2019). La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano. *Studium Educationis*, XX (3), 77-87.
- Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Montecchiani S. (2021). *Per una storia dell'assistenza ed educazione dell'infanzia abbandonata nelle Marche. Il brefotrofo di Osimo dal primo Ottocento al secondo dopoguerra*. Macerata: Eum.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (Eds.). (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Padova: Cedam.
- Scaglia E. (2020). *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3* (Vol. 2). Roma: Studium.

Tra disincanto e ri-costruzione: il lavoro e la ricerca del simbolo nell'era digitale

Patrizia Nunnari

*Dottoranda - Università degli Studi Roma Tre
patrizia.nunnari@uniroma3.it*

Nell'antica Grecia gli incroci, le sorgenti, i pozzi e i boschi erano abitati da divinità, ninfe e demoni che proiettavano gli psichismi di una soggettività animata da profonda spiritualità. L'inconscio – ci ricorda Jung (2011) – era ancora presente nella percezione della natura perché non era stato interiorizzato: albergava quella indifferenziazione fra interno ed esterno, fonte inesauribile di elementi simbolici e psichici profondi.

Con la rivoluzione scientifica, a partire da Cartesio e Newton, i luoghi hanno via via assunto l'aspetto di spazi vuoti, da misurare e la loro valenza spirituale si è via via ridotta, assumendo sempre più un posto marginale nell'esistenza intrapsichica e interpersonale. Oggi è facile percepire l'inquietante globalizzazione degli stessi spazi consumistici, "i non luoghi" (Augè, 2009) in ogni parte del mondo, funzionali e rassicuranti per l'"Homo Consumens" (Bauman, 2007). I luoghi di lavoro sono pensati soprattutto per le funzioni che devono svolgere: trascurano gioco e forza bellezza, storia, cura. Sembrerebbe si sia persa l'importanza dei luoghi, la memoria di una loro abituale frequentazione anche per ragioni legate a riti e tradizioni attraverso cui venivano tramandati consuetudini sociali e simboli legati all'incontro e a una sensibilità estetica.

Nell'era elettronica le categorie dello spazio nel quale poter stare e del tempo nel quale vivere la "durata" di bergsoniana memoria sembrano essersi dissolte nella simultaneità delle azioni, nelle "vite di corsa" (Bauman, 2009), nelle vertiginose velocità dei mezzi di trasporto e di comunicazione; notissime le riflessioni di Bauman intorno all'epoca nella quale siamo inesorabilmente gettati.

L'uomo dunque vivrebbe in un mondo per il quale i comportamenti non fanno in tempo a diventare rassicuranti abitudini, e l'identità sembra essere una maglietta da cambiare appena passi di moda, assieme a quelle lezioni del passato che non sembrano avere più un valore orientativo per l'esistenza, lasciando spazio all'idea che la cultura abbia il disvalore del disimpegno, della discontinuità e dell'oblio.

Lo stesso "sistema degli oggetti" nel quale siamo gettati conferma questa povertà dei significati. Tanto più gli oggetti sono ricchi di funzionalità, tanto meno di significanza, così miniaturizzati da escludere un rapporto con la naturale morfologia del corpo umano, col suo sforzo fisico che un tempo neanche tanto lontano esprimeva il lavoro: si pensi agli attrezzi poco ergonomici usati in agricoltura. Oggi

il rapporto con gli oggetti richiede una gestualità fine e periferica, quando non intervenga un subitaneo riconoscimento facciale. Di fronte all'oggetto multifunzionale, l'uomo sta divenendo iper-disfunzionale, patologicamente introspettivo nel controllo digitale, solipsistico della realtà. La gestualità ora negata, che era pratica neuro-muscolare, libidica, di vera relazione con l'oggetto sembra – per Baudrillard (2004) – essere stata assorbita dal mito funzionalista del segno-gesto, il cui sforzo minimale, compiuto in un tempo che ha perso durata, potrebbe esporre l'umano all'irresponsabilità dell'azione compiuta.

L'uomo dipenderà dai nuovi mezzi di comunicazione allo stesso modo in cui oggi dipende dai suoi occhiali o dall'apparecchio acustico, osserva acutamente Augé (2009), e la miniaturizzazione dei dispositivi come pure la loro multifunzionalità stanno creando una contiguità nel nostro modo di pensare e di condurre la nostra esistenza tra il naturale e l'artificiale su cui bisognerebbe ancora tanto riflettere.

Una ri-trovata valenza simbolica degli spazi, la cura del tempo della creazione mentale e pratica fatta di incubazioni e ricorsività, come anche un rinnovato rapporto con gli oggetti, “medium simbolici” piuttosto che meri utilizzabili, sembrerebbero essere alcune delle sfide alle quali dedicare riflessioni e proposte, soprattutto in relazione alla formazione dei docenti nella scuola.

Ecco allora la proposta di creare insieme a insegnanti ed educatori, nell'ambito di un aggiornamento continuo, installazioni educative condivise che mostrino, attraverso una rappresentazione ragionata di oggetti di vario genere (abbassalingua, cartoni, *post it*, fili di lana, scatole, libri, *foulard*, conchiglie, etc.) progettualità di apprendimento in rete, le cui forme concrete e meta-cognitive siano in grado di richiamare la simbolicità degli oggetti nel rapporto, dei linguaggi e dei Saperi, attraverso uno sguardo sistemico di associazioni inaspettate, nell'esercizio di quel movimento del pensare assimilabile alla cifra epistemologica della complessità (Morin, 2021).

Bibliografia

- Augé M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*, Milano: Eléuthera.
- Baudrillard J. (2004). *Il sistema degli oggetti*. Milano: Bompiani.
- Bauman Z. (2007). *Homo Consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.
- Bauman Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Morin E. (2021). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Jung C.G. (2011). *L'analisi dei sogni. Gli archetipi dell'inconscio. La sincronicità*. Torino: Bollati-Boringhieri.

Mestieri e professioni antiche e nuove nella collana *Biblioteca di Lavoro* di Mario Lodi

Silvia Pacelli

Dottoranda - Università degli Studi Roma Tre
silvia.pacelli@uniroma3.it

1. *Biblioteca di Lavoro*: un progetto editoriale innovativo

La collana *Biblioteca di Lavoro* viene pubblicata tra il 1971 e il 1979 dall'editore fiorentino Luciano Manzuoli, sotto la direzione di Mario Lodi con la collaborazione di un gruppo di educatori afferenti al Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), e consiste in una raccolta di 130 fascicoli. Il progetto si inserisce in un contesto storico ben definito e in forte transizione e interpreta le idee pedagogiche, sociali e politiche espresse da Lodi e dagli educatori d'avanguardia del MCE, i quali, in quegli anni, si fecero portavoce di un'idea di scuola "rinnovata" e guidarono i movimenti sociali propulsori di molte delle riforme dal basso poi attuate nel mondo della scuola (Rizzi, 2021).

La *Biblioteca di Lavoro* nasce con l'intento di fornire a bambini e ragazzi strumenti per leggere la realtà con spirito critico e educare alla democrazia proponendo agli insegnanti dispositivi alternativi al libro di testo per rinnovare la didattica scolastica (Di Santo, 2022). Le pagine della collana non censurano i problemi politici e sociali, ma anzi largo spazio è lasciato alle riflessioni su temi educativi e civili: molti sono, per esempio, i fascicoli che illustrano mestieri antichi e nuove professioni. In questo contributo si vuole brevemente rivolgere lo sguardo verso questo impegno, guardando ai numeri di *Biblioteca di Lavoro* alla luce degli interventi del maestro Lodi poi confluiti nel volume *Cominciare dal bambino* (1977).

2. Cambiare la scuola per cambiare la società

In tutti i fascicoli della collana, la ricerca pedagogico-didattica si fonde con la politica con l'intento programmatico di aprire la scuola ai problemi dell'ambiente sociale circostante e attivare una lotta unitaria con il movimento operaio. L'assunto centrale è che per cambiare la società sia necessario cambiare prima di tutto la scuola, la quale sarebbe dovuta divenire un'istituzione inclusiva – e non più selettiva su base di classe – volta alla formazione di un uomo "sociale", in grado di leggere criticamente la realtà e le contraddizioni al suo interno (Lodi, 1977, p. 17).

Anche grazie al successo dello sceneggiato televisivo *Diario di un maestro* (De Seta, 1973), la questione scolastica negli anni Settanta diviene al centro del di-

battito sociale e movimento operaio e scolastico si saldano (Galfrè, 2017). Questo avvicinamento appare evidente in alcuni numeri della collana. In *L'unione fa la forza* (Testo collettivo, 1971), una classe decide di destinare i fondi della propria cassa comune per sostenere gli operai in sciopero. Nel fascicolo *L'indagine operaia* (Testo collettivo, 1972), Lodi racconta il tentativo di far visitare alla propria classe una fabbrica per svolgere una ricerca sulle condizioni di vita degli operai. In *Consiglio di fabbrica da parte dei bambini* (Bonavita, De Simone, Mancini, 1977) sono invece gli operai che riflettono sui problemi del mondo della scuola scegliendo di destinare all'acquisto di libri e giochi educativi i fondi per la strenna natalizia.

3. La ricerca d'ambiente in classe

Molti dei fascicoli di *Biblioteca di Lavoro* mostrano come gli insegnanti del MCE utilizzassero la ricerca d'ambiente con i bambini per leggere la realtà e come, attraverso questa, anche i problemi del mondo del lavoro, di cui i bambini erano già testimoni tramite l'esperienza in famiglia, divenissero centrali nella scuola. Un esempio è il numero *Monterosso* (Vitali, 1975), nel quale, a partire dallo studio della rivoluzione industriale, si giunge ad interrogarsi sulla condizione operaia oggi; tale condizione, come scrivono gli stessi alunni nel fascicolo, li interessa particolarmente perché riguarda in prima persona molti dei loro papà. Sono gli studenti a intervistare i genitori chiedendo informazioni, per esempio, sull'età in cui hanno iniziato a lavorare o sul loro pensiero rispetto agli scioperi. Una ricerca che si svolge, quindi, non attraverso i libri di testo, ma indagando la realtà prossima. Alle interviste fanno seguito alcuni dialoghi tra gli alunni, riportati fedelmente, così come nei diari di Lodi: "Pensando bene alla faccenda del cottimo, a me è venuto un dubbio: anche noi scolari facciamo il cottimo. Quando le maestre dicono: - I primi che eseguono il problema e le operazioni prenderanno dieci -, fanno fare il cottimo". Oppure: "Quando il parroco ha detto che dava il premio a chi faceva il compito di religione o a chi aveva il quaderno più bello, noi tutti gli abbiamo detto che i premi non li vogliamo e che non bisogna dividere i bambini tra buoni e cattivi [...] Perciò non fate i crumiri, capito? E il compito a casa non lo deve fare nessuno" (Vitali, 1975, p. 16).

Un altro esempio significativo è contenuto nel numero *Chi siamo* (Lupano, 1973), nel quale i bambini conducono un'indagine sulle proprie famiglie e raccolgono informazioni, ad esempio, su come i padri spendono le ore della loro giornata. Esaminate le tabelle, i bambini giungono a notare che le ore di lavoro hanno la netta maggioranza rispetto a ogni altra attività che non sia dormire, con tutte le conseguenze che ciò ha nella gestione e nelle dinamiche familiari, che si ripercuotono indirettamente anche sugli alunni.

Si rileva inoltre che, accanto a queste rappresentazioni, la collana presenta anche fascicoli nei quali vi è un'attenzione al lavoro contadino e alla preservazione della memoria dei più anziani: essi posso testimoniare una vita di tradizioni, ma anche di sacrifici e di lotte rivendicative.

4. Conclusioni

Le rappresentazioni del mondo del lavoro nella *Biblioteca di Lavoro* sono molte, come si è qui sinteticamente mostrato. In sintesi, esse si alternano tra recupero del passato e visione critica del presente; le due prospettive non vengono, però, poste antitetivamente, ma contribuiscono entrambe a promuovere il ruolo attivo che l'individuo può assumere nel cambiamento delle condizioni sociali. Infatti, nella visione che emerge dallo spoglio dei fascicoli, offrire una panoramica sulle condizioni dei lavoratori intrecciando passato e presente permette di sviluppare nei ragazzi una maggiore consapevolezza rispetto ai cambiamenti in atto e contribuisce alla relativizzazione della condizione corrente: è da queste premesse che è possibile avviare una riflessione per immaginare una trasformazione della realtà.

Bibliografia

- Bonavita T., De Simone C., Mancini L. (Eds.). (1977). Consiglio di fabbrica dalla parte dei bambini. *Biblioteca di Lavoro*, 73 (4).
- Di Santo M.R. (2022). *Mario Lodi e la Biblioteca di Lavoro. Una proposta didattica alternativa ancora attuale*. Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Galfrè M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.
- Lupano L. (Ed.). (1973). Chi siamo. *Biblioteca di Lavoro*, 13-15 (2).
- Rizzi R. (2021). *La "cooperazione educativa" per una "pedagogia popolare". Una storia del MCE*. Reggio Emilia: Edizioni Junior-Bambini.
- Testo collettivo (1971). L'unione fa la forza. *Biblioteca di Lavoro*, 16 (1).
- Testo collettivo (1972). L'indagine operaia. *Biblioteca di Lavoro*, 21 (1).
- Vitali C. (Ed.). (1975). Monterosso. Indagine sulla condizione operaia. *Biblioteca di Lavoro*, 41-42 (4).

L'orientamento in Italia: itinerario storico-educativo in divenire

Valerio Palmieri

*Dottorando - Università degli Studi di Foggia
valerio.palmieri@unifg.it*

1. Introduzione

L'orientamento è un tema ricorrente nella società post-industriale perché è sempre più grande l'esigenza di orientarsi, soprattutto nel mondo del lavoro, così come molto complesse e articolate sono le tecniche da mettere in atto e incalcolabili le conseguenze per il singolo e la collettività. Ma quando si è parlato, per la prima volta, di orientamento in Italia? Quale processo ha innescato la svolta a livello normativo? Quali sono le principali fasi storiche che ha attraversato? Quali ricadute ci sono state sul sistema scolastico e universitario? Il termine "orientamento", etimologicamente, trae la sua origine dal processo che permette di determinare la posizione geografica dei punti cardinali in modo che, grazie alla loro rilevazione, sia possibile fissare la corretta direzione verso cui rivolgersi. "Orientare" o "orientarsi" significa, infatti, collocarsi in un certo modo rispetto ai punti cardinali. A partire da questo significato, esso ha assunto l'ulteriore senso di processo diretto alla gestione del proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa. In ogni gruppo sociale, infatti, si è da sempre avvertita l'incertezza dell'avvenire dei giovani e del loro passaggio allo stato adulto. Ogni società è chiamata a predisporre itinerari educativi in grado di condurre i ragazzi nella progettazione della vita adulta. Centrale, nel panorama dell'orientamento e l'era industriale che ha innescato il repentino sviluppo tecnologico con la conseguente diversificazione dei ruoli professionali.

2. Riflessioni sull'evoluzione storica dell'orientamento

Il punto di partenza da cui si è sviluppato il concetto di orientamento e la sua applicazione, quale strumento di politica sociale, e collocabile storicamente agli inizi del Novecento. Sulla base di questo inquadramento storico è possibile individuare le principali tappe dell'evoluzione del concetto e della pratica dell'orientamento (Castelli, Venini, 2002). La prima, definita diagnostico-attitudinale, è fondata sul principio, elaborato da Parsons, di far collimare il "profilo" di un individuo a un'attività lavorativa. Questa pianificazione psicoattitudinale è messa in crisi, negli anni

Trenta, dalla fase caratterologico-affettiva. Essa pone l'accento sulla nozione di "interesse personale" come principale motore del rendimento, sostituendolo a quello di "attitudine". Questa nuova variabile attribuisce all'orientamento una connotazione più psicologica rispetto al versante psicofisiologico. Il *focus* è rivolto verso le componenti affettive e motivazionali della persona nel processo di scelta scolastico-professionale. L'azione orientativa si muove dalla percezione esterna del soggetto all'indagine delle sue dinamiche psichiche. Il superamento di questa concezione avviene con la terza fase, definita clinico-dinamica. Acquista rilievo il vissuto del soggetto, il suo passato, le sue motivazioni inconscie e le sue più profonde inclinazioni. La metodologia d'indagine è rappresentata dal colloquio clinico e dall'uso di test proiettivi. Questo approccio estende il campo dell'azione orientativa che tiene conto dei bisogni di gratificazione e di realizzazione personale dell'individuo. L'attenzione si focalizza sul soggetto e sulla conoscenza approfondita della sua personalità. L'azione orientativa diventa, così, campo esclusivo dello psicologo clinico. L'orientamento è però ben presto studiato da altre discipline, come la sociologia e la pedagogia. A partire dagli anni Sessanta, matura una quarta fase denominata maturativo-personale. L'idea è che sia possibile scoprire delle tappe di maturazione alla scelta. Questo nuovo metodo si pone, dunque, l'obiettivo di raggiungere l'autonomia decisionale del soggetto nella progettazione del proprio progetto personale. I bisogni della società sono posti in funzione delle esigenze della persona. In quest'ottica, l'orientamento è inteso come auto-orientamento del soggetto. Viene rigettato il ruolo dominante dell'operatore di orientamento, il quale avrebbe dovuto svolgere il compito di facilitare la comprensione della problematica del soggetto. Negli ultimi due decenni, alcune proposte di riforma degli ordinamenti didattico-scolastici ed universitari, hanno previsto lo svolgimento di attività di orientamento e di tutorato sempre più legate ai processi di formazione. Si registra, così, un aumento delle iniziative di orientamento sia nel sistema di istruzione sia da parte di altri soggetti istituzionali. La storia dell'orientamento, dunque, è di recente istituzione e, nel secolo scorso, ha subito profondi cambiamenti, tutt'ora in atto. Si tratta di un dibattito in divenire e si configura come una dimensione complessa sia sul piano della legittimazione teorica sia su quello dell'azione pratica "caratterizzandosi come questione squisitamente educativa, proiettata nella direzione della progettualità e della decisionalità" (Loiodice, 2009). L'azione del legislatore, in Italia, parte dalla seconda metà del Novecento ma, nei Paesi anglosassoni, l'orientamento era già ragione di dibattito ed interesse alla fine dell'Ottocento. Un primo passo sulla definizione di orientamento lo ritroviamo nella raccomandazione conclusiva del Congresso dell'Unesco del 1970 nella quale si afferma che: "orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di se e di progredire, con i suoi studi e la sua professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana". Il tutto alla luce del duplice ruolo che l'orientamento deve assolvere: "accompagnare l'individuo durante tutta la vita e contribuire a fornirgli le informazioni necessarie per orientarsi nella giungla quotidiana" (Traetta, 2009). La storia dell'orientamento e storia recente, anche

se durante tutto il secolo scorso ha subito profonde modificazioni, sia dal punto di vista dei processi di trasformazione economico- produttiva, sia sotto il profilo “dell’evoluzione di un modello epistemologico-speculativo di uomo – e di rapporto fra la persona e la società – che ha caratterizzato in modo diverso la cultura di questo periodo storico” (Grimaldi, 2003). L’orientamento, pertanto, può essere valutato come una strategia per lo sviluppo personale che deve essere fruibile in modo permanente a tutti. Diventa importante che l’orientamento si sviluppi lungo tutto l’arco della vita, in modo che la persona possa attribuire un “significato di continuità (personale, sociale, professionale) ad un percorso di esperienza segmentata” (Odoardi, 2008) e alla luce dei nuovi scenari socio-economici il concetto di educazione e formazione permanente e il riferimento che guida le politiche attive che dovranno incrementare un *continuum* formativo-lavorativo nei diversi periodi della vita.

Bibliografia

- Castelli C., Venini L. (2002). *Psicologia dell’orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Grimaldi A. (Ed.). (2003). *Orientare l’orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Odoardi C. (2008). *Il sistema dell’orientamento*. Roma-Bari: Laterza.
- Traetta L. (2009). L’evoluzione storica dell’orientamento tra teorie e pratiche. In I. Loiodice (Ed.), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.

“I fuorilegge della scuola”. Lotte e istanze del movimento dei lavoratori studenti negli anni Sessanta

Francesco Pongiluppi

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Torino
francesco.pongiluppi@unito.it

1. Introduzione

L'analisi storico-educativa sui processi che portarono in Italia, oltre mezzo secolo fa, l'estensione del diritto allo studio dei lavoratori, restituisce un'immagine articolata di istanze, rivendicazioni e lotte coordinate da movimenti capaci di congiungere due mondi per lungo tempo tenuti separati, quello della produzione e quello della conoscenza.

Le pagine di questo articolo riportano parte di una ricerca più ampia che muove i propri passi dall'analisi della documentazione di matrice sindacale e studentesca conservata a Torino.

2. I lavoratori-studenti

“Ci sono molti modi di rubare a un uomo la sua gioventù: il più completo, il più sicuro è certamente quello di farne un vecchio per stanchezza”, così argomentava sul *Corriere della Sera* il saggista e sociologo Gaspare Barbiellini Amidei¹; un pezzo ospitato dal principale quotidiano nazionale per mezzo del quale una tra le penne più autorevoli del liberalismo cattolico denunciava la dura vita migliaia di concittadini sospesi tra i banchi di scuola e i luoghi di lavoro. Righe che tratteggiavano per l'appunto la scarsa qualità e la precarietà del (poco) tempo a disposizione di quei lavoratori che, per migliorare la propria preparazione o per finalità professionali, si trovavano impegnati in una quotidiana doppia fatica. Un fenomeno che le organizzazioni dei lavoratori-studenti erano riuscite a far emergere lungo gli anni Sessanta attraverso scioperi, indagini e interlocuzioni con la politica e le parti sociali.

I primi dati quantitativi sui lavoratori-studenti erano stati divulgati nel 1963 dall'Associazione Italiana Lavoratori Studenti (AILS), il sodalizio vicino al mondo acilista fondato a Milano l'anno precedente, la quale stimava il numero dei lavo-

1 Gaspare Barbiellini Amidei, *I lavoratori studenti. Un modo di rubare la gioventù a un uomo*, in «*Corriere della Sera*», martedì 20 gennaio 1970, p. 15.

ratori-studenti in Italia tra le 600.000 e le 700.000 unità. Un dato che va sicuramente letto in relazione ai profondi cambiamenti prodotti durante gli anni del cosiddetto miracolo economico, un lustro di crescita che tra il 1957 al 1962 aveva radicalmente cambiato equilibri demografici, mercato del lavoro e bisogni formativi dei lavoratori impiegati nei principali distretti industriali. Va inoltre specificato come all'interno della categoria lavoratore-studente si ritrovava un mondo eterogeneo fatto di parecchi percorsi formativi, quanto i profili dei lavoratori coinvolti: analfabeti, con bassa scolarizzazione, privi di istruzione elementare, desiderosi di conseguire un diploma per ragioni economiche o di accrescimento culturale, impegnati in corsi di specializzazione per l'acquisizione di qualifiche finalizzate ad auspici avanzamenti, e infine altri, perlopiù impiegati, iscritti in corsi universitari. Si trattava dunque di una moltitudine di uomini e donne le cui fatiche quotidiane, sebbene indirizzate a far conciliare studio e lavoro per un obiettivo in apparenza individuale, riflettevano su larga scala l'inadeguatezza del sistema scolastico italiano nell'immaginare e proporre possibili risposte ai bisogni educativi della classe operaia.

Inoltre, l'esclusione del lavoratore-studente dalla vita sociale e politica, dimostrava come alcuni diritti enunciati dal fraseggio costituzionale fossero per certi versi ridotti nella loro esigibilità; alla "fatica inumana" del lavoratore-studente e alle sue rinunce si sommava una scuola, quella serale, dal metodo didattico speculare a quello della scuola diurna che finiva per generare frustrazione su una categoria di corsisti, già vessati dagli alti costi dell'istruzione serale rappresentati da oneri di iscrizione e dall'acquisto di materiale didattico (Arian, 1969, p. 3).

A far conoscere la realtà torinese dei lavoratori-studenti contribuirono due libri che in breve tempo portarono all'opinione pubblica istanze e realtà di un fenomeno diventato di massa: *I lavoratori studenti. Testimonianze raccolte a Torino* (Arian, 1969) e *I Fuorilegge della Scuola. Nascita del Movimento Lavoratori Studenti* (Frassetto, 1970).

Il primo restituiva l'inchiesta portata avanti da un gruppo di parlamentari e studiosi sul fenomeno degli studenti delle serali a Torino evidenziando attraverso la voce di docenti e studenti le forti criticità di un sistema scolastico inadatto e di una condizione di vita e professionale della popolazione studentesca fatta di marginalità e insoddisfazione. Il secondo, scritto dai corsisti e pubblicato dall'Assessorato all'Istruzione della Provincia di Torino, ripercorreva attraverso una preziosa trascrizione di documenti e materiale grigio le principali tappe della mobilitazione degli studenti-lavoratori dal 1961 al 1969 ricostruendo la fondazione della sopracitata ANLSI e dell'Associazione Nazionale Studenti Serali (ANSS) fino a quella del Movimento Lavoratori Studenti maturata durante il terzo Congresso dell'ANSLI tenutosi a Bergamo il 29 dicembre 1968 al quale parteciparono delegati di una trentina di istituti del Nord Italia e dal quale fu eletto segretario il rappresentante torinese Cordazzo (Frassetto, 1970, p. 30).

Il filo rosso che tiene queste due pubblicazioni va, tuttavia, ben oltre il contesto di riferimento – quella Torino fucina di movimenti di contestazione e meta di flussi di migrazione lavorativa per lunghi anni – e dimostra la capacità di aver ap-

profondito tutta una serie di contraddizioni e di indicazioni politiche sul più vasto fenomeno crescente della scolarizzazione di massa dei lavoratori, rilevando in primo luogo il disinteresse alla problematica del diritto allo studio dei lavoratori da parte della pubblica istruzione e in secondo luogo denunciando l'azione speculativa delle scuole serali private. Problemi che troveranno finalmente una sponda e un interesse del sindacato con la creazione presso la Camera del Lavoro di Torino del Centro Lavoratori Studenti nel 1971 (Levi, 1992, p. 85).

3. Conclusioni

I cenni telegraficamente in questo breve testo riportati circa le lotte e le mobilitazioni dei lavoratori-studenti sul tema del diritto allo studio furono in parte accolti con l'approvazione il 20 maggio 1970 del tanto atteso Statuto dei Lavoratori (Legge n. 300/1970). Con l'art. 10 intitolato "Lavoratori studenti" (*Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori*), la nuova normativa garantiva turni di lavoro compatibili con la frequenza ai corsi e la preparazione agli esami e il diritto a fruire di permessi giornalieri retribuiti per sostenere gli esami.

Bibliografia

- Arian L.G. (Ed.). (1969). *I lavoratori studenti. Testimonianze raccolte a Torino*. Torino: Einaudi.
- Corrente Proletaria dei Lavoratori Studenti (1970). *Le lotte dei lavoratori studenti*. Milano: Sapere.
- Pongiluppi F. (Ed.). (2022). *In piazza per quale diritto? Memoria ed eredità culturale delle mobilitazioni per i diritti a Torino*. Milano: FrancoAngeli.
- Frassetto D. (Ed.). (1970). *I fuorilegge della scuola. Nascita del movimento lavoratori studenti*. Torino: Provincia di Torino Assessorato Istruzione.
- Levi R.Y. (Ed.). (1992). *Tra le carte della Camera del Lavoro di Torino. Percorsi e proposte. Guida ai fondi archivistici delle strutture torinesi*. Torino: Fondazione Istituto Piemontese Antonio Gramsci.

Il corso di preparazione all'educazione infantile secondo il metodo Montessori (1914-1915): un'esperienza di formazione professionale alla Società Umanitaria di Milano

Irene Pozzi

*Dottoranda - Università di Bologna
irene.pozzi4@unibo.it*

1. Introduzione

La Società Umanitaria di Milano, istituzione cardine del socialismo riformista milanese e italiano di primo Novecento (Decleva, 1985), si fece promotrice di numerose iniziative nel campo dell'educazione popolare e dell'istruzione professionale. Particolarmente rilevanti furono il suo impegno per il rinnovamento degli istituti di educazione infantile e la rete delle sue scuole professionali, che includeva le Scuole-laboratorio e le Scuole di Tirocinio Operaio diurne maschili e femminili (Ghizzoni, 2016; Mosetti, Tacchinardi, 1983; Società Umanitaria, 1922).

Proprio all'interno di questo contesto, il 9 dicembre 1914, la Società Umanitaria inaugura il "Corso di Preparazione all'Educazione Infantile secondo il Metodo Montessori", dopo mesi di preparativi e accordi tra la pedagoga di Chiaravalle e il Segretario generale dell'Umanitaria Augusto Osimo. Quest'ultimo fu un fervente sostenitore della pedagogia di Maria Montessori (Pironi, 2010, 2018; Pozzi, 2015) ed era il Direttore di tutte le scuole professionali dell'Umanitaria.

Le fonti della presente trattazione, che si basa sugli esiti parziali di una ricerca ancora in corso, sono materiali archivistici inediti conservati presso l'Archivio Storico della Società Umanitaria (tra cui documenti amministrativi, carteggi e diari) e articoli pubblicati sulla rivista "La Coltura Popolare" dal 1911 al 1922 (Negri, Seveso, 2021).

2. Una formazione a tutto tondo

Nel tentare di delineare quali fossero gli aspetti salienti, dal punto di vista della formazione e dell'orientamento al lavoro, di questo corso professionalizzante, è necessario soffermarsi, *in primis*, sul suo piano di studi.

Sebbene si trattasse di un corso volto alla formazione di educatrici montessoriane, il Metodo non era l'unico insegnamento, ma era affiancato da numerose altre materie, come Fisiologia e psicologia infantile (Prof. G.C. Ferrari); Igiene (Prof. e Senatore Pio Foà); Antropologia pedagogica (Prof. Gino de Din); Metodo

per l'insegnamento del disegno (Pittore P. Chiesa); Metodo per l'educazione fisica (Prof. Monti); Storia naturale, con guida all'osservazione dei fatti naturali (Prof. Salvoni).

Augusto Osimo, ideatore del piano di studi, infatti affermava:

“Pure mirandosi di dare alle educatrici [...] la preparazione tecnica e didattica necessaria all'applicazione del Metodo Montessori, pure si volle che all'insegnamento del Metodo stesso si accompagnassero tutti quegli altri insegnamenti che apparissero necessari a formare la preparazione scientifica, a dare l'abito all'osservazione alle future insegnanti”¹.

Osimo ha dunque l'obiettivo di fornire alle educatrici una formazione a tutto tondo, obiettivo che ritroviamo anche negli altri corsi professionali dell'Umanitaria, che, pur destinati a apprendisti e in seguito a quadri della fiorente industria milanese, affiancavano alle discipline tecnico-pratiche insegnamenti di più ampio respiro, come lingua italiana, storia, geografia, aritmetica, scienze fisiche e naturali, igiene, legislazione operaia, disegno (Società Umanitaria, 1922, p. 121).

3. La scrittura dei diari e l'insegnamento del disegno

Per comprendere a fondo quale fosse il modello di formazione al lavoro sotteso alle scelte didattiche di Augusto Osimo, è parso opportuno mettere a confronto il “Corso di preparazione all'educazione infantile” con le altre scuole professionali dell'Umanitaria. Sono emersi così due aspetti comuni e costanti: la scrittura dei diari e l'insegnamento del disegno.

In tutte le scuole dell'Umanitaria, alle allieve e agli allievi era richiesta la stesura di un diario, affinché la scrittura fosse occasione per riflettere su quanto imparato nel corso della giornata e per esprimere le proprie impressioni personali. Le future educatrici, nello specifico, venivano stimolate dalle docenti di Metodo a esplicitare per iscritto commenti e pensieri, anche critici, riguardanti le lezioni teoriche e il tirocinio. Al diario del corso, infatti, si affiancava quello di tirocinio ed entrambi erano revisionati con costanza dalle insegnanti.

Gli studenti delle scuole professionali dovevano anche illustrare il proprio diario con il disegno, attraverso il quale imparavano “a guardarsi intorno, a considerare non soltanto le forme e gli strumenti che toccano esclusivamente la gretta pratica del loro mestiere, ma aspetti molteplici; imparano a servirsi del disegno come un mezzo spigliato e vivo per riprodurre i caratteri più evidenti delle cose” (Chiesa, 1915, p. 398). L'insegnamento del disegno aveva dunque non soltanto un valore tecnico ma intrinsecamente educativo: era ritenuto lo strumento principe per giungere a una “appropriata comprensione della stretta interrelazione tra

1 A. Osimo, Lettera al sindaco di Milano, 12 maggio 1915, Archivio Storico della Società Umanitaria parte 2 (d'ora in poi ASSU 2), 367/1-2.

pensiero astratto e azione concreta” (Società Umanitaria, 1922, p. 125) e per sviluppare la capacità di osservazione. Quest’ultima è di cruciale importanza, nello specifico, per le educatrici montessoriane, il cui compito principale è proprio quello di saper osservare il bambino nelle sue manifestazioni libere. Gli esercizi di disegno che venivano proposti alle future insegnanti, infatti, erano volti a “educare l’osservazione e la memoria ottica”, in quanto “ricordare le cose fino al punto di poterle rappresentare col disegno, vuol dire conoscerle, apprezzarle, criticarle, possederle”².

L’obiettivo formativo della Società Umanitaria, attraverso lo studio del disegno e la stesura dei diari, era quindi quello di formare futuri professionisti in grado di osservare la realtà con sguardo critico e di riflettere a fondo sul proprio operato.

Bibliografia

- Bucci S. (1990). *Educazione dell’infanzia e pedagogia scientifica*. Roma: Bulzoni.
- Chiesa P. (1915). Il disegno nelle scuole professionali di tirocinio operaio dell’Umanitaria. *La Coltura Popolare*, 5 (9), 394-402.
- Decleva E. (1985). *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare. Augusto Osimo e la Società Umanitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghizzoni C. (2016). Formazione e lavoro nelle scuole serali e festive superiori del Comune di Milano tra età giolittiana e secondo dopoguerra. *Rivista di Storia dell’Educazione*, 3 (1), 63-76.
- Mosetti P., Tacchinardi D. (1983). Le scuole professionali dell’«Umanitaria» (1902-1914). *Nuova rivista storica*, 67 (5-6), 579-610.
- Negri M., Seveso G. (2021). La formazione degli insegnanti nell’approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di *La Coltura Popolare* (1911-1922). *Rivista di Storia dell’Educazione*, 8 (2), 59-71. <https://doi.org/10.36253/rse-10385>
- Pironi T. (2010). *Femminismo e educazione in età giolittiana*. Pisa: ETS.
- Pironi T. (2018). Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell’Unione Femminile e della Società Umanitaria. *Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 25, 8-26.
- Pozzi I. (2015). La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923). *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 10 (2), 103-114. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/5359>
- Seveso G. (2022). I corsi di formazione montessoriani a Milano negli anni 1911-1918: note sulle relazioni dei docenti nelle pagine de *La Coltura Popolare*. *Pedagogia oggi*, 20 (1), 55-61. <https://doi.org/10.7346/PO-012022>
- Società Umanitaria (1922). *L’Umanitaria e la sua opera*. Milano: Cooperativa grafica degli operai.

2 P. Chiesa, *Avvertimenti intorno agli esercizi del disegno*, Opuscolo inedito, ASSU 2, 370/2-3.

Il lavoro e l'impegno politico in due storie per ragazzi firmate Einaudi

Lucia Vigutto

Dottoranda - Università di Bologna
lucia.vigutto@unibo.it

1. Introduzione

Lo scopo del presente contributo è quello di aprire una riflessione sulle modalità di presentazione del tema del lavoro nei libri per ragazzi degli anni Sessanta. Per fare ciò si propone l'analisi di due casi-studio: *Il tramviere impazzito e altre storie* di Marina Jarre (1962) e *L'assalto al treno e altre storie* di Giovanni Arpino (1966), rispettivamente le uscite 9 e 21 della collana "Libri per ragazzi", pubblicata da Einaudi a partire dal 1959. A questa collana dobbiamo innanzitutto la valorizzazione di scrittori di primo piano come Gianni Rodari, Italo Calvino, Elsa Morante, Mario Lodi, Bruno Munari e anche molti autori, meno conosciuti, ma che hanno contribuito a plasmare l'immaginario dei giovani negli anni a cavallo del Sessantotto.

2. Fuori dai binari

Il primo racconto, che dà il nome alla raccolta della Jarre, *Il tramviere impazzito*, ripercorre la vicenda di un tramviere che, pur avendo una vita felice, inizia ad essere insofferente verso quei binari che, lui dice, "altro non fanno che stargli sempre davanti" (Jarre, 1962, p. 11). Di giorno in giorno diventa sempre più insofferente, fino a che non decide di guidare il tram fuori dal tracciato, a tutta velocità per le strade della città e fra le urla della gente atterrita. L'epilogo della storia è il ribaltamento della situazione iniziale, che è reso anche nell'immagine del ribaltamento del tram:

"Il tram era rovesciato di fianco con le ruote per aria e aveva l'aspetto piuttosto stanco. Il tramviere dormiva tra le ortiche col berretto sugli occhi e gli si vedeva il sorriso agli angoli della bocca. Naturalmente lo licenziarono. E lo volevano anche mandare in manicomio. Ma la moglie disse che se lo sarebbe tenuto a casa e che ci pensava lei a non farlo mai più salire su un tram. Così dovettero andarsene dal loro bell'alloggetto in una soffitta brutta, senza bagno. E vennero tempi molto duri. Il tramviere non trovava lavoro perché tutti sapevano che una sera era stato pazzo. Perciò toccò a sua moglie

andare a fare la pulizia in casa altrui per raggranellare qualche quattrino. Il tramviere restava a casa e cucinava e lavava lui. Ciò nonostante gli era tornato il buon umore e non era più matto per nulla” (Jarre, 1962, p. 14).

Un sovvertimento, quindi, della situazione di partenza, che comporta però una riacquistata serenità. La storia si conclude con un dialogo dal risvolto amaro, perché “tutti finiscono prima o poi col rientrare sui propri binari” (Jarre, 1962, p. 15). Connotato da accenti ancora più negativi è il racconto di Arpino.

3. La bici mitraglia

Tra i sette racconti proposti nel libro di Arpino, uno dei più emblematici è *La bici mitraglia*. La storia narra la vicenda di un povero operaio di nome Antonio che non ha i soldi per regalare a suo figlio una bicicletta e decide di realizzarne una lui stesso. Antonio ruba giorno dopo giorno i pezzi in fabbrica ma, assemblandoli al buio nelle ore notturne, non si accorge che quella che sta costruendo, pur avendo ruote, fanalino e pedali, è una mitragliatrice. Dopo svariati tentativi fallimentari, l'operaio decide di confidare il suo problema ai colleghi, che però non si mostrano affatto stupiti. Arpino descrive così il dialogo tra loro:

“A me, – cominciò il vecchio coi baffoni: – che sto qui dentro da trent'anni e ho già quattro nipoti, è successo questo: altro che bici-mitraglie! Mi sono venuti fuori due auto-corazzate e un'intera batteria di cannoni!

Un altro aggiunse: – A me due bambole-sottomarino e un accendisigari-bombardiere...

E un terzo disse: – A me, ogni domenica, quando mi metto lì a cercare di costruire qualcosa con i pezzi che mi sono portato a casa, succede sempre lo stesso: trenini-mortai e cavalli a dondolo-lanciafiamme. Qualche volta mi viene fuori anche una bandiera, chissà come!, ma la bandiera pazienza: mia moglie si è abituata e la trasforma subito in tovaglie e asciugamani...

E tornarono zitti a mangiare gli ultimi bocconi del loro pane e della loro frittata.

– Ma allora cosa vuol dire: che siamo matti? – si spaventò il buon Antonio.

– Non noi, ma le mani. Sono le nostre mani che protestano – gli spiegò con pazienza il vecchio dai baffoni: – Le nostre mani tutti i giorni, per anni e anni, in officina fanno macchine per gli altri, e quando sono libere protestano. Con un martello, se sono libere, costruiscono subito un mortaio. Capito? Sono le mani: se non le comandi, loro si ribellano, e fabbricano minacce. Non per cattiveria, ma per difendersi.

– Capito mica tanto, – disse Antonio.

– Beh, rifletti, studia, pensaci sopra. E poi capirai, – gli rispose il vecchio.

[...]

– Finché la nostra vita sarà questa, – chiuse il discorso il vecchio dai baffoni: le nostre mani saranno sempre così, avvelenate” (Arpino, 1966, p. 23).

4. Conclusioni

I due testi proposti parlano di personaggi, richiamando un'espressione usata da Arpino quando presentò il suo libro all'editore, "veri", cioè estremamente realistici e calati nel mondo contemporaneo. L'orientamento antiautoritario segue le orme della poetica inaugurata da Gianni Rodari il quale, con l'esperienza del Pioniere, aveva per primo introdotto il mondo del lavoro e le sue contraddizioni, come lo sfruttamento e l'alienazione, nel panorama del "narrabile" (Meda, 2002, p. 320; Boero, 2011, p. 3). A differenza delle storie di Rodari, però, la riflessione portata avanti da Arpino e, anche se in maniera più velata, dalla Jarre, ha un risvolto indubbiamente pessimistico. Le storie si concludono con messaggi di rassegnazione e conclamata impotenza. Proprio su questo punto la critica pedagogica successiva si è polarizzata: da un lato si è sottolineato il valore innegabile di critica sociale e di invito alla divergenza, dall'altro ci si è interrogati sulla inopportunità di proporre lo scoraggiamento in una così delicata fase dell'età evolutiva (Nobile, 2020, pp. 123-124). Questi esempi di narrativa impegnata, ideologicamente connotata, sembrano essere figli di una concezione che potremmo definire "adultizzante" dell'infanzia. Infatti, le prospettive adottate suggeriscono il tentativo di "costringere il ragazzo ad entrare in diretto contatto con l'Esperienza" con la E maiuscola, come scrive Arpino nel racconto *La macchina delle storie* (Arpino, 1966, p. 41). L'infanzia smette quindi di essere uno spazio protetto, ma diventa un luogo in cui i ragazzi possono interrogarsi sulle ingiustizie del mondo e prenderne coscienza, al pari degli adulti. Tuttavia, questa concezione, come mostrato in questa breve analisi, espone a dei rischi, perché, come ha sostenuto Bianca Pitzorno, ciò che non dovrebbe mai mancare in un libro per ragazzi è proprio la speranza, virtù indispensabile per affrontare la vita (Pitzorno, 2002, p. 148).

Bibliografia

- Arpino G. (1966). *L'assalto al treno e altre storie*. Torino: Einaudi.
- Boero P. (2011). I favolosi anni Settanta. Fantasia e impegno nella letteratura per l'infanzia. *Transalpina. Études italiennes*, 14, 117-130.
- Jarre M. (1962). *Il tramviere impazzito e altre storie*. Torino: Einaudi.
- Meda J. (2002). Cose da grandi: Identità collettive e valori civili nei fumetti italiani del secondo dopoguerra (1945-1955). *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative*, 9, 285-335.
- Nobile A. (2020). *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi autori, generi, critica, tendenze*. Brescia: Scholè.
- Pitzorno B. (2002). *Storia delle mie storie*. Milano: Pratiche.

Panel 3

Disegnare il futuro tra cura e benessere. Lavoro, orientamento,
pratiche didattiche nei sistemi educativi per nuove cittadinanze

Relazione introduttiva

Roberto Dainese

Interventi

Matteo Adamoli	Claudia Fredella
Maria Antonietta Augenti	Laura Landi, Mariangela Scarpini
Miriam Bassi	Antonella Leone, Giulia Andronico
Veronica Berni	Giovanna Malusà
Giusi Boaretto	Federica Martino
Andrea Brambilla	Maria Moscato
Bartolomeo Cosenza	Alessandra Natalini
Katia Daniele	Patrizia Palmieri
Federica De Carlo	Annalisa Quinto
Francesca Di Michele	Paola Rigoni
Marianna Doronzo	Gabriele Russo
Ylenia Falzone, Rosario Emanuele Bona- ventura	Lia Daniela Sasanelli
Elisa Farina	Marika Savastano
Eugenio Fortunato	Maria Tolaini
Francesca Franceschelli	Eliana Maria Torre
	Eleonora Zorzi

Relazione introduttiva

Didattica e orientamento: un intreccio che non deve escludere

Roberto Dainese

Professore Ordinario - Università di Bologna
roberto.dainese@unibo.it

1. Il punto di partenza dell'orientamento: *il desiderio dell'altro e il desiderio di sé*

Jaques Lacan riconosce il legame indissolubile fra identità e desiderio:

[...] l'essere umano non si costituisce come una sostanza autofondata o attraverso una facoltà di sintesi, ma dipende nel suo essere dal riconoscimento dell'Altro, dal «desiderio dell'Altro». Non c'è una identità soggettiva che si costituisce per maturazione, per sviluppo psico-biologico di una potenzialità programmata esistente a priori. Il soggetto non è un seme che contiene già in sé la sua evoluzione; è piuttosto costituito, attraversato dall'Altro, innanzitutto dal desiderio dell'Altro: ed esso sarà, e diventerà, come l'esperienza clinica ci insegna, ciò che è stato per il desiderio dell'Altro (Lacan, 2016, p. 231).

Le parole di Lacan assegnano *all'altro* un ruolo decisivo nel processo di definizione e di determinazione dell'identità di ciascun essere umano; il desiderio *dell'altro* è inevitabilmente fondamentale per ciascuna persona e nessuno ne è escluso.

Può, però, entrare in gioco lo stereotipo che spinge a categorizzare le persone sulla base di elementi ritenuti socialmente di rilievo (la professione, l'età, lo stato di salute ...) e “[...] quando lo stereotipo si carica di valenze affettive e identitarie, si colora emotivamente e acquista oltre ad una funzione cognitiva anche la capacità di orientare gli atteggiamenti e le azioni, si produce il pregiudizio” (Giaccardi, 2005, p. 219).

Stereotipi e pregiudizi adempiono, confermano il proprio agire alle aspettative, ai desideri altrui; le rappresentazioni degli altri, frutto dello stereotipo, diventano autorappresentazioni. Il legame con il desiderio dell'altro produce un desiderio intrinseco che consiste nella convinzione di sé mentre ci si progetta. Heidegger lega questo desiderio interiore al processo di autodeterminazione e lo interpreta come segue: “L'essere per le possibilità si manifesta per lo più come semplice desiderio. Nel desiderio l'Esserci progetta il suo essere in possibilità che, non solo non sono mai afferrate nel prendersi cura, ma la cui realizzazione non è mai né seriamente progettata né realisticamente attesa” (Heidegger, 1927, p. 41).

Un desiderio che si fa, quindi, duplice: il desiderio dell'altro, quello espresso

da Lacan e il desiderio di sé, quello pronunciato da Heidegger; il desiderio dall'altro e il desiderio da sé che rimandano a un *tu* che realizza e un *io* che si realizza.

Le due spinte ci restituiscono un'idea dell'orientamento come l'intreccio costante di una duplice azione che, da una parte può essere, di accompagnamento (*il desiderio dell'altro*) e dall'altra può diventare autodeterminazione (*il desiderio di sé*); le due azioni si legano vicendevolmente suggerendoci di bilanciare spinte esterne con spinte interiori a tal punto che l'assenza del desiderio dell'altro può inibire l'autonoma percezione di possibilità per sé.

Oppure, in alternativa, la presenza di un desiderio dell'altro, nutrita di stereotipi e pregiudizi, deforma la ricerca di possibilità realizzabili per sé.

Rientrano in questo quadro di probabili distorsioni le vicende che possono riguardare le persone con disabilità, per le quali il bilanciamento tra i due ambiti di esercizio del desiderio (esterno ed interiore) assume un peso ancor più rilevante e di rischio. Un contesto dove il desiderio per l'altro che ha una disabilità si esprime attraverso la sola esaltazione dei suoi limiti alimenta una improduttiva idea che rimanda alle inibizioni che i limiti suggeriscono o, piuttosto, impongono frenando la ricerca di possibilità, di tragitti probabilmente possibili, ma nascosti.

Al contrario progetti utopistici aprono la strada alle possibilità, creano movimento, ispirano cambiamento:

L'utopia vale come direzione e non come meta: implica cioè il demonismo della ricerca e della sperimentazione, impedisce il compiacimento per le tappe raggiunte e le soluzioni trovate perché impone una continua tensione a trascenderle, a spostare sempre più avanti - oltre - le linee di traguardo. In questo senso l'utopia cui ci riferiamo e seriamente ipotesi sovversiva nei confronti di una umanità tanto condizionata da perseguire l'identità con sé stessa - timorosa del differente - senza inorridire di fronte all'omogeneizzazione di banalità e inautenticità che ne deriva [...] (Bertin, Contini, 1983, p. 23).

2. L'equilibrio tra limiti e potenzialità apre ai *desideri per sé*

I contesti – compreso quello scolastico – dovrebbero accogliere, alimentare e implementare le aspirazioni e le prospettive future delle persone tutte, ma è necessario che chiunque, in quei contesti, pensi ed immagini quelle persone in un tempo che va oltre al presente, che le immagina nel futuro, ipotizzando, in anticipo e con fiducia, traguardi possibili.

Quando però si è chiamati, a vario titolo, a sostenere la crescita di una persona con disabilità, si può rischiare di assumere un atteggiamento manipolativo, imprigionando l'altro e impedendogli di dirigersi autonomamente su sentieri che potrebbero apparire imprevedibili e inattesi, ma che potrebbero, invece, portare a mete sostenibili.

Tutto ciò risulta in linea con una prospettiva educativa e formativa che incentivi interventi ed azioni che aprono a molteplici declinazioni dei progetti di vita degli

alunni e delle alunne con disabilità; e auspicabile che gli insegnanti generino consapevolezza che favorisca negli alunni e nelle alunne autovalutazioni che possano sostenere e promuovano le loro scelte favorendo l'espressione delle loro potenzialità.

È indispensabile sviluppare un pensiero che sappia accompagnare, che possa diventare metodo per orientare e orientarsi, potenziando le competenze orientative, sfruttando i contenuti disciplinari perché diventino gli ambiti entro cui costruire le traiettorie che alimentano l'autodeterminazione; tutti gli alunni e tutte le alunne usano i contenuti per imparare e per capirsi e nessuno dovrebbe *imparare solo per imparare*.

Nel caso delle persone con disabilità e necessaria una chiara ed autentica intenzionalità degli insegnanti a rilevare anche ciò che rischierebbe di rimanere inesperto soffocando attese, interessi e passioni. Alla scuola è chiesta una continua azione di ascolto e di comprensione abbinata a interventi progettati per costruire o potenziare competenze orientative ed auto-orientative (*il desiderio di sé*) in modo da promuovere un accompagnamento senza però creare dipendenze.

È necessaria una prospettiva educativa e formativa ampia che incentivi interventi ed azioni aperte a molteplici opportunità che sappiano implementare progetti di vita per gli alunni e le alunne con disabilità che siano sfidanti e definiti esclusivamente sulla volontà di esprimere potenzialità da esprimere.

Compito della scuola è promuovere una cosciente azione educativa e didattica rivolta a favorire la definizione di opportunità che riescano a generarsi da una fortificata autodeterminazione come scoperta di un senso personale di efficacia sollecitato da autentiche conquiste negli apprendimenti vissute in contesti partecipativi, in relazione autentica con i pari.

Servono relazioni allargate, diffuse e non limitate solo a pochi adulti (l'insegnante specializzato per le attività didattiche di sostegno, l'educatore dedicato, lo psicomotricista, il logopedista, ...) che frenano la costruzione di una identità multi-prospettica, ma soprattutto intenzionale, curiosa e coraggiosa.

La curiosità è frutto *del desiderio di sé* – citato all'inizio – che diventa necessariamente richiesta di *desideri per sé*, desideri personali per esplorare il divenire della propria realizzazione umana, per concretizzare il proprio processo di esplorazione interiore che è necessario per l'effettiva realizzazione del proprio progetto esistenziale.

Eppure, la curiosità spesso non è un presupposto offerto alla persona con disabilità: è più facile ingabbiare la sua curiosità, la sua libertà negando, di conseguenza, un protagonismo che chiunque è chiamato ad acquisire in questo mondo attraverso ciò che fa:

Se gli altri mi rispettano, ovviamente ci deve essere in me qualcosa di unico che posso offrire agli altri e che loro saranno lieti e grati di ricevere. Io sono importante e altrettanto importante è ciò che faccio. Non sono uno fra tanti, uno qualsiasi che può essere immediatamente sostituito. Quel che sono e quel che faccio conta: non è solo una mia impressione. Il mondo

senza di me sarebbe più povero, meno interessante e promettente se improvvisamente io non ci fossi più (Bauman, 2007, p. 71).

Bibliografia

- Bauman Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.
- Bertin G.M., Contini M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Giaccardi G. (2005). *La comunicazione interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Heidegger M. (1978). *Essere e tempo* (1927). Torino: UTET.
- Lacan J. (2016). *Il seminario. Libro VI. Il desiderio e la sua interpretazione (1958-1959)*. Torino: Einaudi.

Il ruolo professionale e sociale del docente nelle pratiche didattiche digitali

Matteo Adamoli

Docente - Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE)
m.adamoli@iusve.it

1. Transizione digitale e pratiche didattiche

La transizione digitale ha un ruolo centrale nelle trasformazioni in atto per quanto riguarda l'evoluzione delle professioni presenti e future (Rossi, Pentucci, 2021). In particolare, nell'ambito universitario, le competenze che gli studenti possono e devono apprendere vanno oltre le conoscenze disciplinari e le abilità pratiche e si innestano dentro la capacità di leggere un contesto e adattare la propria professionalità in modo che sia in grado di rispondere a innovazioni continue. Questo scenario di veloce cambiamento è emerso in maniera significativa durante la pandemia da Covid-19 mostrando quanto la costruzione della propria identità professionale sia sempre più intrecciata con la dimensione personale (Pellerey, 2021). Per riflettere su questi temi vengono riportati i risultati di una ricerca accademica condotta dall'Istituto Universitario Salesiano di Venezia in collaborazione con l'Università di Padova che ha coinvolto 28 docenti e 32 studenti di università italiane tra marzo 2021 e marzo 2022. Attraverso interviste in profondità e focus group si è andati ad indagare come cambia la comunicazione didattica tra docenti e studenti all'interno dei terzi spazi digitali come *social network*, *instant messaging* e *chat* (Potter, McDougall, 2017). Le comunicazioni che avvengono in queste piattaforme sono considerate pratiche sociali comuni promosse anche dalla velocità e dall'alta usabilità di questi strumenti che hanno assunto una funzione centrale durante la didattica emergenziale per poter sopperire al distanziamento fisico. Tra i risultati della ricerca è emersa una distanza tra i docenti e gli studenti dovuta a diversi fattori, tra i quali la visione del docente nella sua funzione di valutatore e poco interessato a instaurare relazioni di fiducia con gli studenti. D'altro canto, gli stessi studenti hanno espresso il rischio che i docenti potessero esprimere nei terzi spazi digitali il proprio punto di vista su temi sensibili come l'attualità sociale e politica non direttamente collegabili alla disciplina insegnata. Per un terzo degli intervistati, infatti, la differenza di ruolo tra docenti e studenti, considerata necessaria per una relazione didattica efficace, viene messa in crisi se la relazione studente-docente supera i confini della comunicazione didattica. Questo rischio di superamento dipende non solo dalla scelta personale di docenti e studenti ma dal *design* con cui le tecnologie stesse sono progettate. Nell'ambito specifico dei

social network, molti intervistati hanno lamentato l'indisponibilità di un modello comunicativo che, assecondando l'informalità dello stile, indotta dalle piattaforme, regoli la comunicazione tra studenti e docenti. Come constatato dalla Laurillard (2013), la maggior parte delle tecnologie che oggi vengono utilizzate all'università sono importate da altri settori, in particolare quello delle imprese e dell'intrattenimento, e favoriscono un'ibridazione tra la sfera pubblica e la sfera privata.

2. Il ruolo sociale del docente universitario

La piattaformaizzazione dell'istruzione (Van Dijck, Poell, De Waal, 2018) induce ad un atteggiamento di tipo funzionale e utilitaristico da parte degli studenti che chiedono al docente di rimanere fedele al proprio profilo professionale ed esprimono l'esigenza di mantenere i ruoli separati. Allo stesso tempo però molti studenti sottolineano l'importanza che i docenti integrino le tecnologie e i terzi spazi digitali nelle attività didattiche. Entrambi gli attori intervistati manifestano l'intenzione di conservare la propria funzione di docenti e studenti anche all'interno degli ambienti digitali attivando processi di negoziazione e mettendo in discussione modelli di comportamento interiorizzati da un alto uso delle tecnologie stesse. Dall'indagine è emersa la conferma di come le piattaforme digitali assumano un ruolo attivo (*agency*) nelle pratiche sociali tra docenti e studenti, inclusa la comunicazione didattica (Williamson, 2019). Inoltre, il funzionamento partecipativo, orizzontale e informale delle piattaforme stesse induce l'ibridazione tra aspetti privati legati ai propri interessi e abitudini e aspetti di natura pubblica legata al proprio ruolo sociale. I risultati avvalorano l'ipotesi che per i docenti tenere separato il loro ruolo accademico da altri ruoli sociali è una delle condizioni di base per costruire delle relazioni di fiducia all'interno di un sistema didattico sempre più permeato da digitale (Adamoli, Piccioni, Masiero, 2022). Questa visione professionalizzante dell'insegnamento si confronta con l'idea di un agire educativo impegnato su temi che vanno al di là del proprio campo disciplinare di riferimento e che si relazionano con le sfide attuali, incluse la transizione digitale. L'analisi di questi nodi di contraddizione è stata l'occasione per indagare l'ibridazione del ruolo del docente tra le aspettative professionali e un profilo sociale sempre più mediatizzato all'interno delle pratiche didattiche digitali.

In conclusione, è possibile affermare che da questa ricerca emerge la volontà di preservare il carattere professionale delle relazioni accademiche rendendo palese quella spinta alla razionalizzazione delle relazioni a cui la piattaformaizzazione ci ha abituati e che marginalizza la dimensione della condivisione e della partecipazione (Aroldi, Colombo, 2020). Sebbene questa sia una prospettiva possibile, emerge la necessità da parte dei docenti, di introdurre degli strumenti di consapevolezza critica nei confronti di questo modello d'istruzione basato sulla performance e sul ruolo sempre più centrale che stanno avendo le piattaforme digitali private per recuperare l'idea di una università basata sull'autonomia e l'indipendenza a partire dalle pratiche didattiche concrete e dalle scelte personali e collettive.

Bibliografia

- Adamoli M., Piccioni T., Masiero J. (2022). La fiducia nella relazione educativa tra docenti e studenti universitari nei terzi spazi digitali. *QTimes*, XIV, 4, 444-459.
- Aroldi P., Colombo F. (2020). Media, generations, and the platform society. In *Human Aspects of IT for the Aged Population. Healthy and Active Aging: 6th International Conference, ITAP 2020, Held as Part of the 22nd HCI International Conference, HCII 2020, Copenhagen, Denmark, July 19-24, 2020, Proceedings, Part II 22* (pp. 567-578). New York: Springer International Publishing.
- Laurillard D. (2013). *Teaching as a design science. Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York: Routledge.
- Pellerey M. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Potter J., McDougall J. (2017). *Digital media, Culture & Education. Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan.
- Rossi P.G., Pentucci M. (2021). *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: FrancoAngeli.
- Van Dijck J., Poell T., De Waal M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford: Oxford University Press.
- Williamson B. (2019). Datafication of education: a critical approach to emerging analytics technologies and practices. In H. Beetham, R. Sharpe (Eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Principles and Practices of Design* (pp. 212-226). New York: Routledge.

La lettura come strumento di promozione per un'educazione inclusiva e di cittadinanza

Maria Antonietta Augenti

Dottoranda in Pedagogia - Università di Bologna
maria.augenti2@unibo.it

1. Un'educazione di qualità, equa ed inclusiva: la diversità come peculiarità

L'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 2015 pone come traguardo da raggiungere quello di "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti", sottolineando come tale traguardo costituisca un presupposto fondamentale per migliorare la vita delle persone, raggiungere un reale sviluppo sostenibile, tutelare i diritti umani e conquistare una cittadinanza globale. È in questa cornice che lo sviluppo del benessere socio-emotivo a scuola (Morganti, 2012; Roche, 2002), all'interno delle classi, e la creazione di un clima inclusivo diventano fondamentali per la creazione di una comunità che curi la relazione tra pari e veda riconosciute e valorizzate le differenze umane. Riconoscere la dimensione della fragilità, quale componente costitutiva della Natura Umana, comporta la possibilità di aprirsi anche all'idea di un'umanità che si evolve e si trasforma, anche attraverso la dimensione del rispetto delle "identità plurime ed originali" (Canevaro, 2013). L'uso di mediatori inclusivi e plurimi (Malaguti, 2020) può favorire la creazione di un senso di appartenenza e di gruppo, dove un mediatore è come un semplice sasso su cui appoggiare il piede per andare all'altra riva, per andare oltre (Canevaro, 2008). Capire che si può far parte dello stesso gruppo anche se si hanno gusti, preferenze, modi di comunicare e condizioni fisiche differenti è la sfida di tutti i giorni all'interno di contesti educativi come la scuola. La classe è un microcosmo dove si intrecciano storie e vissuti personali differenti, è un luogo privilegiato di apprendimento, di sviluppo di interazioni personali e di competenze personali e sociali, che diventano pilastri per una cittadinanza attiva e consapevole.

2. La lettura e l'amicizia: la costruzione di un e-book digitale

Il presente contributo nasce da un progetto di lettura inclusiva sviluppato in un contesto di una classe di scuola primaria, a forte processo migratorio, dove era presente un alunno con disturbo dello spettro autistico, non verbale e affetto, inoltre, da cecità monoculare e ipovisione. La complessità di questa diagnosi e la pro-

gettazione dell'intervento educativo hanno portato l'insegnante di sostegno e le insegnanti curricolari a interrogarsi su come sostenere e incentivare una maggiore socializzazione di E. con i suoi compagni di classe attraverso la comunicazione, obiettivo principale condiviso nel suo piano educativo individualizzato. Come unire, allora, sviluppo del linguaggio, relazione con i compagni di classe e lettura con un bambino con disturbo dello spettro autistico e deficit visivo? La routine giornaliera di E. inizia sempre con la lettura di uno dei libri della piccola biblioteca scolastica. Dopo un'attenta osservazione, grazie alla somministrazione dell'Assessment delle Preferenze a Stimolo Singolo (Leoni, 2015), si evidenzia come E. preferisca maggiormente i libri di "Giulio Coniglio" di Nicoletta Costa, per i quali durante la lettura manifesta gradimento, avvicinamento e sorrisi. Utilizzandoli spesso come stimolo-rinforzo, durante differenti attività nell'arco della giornata, le insegnanti si accorgono dopo qualche mese che E. ripete l'ultima parola di ciascuna pagina del libro. Grazie a una programmazione congiunta tra l'insegnante di sostegno e l'insegnante curricolare, le abilità residue e quelle potenziali possedute dall'allievo in situazione di disabilità, costituiscono il punto di partenza della programmazione educativa. La lettura ad alta voce rappresenta un'attività motivante e ricca sul piano emotivo, come su quelle delle interazioni, e vi sono oggi numerose evidenze (Batini, 2019) del ruolo positivo che la lettura ad alta voce esercita sullo sviluppo e sulla crescita dei bambini, sia sul piano emotivo che linguistico e cognitivo. Grazie alla chiarezza di illustrazione e alla semplicità del testo, le insegnanti progettano due e-book digitali illustrati utilizzando la voce narrante di E. e dei suoi compagni di classe. L'attività viene svolta a piccolo gruppo, attraverso l'ausilio della tecnologia (programma per e-book e uso dei tablet), coinvolgendo a turno tutti i compagni di classe. La condivisione di un lavoro così stimolante e creativo ha permesso, in questo modo, un'interazione costruttiva e positiva tra E. e i suoi compagni, ma soprattutto ha creato un clima di reale vicinanza, rafforzando il senso di appartenenza, partecipazione e identità del gruppo classe.

3. L'albo illustrato come mediatore inclusivo

La ricaduta positiva del progetto e-book, attraverso le domande emergenti dai bambini, ha portato a riflettere le insegnanti sulla qualità dei processi inclusivi e sulla necessità di promuovere un'educazione socio-emotiva (Morganti, 2012) all'interno del contesto classe. Interventi educativi basati sull'educazione socio-emotiva contribuiscono allo sviluppo di competenze cognitive, sociali, emotive e trasversali considerate la base per il successo scolastico e nella vita (Morganti, 2012; Roche, 2002). L'attivazione di un percorso sulla lettura nasce grazie all'aiuto di una narratrice esperta, che attraverso la modalità di narrazione dialogica, suscita domande e desiderio di narrare e narrarsi in chi ascolta. Insieme a lei, le insegnanti progettano una narrazione in classe, utilizzando come mediatore il libro "Pezzettino" di Leo Lionni. Attraverso le tematiche affrontate dall'uso di questo mediatore, e grazie alle successive attività creative e manipolative intraprese, i bambini

hanno potuto sperimentare che si può far parte dello stesso gruppo anche se si hanno gusti, preferenze, modi di comunicare, condizioni fisiche differenti. Riconoscere le emozioni degli altri, attraverso un processo di empatia, ha portato i bambini a “mettersi nei panni degli altri”, soprattutto in quelli di E., riconoscendolo e guardandolo con occhi diversi. I risultati ottenuti attraverso questo percorso, qui presentato sinteticamente, hanno portato a due visite guidate nella biblioteca comunale, in collaborazione con l’Istituto Ciechi di Reggio Emilia, dove sono stati fatti leggere alcuni libri in versione braille, per far sperimentare ai bambini la lettura in rilievo. La conoscenza del deficit di E. ha permesso di comprendere maggiormente la sua condizione, avvicinandosi in questo modo alla diversità in modo positivo, riconoscendo l’originalità delle persone attraverso le loro potenzialità.

Bibliografia

- Batini F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Firenze: Giunti.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- Francescutti C., Leoni M., Faini M. (2015). Cambiare prospettiva nei servizi per la disabilità. *Welfare Oggi*, 3, 73-78.
- Malaguti E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Fano: Aras.
- Morganti A. (2012). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Roche R. (2002). *L’intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.

Educazione tra pari e *Career Management Skills* nei servizi di orientamento per promuovere il successo accademico

Miriam Bassi

Dottoressa di ricerca - Università degli Studi di Foggia
miriam.bassi@unifg.it

1. Il progetto *Peer Career Advising* dell'Università di Foggia

Il presente contributo intende condividere alcuni risultati emersi dal primo anno del progetto *Peer Career Advising* dell'Università di Foggia. Tema centrale è quello dell'orientamento come risorsa strategica per promuovere il successo accademico delle studentesse e degli studenti assumendo come prospettiva di riferimento il legame indissolubile che lega orientamento e formazione (Dato, 2017; Loiodice, 2020; Striano, 2002). L'Università di Foggia riserva da sempre una particolare attenzione ai servizi di orientamento e *placement* per i propri studenti, integrandone e aggiornandone l'offerta tenendo conto dei bisogni degli stessi e dei mutamenti del mercato del lavoro. Si colloca tra queste iniziative la progettualità oggetto di questo contributo, che vede nella sua fase più operativa la realizzazione un servizio di orientamento innovativo e fortemente personalizzato che si propone, attraverso colloqui individuali e attività laboratoriali di gruppo, di migliorare il coinvolgimento dei neo-immatricolati (Tinto, 2012). Protagonisti di tale servizio, venti consulenti alla carriera alla pari (studenti iscritti a un corso di laurea magistrale o a un dottorato di ricerca), adeguatamente selezionati e formati al ruolo dai consulenti alla carriera del Laboratorio di Bilancio delle Competenze.

Oggetto della riflessione sarà il legame tra l'educazione tra pari (Sindoni, 2015; Topping, 1996) e l'acquisizione delle competenze di gestione della carriera, note come *Career Management Skills* (ELGPN, 2012; Sultana, 2011). Sono stati presi in considerazione i dati emersi dall'analisi dei questionari somministrati ai partecipanti al primo anno del servizio. Nella fattispecie, si fa riferimento a due questionari compilati al termine del primo anno di attività da parte dei partecipanti (per un totale di 158 rispondenti) e dei venti consulenti alla carriera alla pari. Nell'ottica di monitorare l'impatto dell'apprendimento tra pari (*peer education*) nella promozione dell'acquisizione delle *Career Management Skills* (CMS) sono stati utilizzati come indicatori le macroaree di competenza del framework per le CMS esito da una recente progettualità internazionale (Iannis et al., 2017), adatte in ragione delle esigenze del progetto e articolate come di seguito. La prima macroarea "efficacia personale" fa riferimento alle competenze che riguardano la conoscenza di se stessi e del contesto di riferimento; la macroarea "gestire le relazioni" si riferisce, invece, all'insieme di competenze che riguardano la capacità di

adeguare la comunicazione in ragione del contesto e degli strumenti a disposizione, nonché quelle competenze che riguardano la costruzione di relazioni significative per lo sviluppo della propria carriera; l'ultima macroarea "conciliare vita personale, studio e lavoro" fa riferimento alla gestione ottimale dei tempi dedicati ai diversi momenti e ruoli della vita.

Agli studenti è stato chiesto di valutare il proprio livello di acquisizione o sviluppo delle singole competenze su una scala con i seguenti valori: inesistente, basso, buono, molto buono, eccellente. Attraverso l'analisi dei risultati il livello di acquisizione delle singole competenze è stato ricondotto alla macroarea di riferimento. Al fine di migliorare l'attendibilità del dato raccolto, è stato chiesto contestualmente ad ogni consulente alla carriera alla pari di valutare l'acquisizione delle singole competenze per ogni studentessa o studente preso in carico durante il primo anno. Dal confronto dei risultati emersi è stato possibile rilevare un alto livello di acquisizione delle CMS da parte delle studentesse e degli studenti iscritti al progetto, difatti: per la macroarea di competenze "efficacia personale" il 57% del campione ha raggiunto un livello "molto buono", mentre il 31% un livello "eccellente"; per la macroarea "gestire le relazioni" il 57% ha raggiunto un livello "molto buono", mentre il 26% un livello "eccellente"; per la macroarea "conciliare vita personale, studio e lavoro", il 57% ha raggiunto un livello "molto buono", il 27% un livello "eccellente".

2. Conclusioni

Le CMS portano con sé un dibattito tuttora aperto: si tratta dell'introduzione di un nuovo approccio oppure di uno strumento per descrivere e promuovere le buone pratiche esistenti (Thomsen, 2014)? Con la volontà di superare questo interrogativo è possibile affermare che promuovere l'acquisizione di tali competenze è fondamentale per consentire ad ogni cittadino di esprimere il proprio potenziale e di costruire e gestire la propria carriera (formativa e professionale). Infatti, alla luce dei cambiamenti nel mondo del lavoro, che rendono più complessa la pianificazione del progetto di vita, è di fondamentale importanza puntare l'attenzione ad una dimensione permanente dell'orientamento. Tra i luoghi privilegiati per la messa in atto di azioni orientative si colloca certamente l'università, intesa come luogo in cui possano incontrarsi "memoria e futuro, sapere generale e sapere specialistico, conoscenza teorica e conoscenza empirica, formazione iniziale e formazione continua, comunità accademica e istituzioni di territorio, cultura e professionalità, istituzioni formative e mercato del lavoro" (Loiodice, 2015, p. 10). Orientare all'università significa progettare e realizzare una serie di attività e servizi strutturati (*career services*) con il preciso obiettivo di supportare il soggetto nel proseguire, e talvolta nel cominciare, un cammino finalizzato a realizzare il pieno sviluppo delle proprie capacità cognitive, emotive e relazionali, che si traducono nella realizzazione di un progetto di sviluppo personale, formativo e professionale. Nella fattispecie, alla luce dei risultati emersi, si rimanda alla necessità di investire nella

realizzazione di *career services* e progettualità che possano farsi carico della progettazione di un sistema di orientamento integrato, in grado di rintracciare e valorizzare la valenza orientativa dell'educazione tra pari e della promozione di competenze per la gestione della carriera, intesa come formativa e professionale.

Bibliografia

- Dato D. (2017). Entrepreneurship per un lavoro “diasporico”. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, VII (1).
- ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Retrieved June 30, 2022 from: <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit>
- Loiodice I. (2015). L'università per la formazione iniziale e continua e per l'orientamento permanente. In I. Loiodice, D. Dato (Eds.), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'Università*. Bari: Progedit.
- Sindoni C. (2015). Influenze inglesi nella scuola popolare ottocentesca. Note sull'introduzione del metodo di Joseph Lancaster in Sicilia. *Quaderni di intercultura*, 8.
- Striano M. (2002). L'orientamento a servizio della formazione. In E. Frauenfelder, V. Saracino (Eds.), *L'orientamento. Questioni pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Sultana R. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248.
- Tinto V. (2012). *Completing college. Rethinking Institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Topping K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.

*Tender Age In Bloom*¹

Progetti di vita tra scuola e lavoro per mamme adolescenti

Veronica Berni

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Milano-Bicocca
v.berni@campus.unimib.it

In Bloom - Progetti di vita tra scuola e lavoro per mamme adolescenti è un progetto educativo sperimentale frutto della collaborazione tra Cooperativa Sociale Zero 5 e S.A.G.A., Servizio di Accompagnamento alla Genitorialità in Adolescenza degli ospedali San Carlo e San Paolo di Milano. Nato per rispondere agli specifici bisogni di questa utenza, S.A.G.A. si occupa di supportare le ragazze nel loro nuovo ruolo genitoriale e nella relazione con il bambino/a attraverso un lavoro clinico. Dopo anni di esercizio, l'equipe ospedaliera ha rilevato un bisogno di supporto e accompagnamento territoriale delle ragazze e, conseguentemente, ha attivato il tutoring educativo *In Bloom*. Il progetto si rivolge a madri dai 14 ai 21 anni per sostenerle nel loro percorso di crescita e consentire loro di partecipare attivamente alla costruzione del proprio futuro e di quello del proprio figlio, di rendersi autonome ed economicamente indipendenti e di reinserirsi o intraprendere *ex novo* percorsi di formazione scolastica o professionale.

Il discorso sociale occidentale rispetto alle madri adolescenti converge, tendenzialmente, su una rappresentazione in cui la sovrapposizione e l'intersezione dei due costrutti di "maternità" e "adolescenza" fa aumentare esponenzialmente i rischi associati all'una e all'altra categoria. Sulla base di una prima revisione della letteratura (Imamura et al., 2007), sembra che lo stesso accada anche in discorsi scientifici di matrice psicologica o medica che, per interpretare e intervenire sul fenomeno, si articolano spesso sul binomio "fattori di rischio - fattori di protezione", contribuendo alla formazione di un immaginario che rende la maternità in adolescenza qualcosa di problematico dal punto di vista evolutivo. Il progetto *In Bloom* prova a interpretare il fenomeno da un'altra prospettiva (Ellis-Sloan, 2022): senza negarne complicazioni e rischi, il progetto cerca di leggere la significatività dell'innesto delle due dimensioni dal punto di vista dell'impatto che tale intersezione provoca sulla traiettoria esistenziale delle ragazze. In questo senso, l'effetto più evidente cui una giovane ragazza inserita all'interno di un contesto occidentale va incontro è l'allontanamento dalla rotta che sta percorrendo alla sua

1 "Tender age in bloom" è una strofa del brano "In Bloom" dei Nirvana, gruppo musicale simbolo del *grunge* anni '90. Tradotto in italiano, "in bloom" significa, letteralmente, "in fiore", "in fioritura".

età, interrompendo carriere scolastiche e formative o disinvestendo sulla propria autonomia lavorativa. La nascita di un bambino comporta l'ingresso nella dimensione della maternità che, soprattutto all'inizio, pervade completamente il quotidiano delle madri e ne squilibra notevolmente l'assetto. L'avvento di un bambino, in altre parole, destruttura le traiettorie esistenziali e avviene in un momento, l'adolescenza, di profonda trasformazione, sperimentazione e progettazione di sé (Barone, 2009).

Sul piano teorico, *In Bloom* assume a riferimento le seguenti categorie concettuali:

- *Intersezionalità* come sguardo multidimensionale, capace di coltivare una postura antiessenzialista e di leggere gli individui come canali di identificazioni e di diversificazione. Adottare un approccio intersezionale significa riconoscere che ogni soggetto appartiene ad incroci di categorie sociali e che è situato all'intersezione di una pluralità di differenze (etniche, di genere, ecc.) (Sniekers, Rommel, 2020);
- *Pedagogia fenomenologica* come postura entropatica, che si sintonizza sul modo in cui i soggetti (le ragazze) vivono e danno significato alla realtà e alle identità che abitano, oltre che come sguardo centrato sul loro progetto esistenziale e di vita più che sull'adeguamento a standard sociali esterni (Bertolini, Caronia, 2015).

A partire da queste premesse, *In Bloom* relativizza e snaturalizza i costrutti di adolescenza e di maternità calandoli sul modo in cui ciascun individuo li abita entro gli schemi culturali e sociali in cui è inserito; interpreta il bisogno delle ragazze come necessità di essere sostenute a trovare un equilibrio tra le diverse identità sociali che abitano – di madri, di adolescenti, di studentesse, di lavoratrici, di fidanzate – e disegna con loro un nuovo *progetto di vita*.

A livello metodologico, il tutoring educativo di *In Bloom* interviene in contemporanea su diversi livelli (risorse interne all'individuo, risorse del contesto) e sistemi (scolastico, familiare, dei servizi territoriali) per profilare percorsi formativi e lavorativi sulle caratteristiche delle ragazze.

Da una parte, sul piano individuale, il tutor attiva un lavoro di ascolto e di *empowerment* delle molteplici risorse e competenze che queste giovani donne possiedono senza, spesso, esserne consapevoli (Zezza, Vitullo, 2014), accompagnandole ad imparare nuovi modi di “stare in equilibrio” nei loro diversi e intersecati ruoli e identità sociali. Accanto a ciò, il tutor supporta le ragazze nel *mappare* il territorio al fine di individuare, con loro, strade formative e/o lavorative percorribili a partire dalla loro condizione, ricoprendo, quindi, una funzione di *orientamento*.

Dall'altra parte, il progetto lavora sulle condizioni di contesto affinché tale equilibrio trovi terreno per radicarsi nella realtà. Il ruolo educativo del tutor, infatti, risiede nella capacità di mediazione pedagogica di costruire ambienti ed esperienze educative in grado di predisporre le ragazze alla cura del proprio divenire (Palmieri,

2011): in altre parole, nella capacità di creare dei campi di esperienza che siano in grado, se attraversati, di fare imparare alle ragazze che è possibile – perché praticabile e sostenibile – continuare a investire su di sé, sulla propria formazione, sul proprio lavoro, sul proprio futuro.

Dal punto di vista sociale, per esempio, *In Bloom* interviene sul sistema scolastico, ancora altamente impreparato a rispondere al fenomeno. Il tutor sensibilizza e supporta la scuola nell'intercettare, leggere e rispondere al bisogno condividendo una progettualità congiunta e introduce strategie a supporto della partecipazione delle giovani madri a contrasto della dispersione scolastica. Assieme alla scuola, per esempio, pensa a una rimodulazione dei tempi di presenza delle ragazze che renda compatibili i tempi della gravidanza con quelli della scuola; ridefinisce obiettivi e metodi in funzione dei bisogni (della scuola e della ragazza) strutturando piani educativi personalizzati; monitora l'andamento del percorso in itinere, ricoprendo una funzione di cura. Nell'economia dell'esempio, la finalità è di mettere a sistema l'insieme di strumenti introdotti, supportando la scuola nell'esercizio della sua funzione educativa e di inclusione sociale.

Bibliografia

- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellis-Sloan K. (2022). Former young mothers' pathways through higher education: a chance to rethink the narrative. *Educational Review*, DOI:10.1080/00131-911.2022.2044288.
- Imamura M., Tucker J., Hannaford P., da Silva M.O., Astin M., Wyness L., Temmerman M. (2007). Factors associated with teenage pregnancy in the European union countries: A systematic review. *European Journal of Public Health*, 17(6), 630-636.
- Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Sniekers M., Rommel E. (2020). Acting Their Age? An Intersectional Approach on Young Motherhood From Young Mothers' Perspectives. *Affilia: Journal of Women and Social Work*, 35(4), 466-484.
- Zeza R., Vitullo A. (2014). *Maam. La maternità è un master che rende più forti uomini e donne*. Milano: Bur.

Sviluppo di un curriculum per la promozione delle GreenComp 2022. Verso una cittadinanza planetaria

Giusi Boaretto

*Dottoranda - Libera Università di Bolzano
gboaretto@unibz.it*

1. Introduzione

Per risanare la comunità planetaria in termini di ascolto dell'umano verso il non-umano, è necessario sviluppare la consapevolezza del legame simbiotico che li interconnette (Mortari, 2020): la coscienza di essere ciò che Clement (2014) definisce "umano simbiotico", ossia la percezione di sé come parte dell'ambiente. Ciò è il presupposto per la crescita dell'intelligenza ecologica (Goleman, 2009), la capacità di agire per il benessere di tutti gli ecosistemi. A partire da tali considerazioni, può nascere una riflessione in merito all'urgenza della promozione di pratiche didattiche radicate nel concetto di sostenibilità, intesa come capacità di dare ascolto a tutte le forme di vita, e orientate alla promozione di una cittadinanza planetaria (CP) (Morin, Ciurana, 2002).

2. La ricerca interdisciplinare per lo studio di ambienti educativi con la natura

L'UNESCO (2022) esorta l'istruzione terziaria a lavorare in modo interdisciplinare rispetto a fenomeni complessi come la *Plant Blindness*, che minano il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 (Amprazis, Papadopoulou, 2020). Per tali ragioni, la ricerca si distingue sia dal punto di vista teorico sia nella struttura per un quadro interdisciplinare (Wernli, Darbellay, 2016), che pone l'ecopedagogia (Misisaszek, 2021) e l'ecodidattica (Strongoli, 2021) in dialogo con antropologia e psicologia.

Mentre le indagini antropologiche sottolineano la struttura relazionale del nostro pensiero, quelle psicologiche enfatizzano l'importanza di *nature-based intervention* (NBS), attività che mirano a modificare l'ambiente di vita e a cambiare il comportamento delle persone (Shanahan et al., 2019), e la ricerca rispetto ai benefici derivanti dal vivere attivamente gli ambienti verdi interni (Van de Bogerd et al., 2020). L'educazione ha la responsabilità di indagare il ruolo che il mondo vegetale, come entità pedagogica, potrebbe ricoprire nel processo di sviluppo della CP e le ricadute di tale processo sull'attivazione di azioni di cura verso le piante.

La ricerca pone al centro l'ambiente educativo universitario, indagato come

un ecosistema (Niemi, 2021) di relazioni docente-studente, uomo-pianta. La domanda principale è se la costituzione di ambienti educativi *green indoor* attraverso l'interazione con le piante, veicolata da un curriculum interdisciplinare (Holley, 2017), *plant-based* e co-costruito, possa favorire lo sviluppo delle GreenComp (Bianchi et al., 2022) negli insegnanti in formazione. Gli obiettivi perseguiti sono riqualificare gli ambienti educativi e “riconnettersi” con il mondo vegetale.

L'ipotesi guida è che gli ambienti educativi *green*, considerati nelle dimensioni del benessere-attaccamento al luogo, relazionale e delle azioni didattiche interdisciplinari, favoriscano lo sviluppo di GreenComp. Queste, sono definite come la capacità di identificare valori sostenibili, immaginare futuri sostenibili, abbracciare la complessità nella sostenibilità e, quindi, comportarsi per la sostenibilità. La presenza di aule verdi (spazio fisico) e l'istituzione di un curriculum che coinvolga gli studenti in un apprendimento *embodied* e basato sulle piante medierà la relazione tra queste competenze e i concetti sopra menzionati.

3. Design e metodologie

La natura complessa dell'oggetto di studio ha condotto a individuare la strategia del *case study* multiplo descrittivo come la più adatta al tentativo di comprendere ed esplorare tali ambienti educativi e gli avvenimenti che in essi accadono. Ad essere coinvolte nell'indagine sono due Facoltà di Scienze della Formazione, in Italia e all'estero. Lo studio di caso in corso è condotto con un approccio *mixed-methods* con architettura “parallela” e con la strategia della triangolazione per osservare gli stessi aspetti oggetto di indagine da punti di vista diversi. Due linee di lavoro sono condotte in contemporanea, la prima volta al monitoraggio del benessere e del senso di attaccamento alle aule *green* di studentesse, studenti e docenti che le frequentano; la seconda volta allo sviluppo partecipato e alla sperimentazione del curriculum *green* interdisciplinare.

4. Un percorso in divenire verso la CP

La ricerca ha preso avvio tramite la costituzione di uno strumento che ha sistematizzato i contenuti dei *sillabi* riferiti alla popolazione selezionata nelle due Facoltà coinvolte, con i rispettivi riferimenti scolastici, le GreenComp e i possibili intrecci con i NBI. Tale strumento ha permesso di coinvolgere docenti afferenti a diverse discipline in *focus group* orientati all'emersione: delle esperienze-idee rispetto agli ambienti educativi *green indoor*; delle ipotesi sulla costituzione partecipata del curriculum; degli ambiti di interesse. Sulla base di tali ambiti tematici (categorie: corpo; emozioni; partecipazione; interdisciplinarietà; rapporto in-out; cura; relazione; esperienza), sono state progettate e discusse attività che confluiranno in un modello concreto e adattabile di educazione ecologica (Mortari, 2020). Le attività proposte rispondono ai bisogni individuati tramite un questionario volto a map-

pare le GreenComp di studentesse e studenti, dal quale risulta: un *gap* rispetto alla loro consapevolezza sul concetto di sostenibilità – essere umano – natura; una distanza tra ciò che ritengono importante e le azioni che attuano e si sentono in grado di compiere. Il progetto è *in fieri*, ma i primi dati rilevati tramite osservazioni partecipanti fanno sperare rispetto ad un esito positivo del percorso e, di conseguenza, ad uno sviluppo della CP.

Bibliografia

- Amprazis A., Papadopoulou P. (2020). Plant blindness: a faddish research interest or a substantive impediment to achieve sustainable development goals? *Environmental Education Research*, 26(8), 1065-1087.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Goleman D. (2009). *Intelligenza ecologica: la salvezza del pianeta comincia dalla nostra mente*. Segrate: BUR.
- Holley K.A. (2017). *Interdisciplinary Curriculum and Learning in Higher Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Misiaszek G.W. (2021). *Ecopedagogy: Critical Environmental Teaching for Planetary Justice and Global Sustainable Development*. Londra: Bloomsbury.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari: Laterza.
- Niemi H. (2021). Teacher Education in at the Crossroads - Educational Ecosystems for Equity and Quality of Learning. In X. Zhu, H. Song (Eds.), *Envisioning Teaching and Learning of Teachers for Excellence and Equity in Education. Perspectives on Rethinking and Reforming Education*. Berlino: Springer.
- Shanahan D., et al. (2019). Nature-Based interventions for improving health and well-being: The purpose, the people and the outcomes. *Sports (Basel)*, 7(6), 141.
- Strongoli R.C. (2021). *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Van den Bogerd N., et al. (2020). Nature in the indoor and outdoor study environment and secondary and tertiary education students' well-being, academic outcomes, and possible mediating pathways: A systematic review with recommendations for science and practice. *Health and Place*, 66, 102403.
- Wernli D., Darbellay F. (2016). *Interdisciplinarity and the 21st century research-intensive university*. League of European Research Universities.
- Unesco (2022). *Knowledge-driven actions: transforming higher education for global sustainability*. Unesco Open Access Repository.

Gamification e game-based learning nella scuola media.

Considerazioni interessanti emerse dalla review

Andrea Brambilla

*Dottorando - Università degli Studi di Milano-Bicocca
a.brambilla98@campus.unimib.it*

1. Domanda di ricerca e *literature review*

La domanda di ricerca principale che guida questo studio è “Quali aspetti della *gamification* e del *game-based learning* hanno un impatto su voti, coinvolgimento, inclusione e *flow* in una classe di scuola media italiana?”.

Particolare attenzione nel corso della *literature review* è stata dedicata all’analisi dei paper relativi alla piattaforma *Classcraft*. Sono stati presi in considerazione i risultati riguardanti gli alunni dai 10 ai 16 anni, in modo da essere inclusivi e flessibili rispetto ai diversi sistemi scolastici con cui si entrava in contatto, arrivando ad analizzare 38 paper. Sono emersi numerosi studi recenti, confermando così che si tratta di temi di interesse contemporaneo. Inoltre, la varietà dei luoghi dove sono stati condotti ci illustra anche la ramificazione di questi concetti, che non rappresentano un fenomeno di nicchia o tipicamente occidentale: Stati Uniti e Spagna sono gli Stati maggiormente rappresentati con 5 studi cadauno, a cui seguono Giappone, Indonesia e Malesia con 2. All’Italia è stata dedicata un’apposita fase della *review* che ha consentito di considerare 4 risultati. Questi hanno confermato l’attualità degli oggetti di ricerca e, al contempo, il gap presente nella letteratura italiana riguardante *Classcraft*.

2. I risultati della *review*

Alcuni aspetti critici emersi dalla *literature review* riguardano la libertà di partecipazione. Infatti, se gli studenti non sono davvero liberi, non stanno più giocando (Suits, 1978/2021); inoltre, benessere e *flow* sono concetti intrinsecamente correlati all’autotelismo, il quale costituisce un punto di interesse anche per la fase di analisi dei dati (Rivera, Sanchez, 2018). Significa dunque che, laddove si riproponga questo esperimento, occorre lasciar agli alunni la libertà di partecipare o meno, di abbandonare il gioco e riprenderlo in qualsiasi momento? Ciò renderebbe assai difficoltoso l’utilizzo di *Classcraft*. Qual è poi il confine tra manipolazione e libero coinvolgimento? Il sistema di feedback previsto dalla piattaforma è da considerarsi un rinforzo di pavloviana memoria?

Non è sufficiente che l’esperienza possa definirsi “gioco”: è importante che si

tratti di un buon gioco (De Koven, 1978/2019), che conduca a un qualcosa in più (Antonacci, 2019). In esso il giocatore non è un mero consumatore dell'esperienza (Gee, 2008), ma partecipa in qualche modo alla sua co-creazione, come, ad esempio, con la definizione delle regole (Sanchez, Young, Jouneau-Sion, 2017).

Tra le buone prassi evidenziate si evince che il ruolo dei docenti sul campo, che spesso divengono co-ricercatori, risulta essere decisivo sia in termini di dati (più significativi e affidabili rispetto a quelli degli studenti), sia rispetto alla buona riuscita dell'esperimento stesso (Mustafa, 2018). Essi debbono essere coinvolti sin dalla descrizione preliminare del contesto, fondamentale per poter confrontare classi diverse a partire da parametri simili (Ibrahim, 2020), in modo da essere in grado di generalizzare i dati, pur nel computo di un'indagine qualitativa.

Molto interessanti sono anche le conclusioni di Purgina, Mozgovoy e Blake (2020), che invitano a considerare il divertimento come alternativa per carpire lo stato di *flow* nel linguaggio dei ragazzi. Mustafa (2018) suggerisce anche di considerare l'utilizzo dei pezzi d'oro come indizio della motivazione intrinseca degli studenti, in quanto questi non comportano benefici diretti nell'economia del gioco. La funzione delle squadre deve mantenere come fine primario la collaborazione e non la competizione, che distrae dall'oggetto di studio (Ceccacci, 2022). Il coinvolgimento degli alunni varia a seconda di numerosi fattori, tra cui il tempo di utilizzo, la classe, il genere, l'avatar, oltre appunto all'insegnante (Bonvin, Sanchez, 2017). Tali considerazioni sono avvalorate anche dal fatto che i risultati riportati in alcuni studi sono in contrasto tra loro, come ad esempio quello di Mustafa (2018) e di Çakıroğlu e Güler (2021).

3. Prospettive future

Le prospettive future di questo studio mirano a dare seguito al beta-test operato dal ricercatore su una terza media dell'Istituto Falcone e Borsellino di Bellusco (MB) tra gennaio e maggio 2022. Il campione è stato ampliato fino ad arrivare al coinvolgimento di 10 insegnanti all'interno di 9 istituti italiani, 6 dei quali in Lombardia, uno in Piemonte, uno in Puglia e uno in Campania. Grazie alla descrizione preliminare di ciascun contesto e gruppo classe, insieme al continuo confronto con i co-ricercatori, agli strumenti per la raccolta dei dati e, in particolare, al focus group previsto al termine dell'anno scolastico 2022-2023, sarà possibile comparare i diversi studi di caso considerando taluni parametri e superare così un costruttivismo eccessivamente situato.

Bibliografia

- Antonacci F. (2019). *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonvin G., Sanchez E. (2017). *Social Engagement in a Digital Role-Playing Game dedicated to Classroom Management*. Fribourg: University of Fribourg.

- Çakıro lu U., Güler M. (2021). Enhancing statistical literacy skills through real life activities enriched with gamification elements. An experimental study. *E-Learning and Digital Media*, 18 (5), 441-459.
- Ceccacci L. (2022). A game for everyone: learning with digital teaching and student skills/Un gioco di tutti e di ciascuno: l'apprendimento con la Didattica Digitale Integrata e le competenze degli studenti. *Form@re*, 22(1), 367- 376.
- De Koven B. (1978). *The Well-Played Game. A Player's Philosophy*. Cambridge (MA): MIT Press (trad. it. *Buon gioco. Giocare bene per vivere bene*, Erikson, Trento, 2019).
- Gee J.P. (2008). Learning and Games. In K. Salen (Ed.), *The Ecology of Games. Connecting Youth, Games, and Learning* (pp. 21-40). Cambridge (MA): MIT Press.
- Ibrahim H. (2020). Effectiveness of the use of the E-Gamification strategy to develop the educational achievement of the preparatory students in Dammam City and their attitudes towards it. *Education and Information Technologies*, 25, 4317-4327.
- Mustafa H. (2018). *Can Gamification or Game-Based Learning Via BYOD Increase Active Engagement in Learning Activities for Student's Age 8 - 11 Years?* London: University of Roehampton.
- Purgina M., Mozgovoy M., Blake J. (2020). WordBricks: Mobile Technology and Visual Grammar Formalism for Gamification of Natural Language Grammar Acquisition. *Journal of Educational Computing Research*, 58, 126-159.
- Rivera I., Sánchez M. d. M. (2018). Conquering the Iron Throne: Using Classcraft to Foster Students' Motivation in the EFL Classroom. *Teaching English with Technology*, 20(2), 3-22.
- Sanchez E., Young S., Jouneau-Sion C. (2017). Classcraft: from Gamification to Ludicization of Classroom Management. *Education and Information Technologies*, 22, 497-513.
- Suits B. (1978). *The Grasshopper. Games, Life and Utopia*. Toronto: University of Toronto Press (trad. it. *La cicala e le formiche. Gioco vita e utopia*, Junior, Parma, 2021).

Indagine relativa al corso “Metodologia dell’educazione musicale per la scuola primaria e dell’infanzia e Laboratorio”

Bartolomeo Cosenza

Dottore di ricerca - Università degli Studi di Palermo
bartolomeo.cosenza@unipa.it

1. Introduzione

È ormai ben noto l’altissimo valore pedagogico e inclusivo della musica, purtroppo però in Italia, nella scuola primaria e dell’infanzia, tale potenziale educativo non è ben sfruttato (Camera dei Deputati, 2010; Coppi, 2017). Molti docenti, infatti, non hanno competenze adeguate per affrontare e gestire validamente questa disciplina (Hennessy, 2010). Ne risulta quindi un insegnamento carente, lacunoso e superficiale, dove la musica viene relegata a una mera attività ricreativa (Pace, 2015).

Questo lavoro affronta il problema basandosi su un’indagine svolta nell’a.a. 2022/2023 e rivolta agli studenti del corso di “Metodologia dell’educazione musicale per la scuola primaria e dell’infanzia e Laboratorio” nell’ambito del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell’Esercizio Fisico e della Formazione dell’Università di Palermo). Un’indagine condotta attraverso due questionari (somministrati rispettivamente all’inizio e alla fine del corso) volti a indagare il background culturale, il livello di preparazione e le aspettative e percezioni sul corso dei partecipanti.

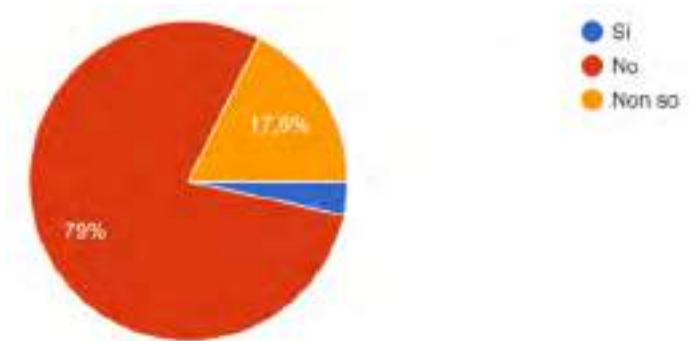
Il corso è stato frequentato da circa 300 studenti, non tutti però – per problematiche perlopiù legate al lavoro e/o al fatto di essere fuorisede – hanno potuto garantire una frequenza assidua delle lezioni. Il numero di studenti che ha fornito risposta ai questionari corrisponde alla quasi totalità dei partecipanti, 295 per il questionario iniziale e 296 per quello finale.

Per ragioni di spazio, nel presente contributo vengono presi in considerazione solo alcuni risultati emersi dai questionari.

2. Questionario di inizio corso

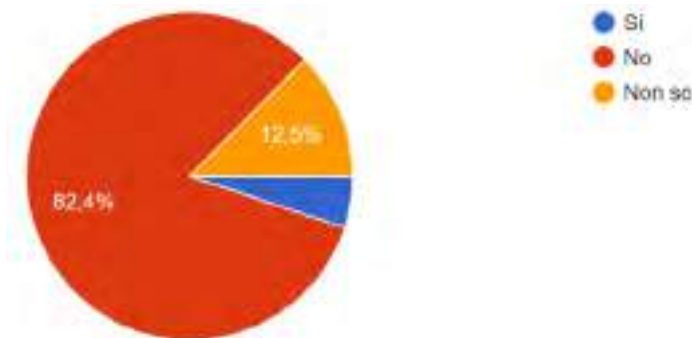
Relativamente al primo questionario, il dato più allarmante riguarda le risposte alla domanda inerente agli studi musicali pregressi dei corsisti. Fatta eccezione per la musica studiata a scuola media, di cui rimane solo un mero ricordo, solo un corsista possiede il diploma di liceo musicale. Un numero ridotto di rispondenti ha poi studiato musica per qualche anno (lezioni private, autodidatta, ecc.) ma,

per la maggior parte di questi (79%), tali studi di breve durata non sono stati sufficienti a fornire loro competenze tali da poter condurre attività musicali in una classe (Graf. 1).



Graf. 1: *Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività musicale in una classe?* (295 risposte)

Il Grafico 2 conferma ulteriormente quanto appena mostrato: all'inizio del corso, infatti, la maggior parte dei corsisti (82,4%) non reputa di avere le competenze adeguate per poter condurre un percorso di alfabetizzazione musicale in una classe. Tutto ciò sembra contrastare con le Indicazioni nazionali per il curricolo (MIUR, 2012), che pongono le basi concettuali per la legittimazione dell'insegnamento della musica ai bambini nella scuola primaria.



Graf. 2: *Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre in classe un percorso di alfabetizzazione musicale?* (295 risposte)

Il suddetto corso (costituito da 53 ore di lezione e 16 ore di laboratorio) costituisce dunque l'unica possibilità per molti corsisti, futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria, di poter apprendere i concetti base della musica e metterli poi un giorno in pratica a scuola (Buonomo, 2009).

3. Il corso

Il corso, svolto dall'autore, ha tenuto conto della situazione di partenza emersa dai risultati del questionario iniziale, ed è stato strutturato in modo tale da assicurare agli studenti sia un processo di alfabetizzazione musicale, in cui sono stati forniti loro gli elementi base della musica (valori mensurali, tempo, note, agogica, ecc.), sia la condivisione e la sperimentazione di scelte metodologiche e di strategie musicali (*body percussion*, euritmica, ecc.), allo scopo di rendere i corsisti protagonisti attivi del processo di apprendimento e non semplici spettatori passivi. Alcuni partecipanti hanno potuto cimentarsi nella direzione di coro su un repertorio costituito perlopiù da canoni a più voci. Particolare attenzione è stata poi dedicata sia al tema dell'inclusione, cioè a come rendere ogni attività musicale un'attività inclusiva (Sutela et al., 2016) venendo così incontro alle esigenze di allievi con bisogni educativi speciali (BES), sia alle TIC, soprattutto nella fase laboratoriale. Durante gli incontri di laboratorio sono stati mostrati siti web come Chrome Music Lab, che rende l'apprendimento della musica semplice e accessibile; software di editing audio come Audacity e BandLab; App musicali come Incredibox, per sviluppare in modo divertente dei mix sonori. Questi e altri software sono stati considerati per far comprendere quanto sia importante ed efficace una figura di docente informatizzato e al passo con i tempi. I corsisti, divisi in gruppi, hanno poi realizzato un prodotto musicale mettendo in pratica quanto studiato.

4. Questionario di fine corso

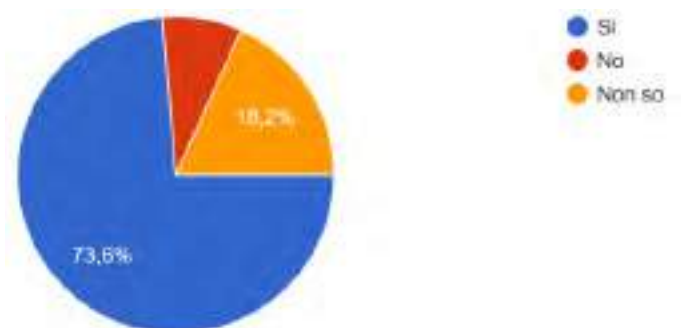
Il questionario finale ha permesso di fare il punto della situazione e di comprendere quanto il corso abbia potuto incidere positivamente sul background culturale dei corsisti, quanto siano state soddisfatte le loro aspettative iniziali, individuando punti di forza o eventuali criticità nello svolgimento delle lezioni o del laboratorio. I risultati fanno sicuramente ben sperare, come si evince dai Grafici 3-5.

La maggior parte degli studenti (rispettivamente 73,6% e 59,5%) reputa a fine corso di avere maturato e sviluppato competenze tali da poter condurre in classe attività musicali (Graf. 3) e percorsi di alfabetizzazione musicale (Graf. 4).

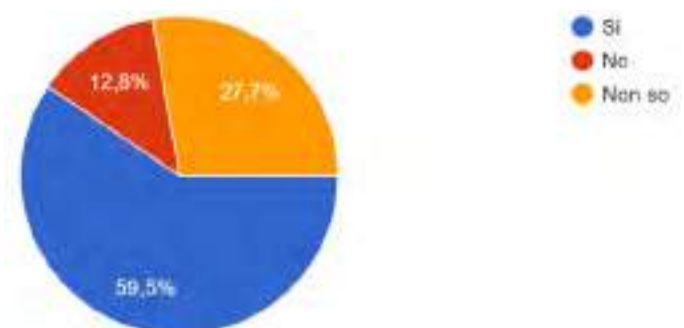
Il 61,8% dei corsisti, inoltre, reputa di sentirsi in grado di gestire un coro di bambini in contesto scolastico (Graf. 5).

Tutto ciò suggerisce un aumento del senso di efficacia degli studenti partecipanti al corso riguardo l'insegnamento della disciplina musicale a scuola.

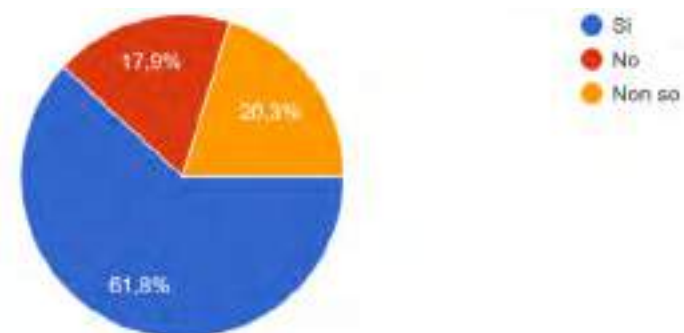
Panel 3 – Disegnare il futuro tra cura e benessere



Graf. 3: *Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività musicale in una classe?* (296 risposte)

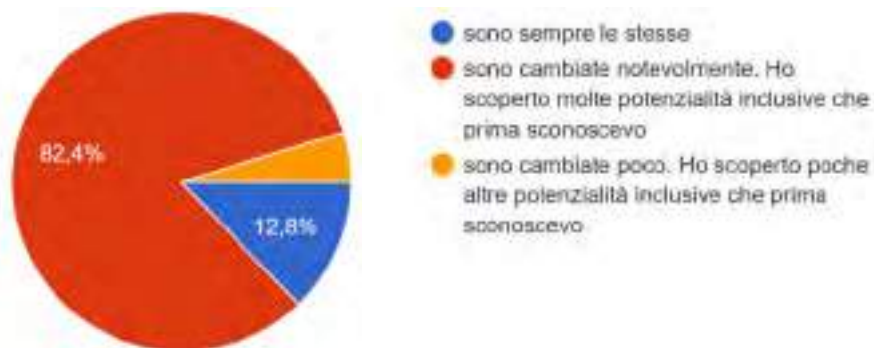


Graf. 4: *Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre in classe un percorso di alfabetizzazione musicale?* (296 risposte)



Graf. 5: *Ti sentiresti di gestire un coro in un contesto scolastico?* (296 risposte)

Altri risultati incoraggianti sono quelli mostrati nel Grafico 6, da cui si evince quanto, rispetto all'inizio del corso, siano cambiate in meglio le considerazioni dei corsisti sulle potenzialità inclusive della musica.



Graf. 6: Rispetto all'inizio del corso, le tue considerazioni riguardo le potenzialità inclusive della musica... (296 risposte)

Riguardo alle modalità di svolgimento delle lezioni e alla scelta degli argomenti trattati, non sono state riscontrate particolari criticità.

5. Conclusioni

L'indagine ha permesso di fare il punto della situazione. Le risposte fornite dai discenti fanno ben sperare sull'efficacia e la validità del corso e costituiranno un importante feedback per i prossimi corsi di formazione tenuti dall'autore e destinati ai futuri docenti della scuola primaria e dell'infanzia, allo scopo di formare insegnanti competenti musicalmente e in grado di trasmettere ai discenti l'amore per la musica.

Bibliografia

- Buonomo A. (2009). *Nati per la musica. I consigli, le regole e la pratica musicale per imparare la musica suonando*. Milano: Curci Young.
- Camera dei Deputati N. 3126, Proposta di Legge "Istituzione della Fondazione nazionale per il sistema delle orchestre giovanili e infantili in Italia" presentata il 18 gennaio 2010, https://documenti.camera.it/_dati/leg16/lavori/stampati/pdf/16PDL0034270.pdf.
- Coppi A. (2017). *Community Music: Nuovi orientamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Hennesy S. (2010). La formazione musicale degli insegnanti nella scuola primaria. In M. Biasutti (Ed.), *Educare a educare. Ricerche sulla formazione degli insegnanti di musica* (pp. 23-67). Lecce: Pensa MultiMedia.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del I ciclo di istruzione*.
- Pace A. (2015). *Educare al suono e alla musica*. Limena (PD): libreriauniversitaria.it.
- Sutela K., Juntunen M.L., Ojala J. (2016). Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, Special Issue 8(2), 179-188.

La cura del benessere mentale degli adolescenti a scuola: tra attività didattica e lavoro educativo

Katia Daniele

Dottoranda - Università degli Studi di Milano-Bicocca
k.daniele@campus.unimib.it

1. Introduzione

In occidente, crisi e disagio sembrano essere caratteristiche intrinseche della stessa società, in cui i giovani hanno dovuto *imparare a stare* (Bauman, 2000; Barone, 2019). Anche il disagio diviene una sorta di *condizione appresa* e, dunque, oggetto di studio della pedagogia (Palmieri, 2013). Questo mondo, preordinato dagli adulti, mette in crisi la possibilità degli adolescenti di proiettarsi nel futuro; ciò ha delle importanti ripercussioni sul loro ben-essere (Heidegger, 1927), ossia sulla possibilità di avere un progetto nel mondo. Pertanto, aver cura del benessere mentale degli adolescenti è un impegno non più procrastinabile, che anche la scuola deve accogliere.

2. Uno studio qualitativo sulla promozione della salute mentale (PSM) e prevenzione del disagio (PrD) degli adolescenti a scuola

Ci siamo proposti di cogliere le rappresentazioni sul benessere mentale e disagio degli adolescenti e il ruolo percepito del docente e della scuola nella promozione dell'uno e nella prevenzione dell'altro.

È stato progettato uno studio qualitativo, tra aprile 2021 e gennaio 2022, basato sul metodo dell'*Interpretative Phenomenological Analysis* (Smith et al., 2009), approvato dal Comitato Etico dell'Università di Milano-Bicocca il 19/03/21. Sono stati coinvolti, con campionamento propositivo e a *snowballing* (Morse, 2015), 16 insegnanti/dirigenti delle scuole superiori e 8 studenti del quinto anno di una scuola superiore di secondo grado. Gli strumenti d'indagine sono stati l'intervista semi-strutturata individuale con gli insegnanti/dirigenti e i focus group con gli studenti, le cui domande sono state costruite sulla base della letteratura (Gambacorti-Passerini, 2021). La durata delle interviste e dei focus group, svolti on-line, va dai 45 ai 120 minuti.

3. Alcuni risultati a confronto

Dalle interviste sono emerse 231 *meaning units* raggruppate in 38 categorie, da cui sono risultati 9 temi principali; mentre, dai focus group, 95 *meaning units*, 19 categorie e 5 temi principali. In questo contributo, presenteremo 6 concetti chiave comuni all'indagine con gli insegnanti/dirigenti e a quella con gli studenti, proponendo alcune parti di testo delle interviste e dei focus group che meglio esprimono tali rappresentazioni¹.

Salute mentale

Da entrambi i gruppi di partecipanti è emersa una visione “salutogenica” della salute mentale; eppure, se essa sembra maggiormente essere intesa dagli insegnanti/dirigenti come un processo da costruire e tutelare, dagli studenti è considerata il fine, ossia l’“essere tranquilli”.

Disagio

Sia gli insegnanti/dirigenti sia gli studenti sembrano riconoscere la radice “ambientale” del disagio dei giovani, ma mentre i primi vedono soprattutto la società come contesto in cui ricercare i fattori che alimentano questa condizione, gli studenti percepiscono il proprio contesto scolastico come luogo che maggiormente provoca il disagio nelle loro vite.

Consapevolezza del disagio degli adolescenti e della loro salute mentale

Entrambi i gruppi di partecipanti sembrano essere consapevoli del disagio dei giovani e concepiscono la salute mentale di questi ultimi come una dimensione fondamentale. Tuttavia, tale consapevolezza e attenzione sono percepite come assenti nei contesti scolastici. Pure il Covid-19 sembra aver rappresentato per la scuola “un’occasione mancata” per accorgersi dell’esperienza di disagio dei propri studenti e dell’importanza che ricopre nelle loro vite la salute mentale. Infatti, in entrambi i gruppi è stato riportato come in alcuni casi la priorità dei docenti sia stata quella “istituzionale”.

Contesto scolastico

La scuola viene dipinta dagli studenti come un luogo distante dalle loro vite, che essi sembrano subire e non abitare; ciò sembra incontrare il pensiero degli intervistati. Per gli insegnanti/dirigenti la scuola viene avvertita come il contesto in cui le aspettative degli adulti sugli adolescenti *devono* dare i loro frutti. Tuttavia,

1 Per comodità di lettura delle figure successive, si segnala che nei riquadri a linea ondulata sono presenti parti di testo delle interviste con gli insegnanti/dirigenti, in quelli a linea tratteggiata parti di testo dei focus group con gli studenti, in quelli a linea continua parti di testo delle interviste e/o dei focus group che esprimono concetti comuni a entrambe le indagini. I nomi dei partecipanti sono fittizi.

se per gli intervistati la scuola ha comunque un potenziale protettivo circa un disagio portato dall'esterno dagli studenti, per i partecipanti ai focus group, anche in questi casi, tale contesto non è un luogo che aiuta ad affrontare il disagio, ma un'alternativa più "gestibile" di disagio (Fig. 1).



Fig. 1: Rappresentazioni del "Contesto scolastico" dei partecipanti allo studio qualitativo

Docente

Sia dai focus group sia dalle interviste sembra emergere un riconoscimento dell'importanza del ruolo educativo del docente per la PSM e PrD. Il docente è colui che dovrebbe supportare i ragazzi nella riflessione e insegnar loro "a vivere". Gli studenti considerano il docente come causa di malessere quando valuta la "persona-studente". Allo stesso modo, gli insegnanti collegano la capacità di PSM e PrD dei docenti alla loro consapevolezza dei circa il proprio ruolo educativo (Fig. 2).



Fig. 2: Rappresentazioni del "Docente" dei partecipanti allo studio qualitativo

Promozione della salute mentale e prevenzione del disagio a scuola

Sia gli insegnanti/dirigenti sia gli studenti sembrano intravedere soprattutto nella quotidianità scolastica la possibilità di PSM e PrD; nello specifico grazie alla creazione di un contesto classe aperto, supportivo e di buone relazioni e alla stessa didattica. Entrambi i gruppi sembrano intravedere l'occasione di PSM e PrD anche in attività esperienziali e laboratoriali, all'interno e all'esterno della scuola, ma con un elemento in comune: il docente come regista di queste attività (Fig. 3).



Fig. 3: Rappresentazioni della “Promozione della salute mentale e prevenzione del disagio a scuola” dei partecipanti allo studio qualitativo

4. Riflessioni conclusive

La visione che sia gli insegnanti/dirigenti sia gli studenti sembrano restituirci – seppur a tratti apparentemente contrapposta – si orienta, di fatto, nella stessa direzione: l'effettiva possibilità di PSM e PrD a scuola, principalmente grazie al riconoscimento del ruolo anche *educativo* del docente. Crediamo, infatti, che la scuola, affinché possa aver cura del benessere mentale degli studenti, non debba proporsi come servizio contenitore o risolutore della complessità contemporanea, ma come agenzia educativa protagonista della costruzione di un processo di crescita degli adolescenti e di futuri per loro pensabili e possibili (Catella, Massa, 2000; Bertolini, Caronia, 2014).

Bibliografia

Barone P. (2019). *Gli anni stretti*. Milano: FrancoAngeli.
 Bauman Z. (2002). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Mondadori, 2000.

- Bertolini P., Caronia L. (2004). *Ragazzi difficili*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catella M., Massa R. (2000). *Prevenzione. Un alibi minimalista?* Milano: ITL-Centro Ambrosiano.
- Gambacorti Passerini M.B. (2021). Educating to prevent youth (aged 16–24) mental distress. *Encyclopaedia*, 25(59), 83-95.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi, 1927.
- Massa R. (2000). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Morse J. (2015). “Data were saturated...”. *Qual Health Res*, 25(5), 587-588.
- Palmieri C. (2013). *Crisi sociale e disagio educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. London: SAGE.

Le sfide e le opportunità dell'orientamento in prospettiva di genere

Federica De Carlo

Assegnista di ricerca - Università degli Studi Roma Tre
federica.decarlo@uniroma3.it

1. Introduzione

Più di due decenni dopo l'attuazione della legislazione sulle pari opportunità in Italia, la posizione delle donne nel mercato del lavoro mostra una deprimente resistenza a cambiamenti significativi e positivi (*European Commission, 2021*).

Secondo i dati del *World Economic Forum* pubblicati nell'annuale report *Global Gender Gap Index*, che misura in 146 Paesi il divario di genere in termini di partecipazione economica e politica, salute e livello di istruzione, nella graduatoria globale l'Italia risulta 63esima, mantenendo la stessa posizione della classifica 2021. Tuttavia, è osservabile qualche dato rassicurante su cui soffermarsi: l'Italia ha guadagnato una posizione circa la condizione delle donne sul posto di lavoro raggiungendo il quinto posto tra i paesi del G20 (*The European House Ambrosetti, 2022*).

Un buon risultato ottenuto anche grazie alla legge del 5 novembre 2021 n. 162, approvata nel 2022 che modifica il Codice delle pari opportunità tra uomo e donna al fine di colmare il *gender gap* e di ridurre le differenze nelle retribuzioni. Anche i fondi del PNRR hanno previsto un investimento del 20% delle risorse destinato a riequilibrare gli stipendi a favore delle donne.

2. Decostruire gli stereotipi di genere nel mercato del lavoro

In generale, le donne maturano meno esperienze professionali perché cessano molto presto di far parte della popolazione attiva, temporaneamente o definitivamente. Il fatto stesso che spesso le donne ricoprano quelle che tradizionalmente sono considerate "occupazioni femminili" riflette l'esistenza nel mercato del lavoro degli stereotipi sociali, comuni e dominanti relativi alla donna e alle sue presunte attitudini (Anker, 1997).

Dal punto di vista dell'orientamento professionale, ne deriva che la lotta contro gli stereotipi e i pregiudizi debba aver inizio in aula, sia con i giovani che con gli adulti, o, se necessario, in momenti successivi attraverso una serie di azioni e di interventi ad ampio spettro.

Tuttavia, nonostante l'avvio di programmi di sensibilizzazione sul tema, occorre

imporre e prevedere proposte di interventi più efficaci che abbiano un impatto più incisivo, la cui organizzazione avvenga nei centri per l'orientamento, sia a livello delle politiche per l'istruzione, sia per la formazione e per il lavoro.

Alcuni ambiti di intervento per ridurre gli stereotipi sessisti e la discriminazione di genere nel settore professionale potrebbero essere individuati nei seguenti: misure economiche e sociali; orientamento informativo e professionale; formazione *lifelong*; azioni positive; cambiamenti nella filosofia e nella politica dei *media*. Queste azioni possono procedere sotto l'impulso innovativo in funzione di contenuto, dell'approccio formativo o della metodologia, con la partecipazione congiunta dei diversi soggetti implicati e delle donne di volta in volta impegnate nelle diverse attività.

3. Promuovere lo sviluppo della costruzione di carriera

Gli attuali paradigmi dell'orientamento affrontano la natura complessa dello sviluppo della carriera delle donne sostenendo la necessità dell'integrazione di prassi ed interventi alternativi fondati su approcci olistici e quindi, più comprensivi delle esigenze delle donne (McMahon et al., 2012). Si tratta di approcci all'orientamento e al *career counseling* focalizzati su metodologie volte a promuovere lo sviluppo professionale e arricchite dall'impiego di dispositivi qualitativi (Savickas et al., 2009).

Alcuni autorevoli studi (Bimrose, 2019; Hakim, 2006), hanno evidenziato le peculiarità delle carriere delle donne suggerendo l'efficacia di alcuni più recenti approcci alla consulenza e all'orientamento professionale, ovvero quelli basati sulle teorie socio-costruttiviste e sistemiche basate maggiormente su metodi narrativi, possono accogliere e cogliere al meglio l'unicità di genere (Savickas et al., 2009). È ormai universalmente condiviso che la narrazione favorisce nel soggetto l'avvio di un processo di creazione di significato all'interno della relazione educativa (Cochran, 1997) che si instaura nell'ambito dei percorsi di orientamento. L'approccio biografico-narrativo privilegia e valorizza le voci delle donne, e per questo motivo, risulta particolarmente idoneo allo sviluppo di un *empowerment* mirato all'incremento di capacità di auto-efficacia e di auto-stima (Orenstein, 2013). Tali constatazioni, tuttavia, evidenziano e richiamano la necessità di un ripensamento delle attuali prassi orientative rivolte al genere femminile e di porre una forte focalizzazione sulla promozione della costruzione di carriera, considerata un processo particolarmente rilevante nella vita delle donne, tenendo conto sia della natura unica delle carriere femminili, sia dei processi inerenti ad esse, come le transizioni e il grado di adattabilità professionale (Savickas, Porfeli, 2012).

4. Conclusioni

Il contributo ha inteso mettere in rilievo, seppur brevemente, alcuni nodi concettuali intorno all'orientamento in prospettiva di genere.

Secondo una prospettiva pedagogica generale e critica, l'attenzione si è focalizzata sulla consapevolezza che le buone prassi all'interno delle prassi di orientamento non sono sufficienti per promuovere una riflessione e una maggiore consapevolezza nel favorire lo sviluppo della partecipazione attiva delle donne nel mondo del lavoro. Tale obiettivo implica il verificarsi di una presa di coscienza circa le eterogenee dimensioni riferibili alla percezione di genere presenti nelle realtà sociali e educative che, ancora fortemente e tenacemente connotate da stereotipi, troppo spesso ostacolano il cammino dell'orientamento a sfavore delle donne, condizionandone significativamente le possibilità di autodeterminazione personale e determinandone un impatto rilevante sul processo di decisione in merito alle scelte formative e professionali presenti e future.

Bibliografia

- Anker R. (1997). Theories of occupational segregation by sex: An overview. *Int'l Lab. Rev.*, 136 (3), 315-339.
- Bimrose J. (2019). Guidance for Girls and Women. In J.A. Athanasou, H.N. Perera (Eds.), *International Handbook of Career Guidance*. Springer, Cham.
- Cochran L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- European Commission (2021). *The gender pay gap situation in the EU*. Retrieved, April, 12, 2023, from https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/equal-pay/gender-pay-gap-situation-eu_en
- Hakim C. (2006). Women, careers and work-life preferences. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34, 279-294.
- McMahon M., Watson M., Bimrose J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of vocational behavior*, 80 (3), 762-768.
- Orenstein P. (2013). *Schoolgirls: Young women, self-esteem, and the confidence gap*. New York: Anchor.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., Van Vianen A.E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75 (3), 239-250.
- Savickas M.L., Porfeli E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80 (3), 661-673.
- The European House – Ambrosetti (2022). *G20 Business Advisory Board on Women's Empowerment*. Retrieved April, 16, 2023, from <https://admin.ambrosetti.eu/dompdf/>
- World Economic Forum (2021). *Rapporto sul divario globale di genere*. Retrieved April, 16, 2023, from <https://www.aranagenzia.it>

Il progetto Itaca, buona pratica di alleanza educativa per una pedagogia dell'emancipazione

Francesca Di Michele

*Phd - Università degli Studi Roma Tre
francesca.dimichele@uniroma3.it*

1. La povertà educativa e l'abbandono scolastico in Italia

Il sistema educativo italiano registra un alto tasso di abbandono scolastico collocandosi tra i primi paesi in Unione Europea per incidenza del fenomeno: circa un terzo dei minori vive in condizione di esclusione precoce.

Secondo i dati del 2021, il 12,7% dei giovani abbandona la scuola dopo la secondaria di primo grado e tra gli obiettivi del PNRR c'è quello di ridurre l'abbandono scolastico al 10,2% entro il 2026, in continuità con il primo obiettivo dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile di lotta alla povertà come sfida prioritaria di ripensamento radicale dei modelli di sviluppo.

La povertà educativa è multidimensionale connessa al contesto economico, sociale, familiare, territoriale, ma anche alla dimensione emotiva e della socialità; è una condizione che incide sui livelli di motivazione e autostima, oltre ad influenzare negativamente la capacità di definire il proprio progetto di vita. Le disparità territoriali creano situazioni di svantaggio ulteriore, soprattutto nelle periferie urbane e nelle regioni del Sud Italia.

La povertà educativa è una mancanza di opportunità dilagante; è un fenomeno esteso che condiziona i diritti dei minori e il futuro stesso della comunità.

È urgente progettare traiettorie di emancipazione che rappresentino una bussola epistemologica in grado di rendere viventi i concetti pedagogici di scuola aperta, alleanza educativa e corresponsabilità, cittadinanza attiva e partecipazione, impegno politico pedagogico, etica della cura.

2. Responsabilità educativa condivisa

I professionisti dell'educare hanno la responsabilità politico-pedagogica di orientare l'azione formativa definendo un'etica della cura per una deontologia di riflessività e impegno civile; riferimento valoriale coerente, in risposta alla complessità del contesto sociale e culturale, più che mai caratterizzato da incertezza e precarietà.

Un compito che attiene all'impegno proprio dell'educare di mantenere viva la spinta alla speranza in virtù della fiducia nella coscienza individuale e nella comu-

nità come ambiente educativo diffuso che si prende cura delle nuove generazioni.

L'educazione è pratica sociale per lo sviluppo della capacità di scelta per sé e per una società più libera e solidale. È urgente recuperare la centralità di un'etica dell'essere umano che favorisca lo sviluppo personale e sociale dando contributo al consolidamento della dignità umana.

Il maestro Alberto Manzi ha lasciato un esempio significativo, guidato da un'etica dell'impegno, della responsabilità e della speranza che ha orientato una prassi educativa dotata di senso, rivolta all'emancipazione e alla conquista della parola.

Come lui, anche Fernand Deligny, ha lasciato spunti di riflessione e consolidamento di una deontologia educativa basata sulla capacità di autocritica, sulla liberazione dello sguardo, in costante bilico tra ricerca e rivolta, tra mandato istituzionale e libertà.

È necessario destrutturare l'ambiente di apprendimento, aprendo le porte dell'istituzione alla comunità circostante; interessarsi dell'ambito familiare, sociale e politico per formarsi al pensiero critico nella complessità. Una prassi educativa che sia testimonianza di rinnovamento per un processo di liberazione attraverso un'etica dell'impegno, del perfezionamento delle proprie potenzialità e l'individuazione del proprio posto nella società del futuro.

Tali progettualità integrate e il lavoro di rete che ne consegue traducono un'etica della cura in azioni educative volte a restituire ai bambini la capacità di esprimere desideri e inclinazioni, a liberare l'immaginario, a formare se stessi come persone capaci di orientarsi nel mondo, libere e consapevoli.

È la traiettoria rivolta alla valorizzazione del dialogo, della partecipazione attiva, di un modello educativo per l'interiorizzazione dell'attitudine alla cittadinanza attiva nel rispetto della dignità dei diritti umani, dell'affermazione della democrazia e della legalità.

3. Progetto di Contrasto alla Dispersione Scolastica ITACA

Questa prospettiva di emancipazione rappresenta la *mission* del Progetto di Contrasto alla Dispersione Scolastica ITACA, sostenuto dalla Fondazione CulturaSì e dalla Software AG Stiftung, condotto da APS Cheiron sul territorio di Ostia nel X Municipio del Comune di Roma, in collaborazione con l'I.C. Via delle Azzorre.

Il progetto rappresenta un esempio di buona prassi per l'affermazione di una cittadinanza attiva e partecipe, avviato nell'anno scolastico 2020/2021, per offrire una risposta di cura e benessere ai bisogni educativi emergenti durante l'emergenza sanitaria da Covid 19, rivolto a bambine e bambini di scuola primaria in situazioni di povertà educativa, svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, a rischio dispersione scolastica.

Le attività si svolgono negli spazi in concessione all'interno dell'istituto, con proposte di metodologie partecipative e cooperative, volte al miglioramento dei processi di apprendimento, di successo scolastico, delle competenze relazionali e

di socializzazione tra pari privilegiando l'apprendimento laboratoriale, la *peer education*, lo scambio intergenerazionale e attività di *outdoor education*.

Nel corso degli anni scolastici è aumentato il numero di bambine e bambini coinvolti e sono stati attivati progetti di tirocinio, attualmente in essere, con studentesse e studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, con cui è stato sottoscritto un protocollo d'intesa triennale.

Sono stati consolidati i rapporti di collaborazione con le docenti dell'istituto scolastico e le relazioni di alleanza educativa con le famiglie attraverso consulenze pedagogiche e percorsi di supporto alla genitorialità nei casi di maggior fragilità e povertà educativa.

Un esempio di passi educativa volta a rinforzare la comunità educante territoriale attraverso una progettualità sistemica e partecipata condivisa a garanzia della tutela della Persona, orientata alla giustizia sociale e all'equità.

Bibliografia

- Contini M. (2017). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Deligny F. (2020). *I vagabondi efficaci e altri scritti*. Roma: Dell'asino.
- Di Michele F., Lucchini M. (2022). *Alberto Manzi. La conquista della parola per un'educazione alla libertà*. Ferrara: Volta la Carta.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2021). *Quinto Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*. Retrieved from: https://www.minori.gov.it/sites/default/files/5-piano-infanzia-e-adolescenza_0.pdf
- Sardelli R., Fiorucci M. (2020). *Dalla parte degli ultimi*. Roma: Donzelli.
- Save the Children (2021). *Riscriviamo il Futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Retrieved from: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf

Lavoro, cittadinanza sociale e interculturalità a scuola

Marianna Doronzo

Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
marianna.doronzo@unifg.it

1. Introduzione

Nella Comunicazione della Commissione Europea intitolata *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, tra gli obiettivi perseguibili si legge che: “qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica e/o occupazionale costituiscono apprendimento permanente”, in linea con le dimensioni *lifelong*, *lifewide* e *lifedeeep* dell'apprendimento.

In prospettiva *lifelong* l'educazione si sostanzia quale processo in grado di cogliere in maniera diacronica i tempi di vita e di formazione; in prospettiva *lifewide* essa si diffonde, sincronicamente, nella molteplicità dei contesti di vita; in prospettiva *lifedeeep* si fa carico della profondità dei modi di relazionarsi con sé stessi e con gli altri (Loiodice, 2019).

Lifelong, *lifewide* e *lifedeeep learning* si riferiscono, quindi, ad ogni individuo, di qualunque nazione, categoria sociale, età e sesso, e l'UE ha realizzato in questi anni progetti che si pongono come obiettivo primario l'affermazione e il consolidamento di un apprendimento lungo il corso della vita le cui linee ispiratrici si trovano nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* di Lisbona (2000), nella *Dichiarazione di Barcellona sull'Economia competitiva sulla conoscenza* (2002), nelle *Direttive di Berlino sull'eccellenza e la qualità della formazione e della conoscenza* (2003) e nella più recente *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018).

L'autorealizzazione, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'occupabilità e l'adattabilità professionale sono gli obiettivi generali del *Programma di apprendimento permanente* o *Lifelong Learning Programme* (LLP), fortemente sostenuto dall'Unione Europea.

Accanto a competenze di base tradizionali come la lettura, la scrittura e il calcolo, si affiancano nuove competenze come la comunicazione in lingue straniere, la competenza di base scientifica e tecnologica e quella digitale, l'apprendere ad apprendere, le competenze sociali e civiche, il senso di iniziativa e di imprenditorialità.

Ai fini di assicurare un percorso di formazione per la vita di tipo formale sono

stati istituiti i Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (CPIA), che fanno capo al DPR 263/2012 e le Linee guida (ai sensi dell’art.11 DPR 263/2012).

L’utenza è soprattutto costituita da immigrati per i quali i CPIA rappresentano un punto di riferimento indispensabile per apprendere la lingua del paese ospitante, primo passo verso una piena inclusione. Il percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana come lingua seconda, i cui livelli si riferiscono al Quadro comune europeo, consente inoltre di conseguire il certificato sostitutivo del Test di lingua italiana richiesto dalla Prefettura quale presupposto fondamentale che concorre all’ottenimento del permesso di soggiorno.

Secondo i dati riportati dal sito del Ministero dell’Istruzione e del Merito *Scuola in Chiaro*, i Centri provinciali di istruzione per gli adulti attualmente attivi sul territorio nazionale sono 130.

Il presente contributo intende riflettere sulla necessità di ripensare i CPIA quali centri in cui coniugare il diritto all’istruzione con il diritto all’orientamento, al riorientamento e alla formazione professionale permanente. In tale contesto gli obiettivi di alfabetizzazione culturale e funzionale sono interdipendenti con il consolidamento e promozione culturale, rimotivazione e riorientamento, acquisizione e consolidamento di conoscenze e competenze specifiche, pre-professionalizzazione e/o riqualificazione professionale.

2. L’educazione degli/per adulti

La prospettiva di *formazione per tutta la vita* acquisisce maggiore pregnanza se si considerano le particolari condizioni di messa in discussione e crisi dei valori e delle certezze in una società sempre più complessa. La scuola in tal senso ha un ruolo fondamentale, quello di fornire agli studenti un bagaglio di competenze, una “cassetta degli attrezzi” necessaria per orientarsi nella società, costruire la propria identità, immaginare futuri percorribili, portare a compimento il proprio *progetto di vita*.

Questo è ancor più vero se i destinatari della formazione sono adulti, con cittadinanza italiana e non, configurati come “soggetti deboli”, talvolta privi di riferimenti, motivazione ad apprendere, alla ricerca di un “proprio posto” nella società, nel Paese ospitante e che quindi necessitano di una guida, di un orientamento.

Il modello di riferimento dei CPIA, specificatamente studiato sulla base delle esigenze apprenditive degli adulti, ha come presupposti la valorizzazione dell’*esperienza* pregressa e il riconoscimento delle potenzialità di ciascuno studente.

L’apprendimento dell’adulto avviene a partire dalla percezione di una mancanza, di una necessità:

è chiaro che la persona matura che s’impegna per la sua formazione continua e ricerca nuove conoscenze è spinta da un gap, da una situazione di allontanamento tra i propri bisogni esistenziali o professionali e la realtà in cui è immersa, e quindi cerca di colmare questo vuoto per autorealizzarsi

professionalmente e come individuo sociale. Mentre il bambino è sempre disponibile ad apprendere, sia per motivi biologici sia psicologici, l'adulto, invece, sceglie le opportunità formative in modo selettivo e finalizzato ad uno scopo ben preciso, il suo interesse è indirizzato verso ciò che gli consente di realizzare il proprio ruolo sociale (Alessandrini in Begotti, 2006, p. 12).

Tra gli obiettivi che orientano maggiormente l'operato dei CPIA, vi è sicuramente quello di avvicinare i propri utenti al mondo del lavoro, al fine di garantire loro una prospettiva occupazionale in una società afflitta sempre più dall'emergenza legata alla perdita dei posti di lavoro.

Le competenze che si intende sviluppare nell'adulto, dunque, divengono funzionali alla tutela del diritto al lavoro, presupposto di una società democratica e inclusiva. Oltre alle competenze di base (informatica, lingua straniera, ecc.), vi sono le competenze tecnico-professionali (relative specificatamente alla professione) e infine quelle trasversali (abilità di *problem solving*, di comunicazione, ecc.).

La natura stessa dei CPIA, in quanto centri provinciali capaci di costituire una rete tra individuo, scuola e territorio, è da leggersi come opportunità dinamica e feconda.

Bibliografia

- Begotti P. (2006). *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*. Perugia: Guerra.
- Comunicazione della Commissione Europea novembre 2001 – Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente. Retrived May 2023 from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52001DC0678>
- D.P.R. 29 ottobre 2012, n. 263 – Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali. Retrived May 2023 from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Retrived May 2023 from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018-it:PDF>.

Attitudini, *self-efficacy* e cittadinanza digitale: un'indagine pilota

Ylenia Falzone

Dottoranda - Università degli Studi di Palermo
ylenia.falzone@unipa.it

Rosario Emanuele Bonaventura

Dottorando - Università degli Studi di Palermo
rosarioemanuele.bonaventura@unipa.it

1. Cittadinanza digitale

Con l'avanzare dei dispositivi e delle risorse tecnologiche, la partecipazione alla società online è divenuta comune tra gli utenti per motivi di lavoro, studio e scopi personali, soprattutto nel contesto universitario, espandendo il concetto di cittadinanza al mondo digitale. Il rapido sviluppo tecnologico e sociale ha portato ognuno di noi a svolgere il ruolo di "cittadino digitale", definizione che implica il sostenere e praticare un uso sicuro, legale e responsabile della tecnologia e delle informazioni; vale a dire sapere praticare comportamenti legali ed etici anche nelle comunità online, estendendo così la responsabilità dei cittadini (Ribble, 2008).

Nel contesto universitario, è inevitabile il ricorso alle risorse online per supportare l'apprendimento, ma non sempre queste vengono utilizzate con giudizio e responsabilità critica (basti pensare ai rischi di incontrare notizie false, o ancora, al furto di dati personali in seguito all'iscrizione a siti poco sicuri). Diviene, quindi, indispensabile fornire agli studenti nuovi strumenti, tra i quali le pratiche e le competenze di cittadinanza digitale, sin dalla loro prima educazione (Ke, Xu, 2017).

Negli ultimi anni la letteratura scientifica ha sempre più trattato e discusso il costrutto della cittadinanza digitale, nello specifico ci si interroga su come promuovere un atteggiamento responsabile nei cittadini, concentrandosi meno sui fattori che possono influenzarla. Quest'ultimo filone di ricerca potrebbe apportare interessanti risultati per lo sviluppo del benessere digitale (fisico e psicologico), ma anche promuovere l'uso critico di queste risorse (Coklar, Tatli, 2020; Presetiyo et al., 2022).

Sulla base delle definizioni più diffuse di cittadinanza digitale (Mossberger, 2009; Ribble, 2011), l'atteggiamento nei confronti della tecnologia svolge una componente fondamentale nella promozione della cittadinanza digitale, insieme all'autoefficacia informatica.

Il presente studio mira a comprendere gli elementi caratterizzanti la cittadinanza digitale, ipotizzando che essa possa essere influenzata dall'atteggiamento

degli individui nei confronti di Internet, dalla fiducia nelle proprie capacità tecnologiche (autoefficacia) e dalle proprie competenze informatiche.

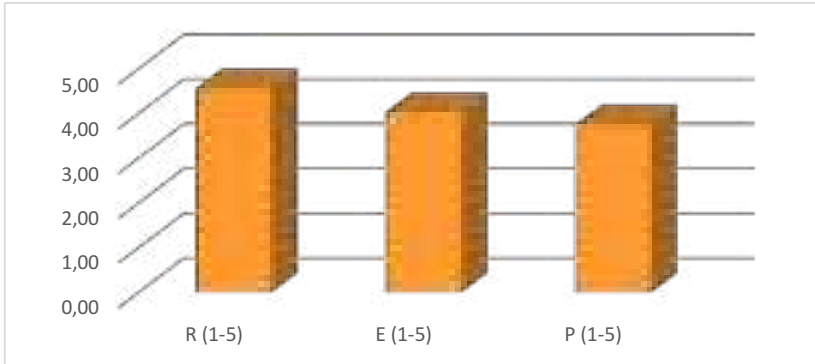
2. Metodologia e scopo della ricerca

È stata condotta, nell'anno accademico 2022/2023, un'indagine esplorativa volta a indagare, da un lato, la percezione delle competenze di cittadinanza digitale degli studenti universitari e, dall'altro, ad esplorare i loro atteggiamenti quando navigano in rete. Il campione coinvolto è costituito da 198 studenti iscritti al secondo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo. Per la nostra indagine è stato tradotto e utilizzato il questionario elaborato da Al-Zahrani (2015), che mira a comprendere la cittadinanza digitale esaminando i fattori che influenzano la partecipazione e il coinvolgimento nelle società virtuali di Internet. Più nello specifico, lo strumento fa riferimento al quadro teorico elaborato da Ribble (2014), che definisce la *Digital Citizenship* come l'insieme delle norme per un corretto comportamento in relazione all'uso della tecnologia e propone nove aree generali di comportamenti organizzati in tre categorie: Rispetto, Educazione e Protezione. Al questionario sono stati aggiunti 16 item per comprendere gli atteggiamenti nei confronti di Internet e la fiducia nelle proprie capacità tecnologiche (autoefficacia).

3. Analisi e discussione dei risultati

Il questionario tradotto sulla cittadinanza digitale è composto da 46 item (su scala Likert a 5 punti) suddivisi in tre fattori: Rispetto (R), Educazione (E) e Protezione (P).

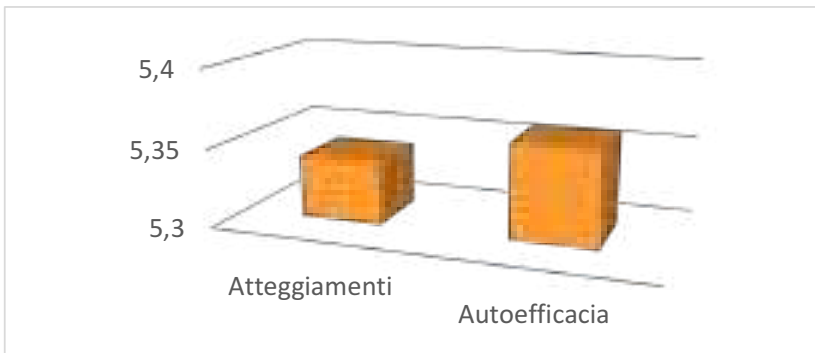
Le medie delle risposte al questionario indicano, in generale, buoni livelli di cittadinanza digitale. Le pratiche con la media più alta sono quelle relative al rispetto di sé e degli altri negli ambienti digitali ($M = 4,57$) e dell'educazione di sé stessi/e degli altri ($M = 4,02$). Risultati lievemente più bassi si registrano nella dimensione relativa alla protezione di sé stessi ($M = 3,76$), che nello specifico presenta item relativi a responsabilità, sicurezza, salute e benessere digitale (Graf. 1).



Graf. 1: Media fattori questionario Cittadinanza Digitale

Per comprendere gli atteggiamenti nei confronti di Internet e la fiducia nelle proprie capacità tecnologiche (autoefficacia), al questionario è stata aggiunta una sezione contenente 16 item su scala Likert a 7 punti (da 1 “Completamente in disaccordo” a 7 “Completamente d’accordo”).

La media delle risposte indica in generale buoni livelli in termini di atteggiamenti degli studenti nei confronti di Internet ($M = 5,34$) e di fiducia nelle proprie capacità tecnologiche ($M = 5,36$) (Graf. 2).



Graf. 2: Media atteggiamenti nei confronti di Internet e autoefficacia informatica

In generale, gli studenti hanno quindi mostrato livelli accettabili di atteggiamento verso Internet e di autoefficacia informatica. Dalla letteratura e dall’analisi emerge però, ad avviso degli autori, l’esigenza di ampliare le sezioni che indagano questi ultimi fattori con item più specifici. La costruzione di item che indaghino più in profondità i fattori di interesse permetterà, in futuro, di elaborare correlazioni attendibili tra atteggiamenti e autoefficacia informatica e cittadinanza digitale.

In conclusione, i risultati ottenuti possono fornire spunti per la ricerca futura

sulla cittadinanza digitale e sui fattori che contribuiscono al miglioramento dei comportamenti digitali degli studenti del 21° secolo. Poiché è fondamentale che gli studenti siano buoni cittadini digitali e utilizzino la tecnologia in modo responsabile, è necessario migliorare i loro atteggiamenti nei confronti di Internet e la percezione di autoefficacia informatica. Ciò può essere ottenuto attraverso l'educazione alla cittadinanza digitale, in cui agli studenti dovrebbero essere fornite l'alfabetizzazione e le pratiche pertinenti per promuovere fiducia in sé stessi e atteggiamenti positivi nei confronti delle tecnologie digitali, in particolare Internet.

Bibliografia

- Al-Zahrani A. (2015). Toward digital citizenship: examining factors affecting participation and involvement in the Internet society among higher education students. *International Education Studies*, 8(12), 203-217.
- Coklar A.N., Tatli A. (2020). Evaluation of digital citizenship levels of teachers in the context of information literacy and internet and computer use self-efficacy. *Asian Journal of Contemporary Education*, 4(2), 80-90.
- Ke D., Xu S. (2017). A Research on Factors Affecting College Students' Digital Citizenship. In *International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)* (pp. 61-64). IEEE.
- Mossberger K. (2009). Toward digital citizenship: Addressing inequality in the information age. In *Routledge handbook of Internet politics* (pp. 173-185). London: Routledge.
- Prasetyo W.H., Sari B.I., Sa'diyah H., Naidu N.B.M., Prasetyo E. (2022). Using Rasch model analysis for assessing psychometric properties of digital citizenship in Indonesian students. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 18(3), 96-110.
- Ribble M. (2008). Passport to digital citizenship. *Learning & Leading with Technology*, 36(4), 14-17.
- Ribble M. (2014). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know (3rd edition)*. Washington DC: International Society for technology in Education.

Scrittura collaborativa, cura dell'altro e benessere nei confronti della disciplina: quale relazione?

Elisa Farina

*Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Milano-Bicocca
elisa.farina@unimib.it*

1. Introduzione

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012), nonché Le Indicazioni Nazionali e i Nuovi Scenari (2018), evidenziano il ruolo dell'educazione scolastica nel porre le basi per l'esercizio di una cittadinanza attiva. Tale educazione viene incentivata sia attraverso esperienze finalizzate al prendersi cura di sé stessi, degli altri e dell'ambiente sia favorendo forme di cooperazione e di solidarietà: “questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile” (Miur, 2012, p. 33). Trattandosi di obiettivi riferibili alla dimensione degli atteggiamenti e dei comportamenti quotidiani delle persone nelle relazioni con gli altri e con l'ambiente, viene ribadita la trasversalità di tale insegnamento, di cui tutti i docenti devono essere responsabili. Il rischio, tuttavia, è che tale trasversalità diventi, da un lato, una “terra di nessuno” e, dall'altro, una dimensione estranea alle questioni epistemologiche e didattiche delle singole discipline. In che modo le didattiche disciplinari possono occuparsi della promozione della cura e del benessere attraverso forme di cooperazione e di solidarietà? Quali approcci e pratiche didattiche sono in grado di promuovere benessere, non solo della persona, ma anche nei confronti della disciplina?

2. La scrittura collaborativa e il *peer feedback*

Focalizzando l'attenzione sulla didattica della lingua scritta – e in particolar modo sulle ricerche riferite alla composizione scritta di matrice cognitivista e sociocostruttivista – è possibile individuare la scrittura collaborativa come un terreno fertile per esercitare forme di cooperazione e atteggiamenti di condivisione trasversalmente a tutte le fasi, dalla pianificazione alla revisione, senza tralasciare la trascrizione (Flower, Hayes, 1981).

La pianificazione di un testo in piccolo gruppo o a coppie implica, infatti, la presa in carico del punto di vista dell'altro e una riformulazione del proprio, così

come la capacità di saper ascoltare, cooperare, prendere l'iniziativa e lasciar spazio ai compagni. Durante la pianificazione collettiva, i possibili conflitti o prevaricazioni che nascono spingono i componenti del gruppo a ricercare delle soluzioni in cui l'*io* fa spazio al *noi* attraverso il dialogo e la mediazione.

Nel momento della trascrizione del testo, saranno invece le scelte linguistiche, lessicali e formali, a spingere i membri del gruppo alla ricerca di un accordo attraverso la valutazione di quale, tra le diverse proposte, possa essere quella maggiormente funzionale allo scopo di scrittura e al destinatario.

Ma il ruolo presumibilmente più incisivo per lo sviluppo di atteggiamenti di cura e benessere dell'altro è da ricercarsi nella fase di revisione a coppie o in piccoli gruppi attraverso la pratica del *peer feedback* (Grion, Restiglian, 2019) poiché i benefici, in termini di promozione di comportamenti cooperativi e di cura, sono duplici: sia per chi formula il feedback sia per chi lo riceve.

Coloro che elaborano un feedback esprimono necessariamente un giudizio sul prodotto del compagno e ciò richiede, da parte di chi lo elabora, un forte senso di responsabilità: il feedback, infatti, non può tradursi in una critica svalutante nei confronti del lavoro prodotto ma deve assumere le caratteristiche di un suggerimento volto al miglioramento del testo e, conseguentemente, alla crescita dell'altro per aiutarlo a diventare uno scrittore maggiormente esperto. Formulare un feedback sul testo di un compagno significa, dunque, prendersi cura dell'altro esprimendo un giudizio che, da un lato, valorizzi ciò che di positivo è presente e, dall'altro, lo sproni a fare meglio, indicandogli la direzione.

Ricevere un feedback implica, invece, imparare ad accogliere una valutazione sul proprio lavoro e, conseguentemente, accettare anche mancanze e imprecisioni ricordandosi, in questo modo, che il proprio elaborato è sempre modificabile. Il fatto che il feedback sia prodotto da un compagno (e non dalla figura adulta che solitamente detiene il potere della correzione) comporta, inoltre, riconoscere l'altro come un soggetto capace, manifestando fiducia nei suoi confronti. Tuttavia, l'accettazione del giudizio non deve essere incondizionata ma, al contrario, è richiesto uno sguardo critico e attento, abile a valutare se quanto scritto dal compagno sia effettivamente corretto: la ricezione di un feedback concorre dunque anche alla promozione di un senso critico e al riconoscimento di un diritto di replica che deve essere esercitato argomentando i motivi di un eventuale disaccordo. La progettazione di un lavoro basato sulla revisione collaborativa attraverso il *peer feedback* richiede, preventivamente, la creazione di un clima di classe positivo e dialogico che può essere favorito dalla condivisione di una concezione costruttivista dell'errore grazie alla quale quest'ultimo non è considerato come un elemento da eliminare in quanto deviazione da una norma, ma valorizzato poiché manifesta una modalità particolare di pensiero e fornisce indicazioni necessarie per comprendere il processo cognitivo dell'alunno.

Infine, un lavoro costante e ben progettato di revisione attraverso il *peer feedback* consente agli alunni di diventare sempre più esperti nella formulazione del giudizio, passando da un inevitabile momento iniziale in cui prestano attenzione soprattutto alle mancanze ed errori presenti nel testo da revisionare a un atteggiamento

mento sempre più rispettoso del testo altrui mettendo in risalto i punti di forza presenti in ciascun elaborato. Ricevere apprezzamenti rispetto al proprio lavoro, nonostante vi siano anche parti da migliorare, concorre in modo diretto e costante allo sviluppo di un senso di autoefficacia che influisce positivamente sulla motivazione (Boscolo, 2002). In questo modo si pongono le basi per la creazione di un ambiente di apprendimento capace di promuovere una relazione di benessere – anche con la disciplina – che determina quelle autorappresentazioni (positive o negative) che stanno alla base del successo formativo (Pajares, Johnson, 1994).

Bibliografia

- Boscolo P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*. Bari: Laterza.
- Flower L., Hayes R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Grión V., Restiglian E. (Ed.). (2019). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.
- Miur (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier.
- Miur (2018). Indicazioni Nazionali e nuovi scenari. Retrieved from: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari>
- Pajares F., Johnson M.E. (1994). Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104-120.

Narrazione intergenerazionale e/è cura nel *paesaggio domestico*

Eugenio Fortunato

Dottorando - Università degli Studi Roma Tre
eugenio.fortunato@uniroma3.it

1. Matrici culturali a sostegno della narrazione intergenerazionale

È possibile considerare la dinamicità della narrazione intergenerazionale facendo riferimento alla sua etimologia, poiché nel vocabolo “narrazione” la radice *gna* “rendere noto” e il suffisso *zione* riescono a trasmettere il carattere semantico della situazione relazionale tra soggetti. Con Bruner, addirittura, la narrazione si configura come modalità comunicativa per approcciarsi all’alterità (Bruner, 2005) e azione relazionale e di cura (Bruner, 2017). Nel nostro caso la narrazione viene considerata un espediente educativo e di cura intergenerazionale all’interno del quale si registra la compresenza dell’anziano, colui che custodisce e trasmette memorie, e del bambino, erede del patrimonio culturale avito (Fortunato, 2022b; Fortunato, Napodano, 2022). E ancora, il prefisso “inter” (Deluigi, 2014) aiuta a comprendere la natura dialogica e relazionale della narrazione intergenerazionale contrastando il *danno pedagogico* (Iori, 2012), ovvero l’incapacità di avvicinare le due generazioni e continuare a perpetuare la memoria.

2. Memoria e narrazione intergenerazionale

Bisogna considerare la dinamicità dei concetti “memoria” e “narrazione” poiché ambedue co-evolvono con la persona (Fortunato, 2023). Questo capovolgimento di prospettiva avviene per merito del sociologo Halbwachs: da statica, si passa alla sua dimensione sociale poiché la memoria testimonia le molteplici appartenenze sociali del soggetto (Halbwachs, 2001). Per cui, esistono una memoria individuale o *autobiografica* (Demetrio, 1996; Fortunato, 2022a) e una memoria collettiva o *sociale* (Halbwachs, 2015), perché si ricorda sempre con l’aiuto dei ricordi altrui. Allo stesso modo, il pensiero narrativo ha una dimensione dinamica e intergenerazionale poiché nella trasmissione della memoria avviene un’elaborazione personale in base al quale aspetti culturali e identitari si innestano al contenuto narrato. Nello specifico, attraverso la narrazione intergenerazionale c’è chi trasmette la memoria (l’anziano) e chi la eredita, filtra e rielabora in base alle proprie cognizioni e fantasie (il bambino). Inoltre, gli anziani con la narrazione possono esercitare

un ruolo educativo e simbolico fondante, oltre a penetrare un periodo storico lontano dal bambino (Halbwachs, 2015).

3. Il *paesaggio domestico* come spazio narrativo, educante e di cura tra generazioni

Nel presente contributo, anche una tela diventa “fonte” per rivalutare “fatti educativi” intergenerazionali col merito della *pedagogia visuale* (Farnè, 2021). La tela del pittore e fotografo italiano Eugenio Zampighi, *La nonna racconta* (Fig. 1), aiuta a considerare la narrazione come azione di cura intergenerazionale, ovvero capacità di valorizzazione e riconoscimento dell’alterità e della sua biografia in uno spazio condiviso tra generazioni.



Fig. 1: La nonna racconta. E. Zampighi, dipinto del XIX secolo

Nel nostro caso, l’azione narrativa intergenerazionale si esplica all’interno del *paesaggio domestico*: uno spazio fisico, simbolico e identitario (Cantatore, 2015), educativo e relazionale all’interno del quale avvengono uno scambio affettivo e la

trasmissione della “memoria” da una generazione all’altra (Fortunato, 2022a, 2022b; Fortunato, Napodano, 2022). Nell’olio su tela la narrazione tra anziani e bambini ha creato un cerchio simbolico all’interno di un *paesaggio domestico* rurale fatto di “piccole cose”, in cui il focolare, le galline e gli utensili da cucina fanno da sfondo al “fatto educativo”. Per di più, la centralità assegnata agli anziani all’interno della narrazione e il gesto, quasi benedicente, compiuto dalla nonna mentre racconta racchiudono un atteggiamento “insegnante” e autorevole da cui scaturiscono la riverenza, l’ascolto, l’appagamento e l’attenzione delle due bambine. *Paesaggio domestico* e cura, dunque, si inanellano alla narrazione intergenerazionale senza alcuna forzatura. In questo spazio relazionale, dove si svolge l’intero percorso esistenziale, la narrazione è cura, o meglio, è azione pratica scandita da gesti e parole (Mortari, 2020) cristallizzati anche nella tela *La nonna racconta*.

4. Conclusioni

Il perno della cura è l’attenzione all’altro, alla sua biografia, al suo potenziale umano e relazionale. In tal modo, narrazione intergenerazionale e cura si armonizzano spontaneamente poiché sono azioni capaci di toccare l’intera esistenza, oltre che gesti educativi dove avviene il recupero e la valorizzazione della persona (anziani e bambini) nella sua integrità. Infine, la narrazione è cura e responsabilità tra le due fasce di età oltre che azione educativa e formativa in quanto connessa alla trasmissione della memoria da una generazione all’altra.

Bibliografia

- Bruner J. (2017). *La fabbrica delle storie, diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza.
- Bruner J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Cantatore L. (2015). *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l’infanzia del XIX secolo*. Pisa: ETS.
- Deluigi R. (2014). *Abitare l’invecchiamento. Itinerari pedagogici tra cura e progetto*. Milano: Mondadori Università.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi l’autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Farnè R. (2021). *Pedagogia visuale. Un’introduzione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fortunato E. (2022a). L’attitudine autobiografica degli anziani nell’epoca covid: la fusione di orizzonti tra educazione e solitudine. *Journal of Health Care Education in Practice*, 4(1), 111-120.
- Fortunato E. (2022b). La dimensione intergenerazionale all’interno del paesaggio domestico. Lessico e gesti narrativi nello spazio-tempo generativo. *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre*, RomaTrE-Press, vol. 1, 115-127.
- Fortunato E. (2023). La dinamicità della narrazione intergenerazionale tra ricerca storica e nuove sfide educative. In *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione*,

- Giornata della Ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, a cura di De Angelis B., Pompeo F., Azara L., Carbone V., (Volume I - pp. 77-87). Roma Tre-Press.
- Fortunato E., Napodano, M. (2022). Il pensiero dialogico come Bildung. L'eredità della cultura ebraica nella formazione integrale dell'uomo-cittadino. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIX, 9, 141-157.
- Halbwachs M. (2015). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.
- Iori V. (2012). Pedagogia dell'invecchiamento e identità di genere. In M. Corsi, S. Olivieri (Eds.), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto. Atti del Convegno nazionale SIPED. Firenze, 3-5 maggio 2012* (pp. 80-82). Pisa: ETS.
- Mortari L. (2020). Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica. *Studi sulla Formazione*, 23, 301-318.

Cura e benessere: binomio indispensabile per disegnare il futuro in ottica educativa

Francesca Franceschelli

*Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
francesca.franceschelli@unifg.it*

1. Intorno al concetto di cura

La cura è un elemento fondamentale nella vita dell'uomo poiché nessuna vita è sufficientemente buona se, all'interno di una società, le persone non imparano a prendersi cura le une delle altre. "È la totalità primaria della costituzione d'essere dell'esserci" (Heidegger, 1999, p. 379). Tutte le volte che coltiviamo una relazione, che diamo sostegno ad altri, che ci preoccupiamo, che ci occupiamo, che prendiamo a cuore qualcosa, abbiamo cura.

Ma alla domanda su che cos'è la cura cosa risponderemmo?

"Cura" deriva dal latino e significa letteralmente "pensiero per qualcosa, interessamento, sollecitudine", ma anche "inquietudine, affanno, fatica". L'atto del prendersi cura si connota prima di tutto come una pratica, un'azione, una postura esistenziale (Mortari, 2006) con delle chiare disposizioni e finalità. È necessario in ogni modo evitare ogni forma di riduzionismo e pensare alla cura come ad un'azione di risposta ai bisogni dell'altro poiché ciò significherebbe non solo che l'altro è sempre in una posizione di dipendenza da chi ha cura, ma che essa si connota come mera forma di assistenzialismo. Contrariamente, il fine della cura educativa è quello di mettere l'altro nelle condizioni di provvedere da solo ai propri bisogni, promuovere la capacità di aver cura di sé cosicché possa, a sua volta, essere una persona in grado di praticare azioni di cura. Bubeck ci parla di cura come di una "*other directed practice*", cioè di un'attività rivolta ad altri per portare loro un beneficio (Bubeck, 2002). Nella prospettiva *lifelong* l'aver cura è avere capacità di immaginare e desiderare il futuro pensando anche alle specifiche esigenze e bisogni delle età della vita.

In particolare, a fronte di un costante invecchiamento della società dal punto di vista demografico, la terza età è una di quelle che merita maggiore attenzione per il bisogno di riprogettazione e di ripensamento di ruoli, funzioni, bisogni.

Se volgiamo lo sguardo alla terza e quarta età, infatti, è evidente quanto sia necessario riflettere per comprendere meglio le condizioni di ben-essere e di malessere in cui gli anziani vivono, dove per ben-essere si intende il diritto elementare di ogni cittadino ma anche un prerequisito per lo sviluppo personale e collettivo in grado di limitare o promuovere la libertà di un popolo e l'assetto democratico di un paese (Sen, 2000).

2. Che futuro immaginiamo quindi per questa età della vita?

Un ruolo fondamentale spetta all'educazione, che deve contribuire a trasformare, nei suoi modi di intendere e affrontare la questione dell'invecchiare, una società che proprio rispetto all'idea di vecchiaia manifesta "una disfunzione insostenibile" (Oliverio, 1977, p. 12).

In quanto categoria costituiva del sapere/agire pedagogico, l'educazione rappresenta uno "strumento idoneo a preservare le persone di fronte ai rischi di dispersione [...] indispensabili per garantire un futuro all'intero mondo» (Loiodice, 2019, p. 17).

A tal proposito educatori e pedagogisti possono svolgere un ruolo ineludibile nella promozione e costruzione di un welfare generativo di cura e sostegno alla terza età.

Non a caso, come testimoniano i numerosi report sul futuro delle professioni, tra le molteplici figure, la più recente letteratura suggerisce di specializzare e profilare quella del Manager della terza età, una figura apicale, in grado di operare come "imprenditore" nel sociale e che sappia progettare, sviluppare e gestire servizi di cura e assistenza per anziani, coordinando équipe specializzate di operatori.

Si tratta di una figura che potrebbe avere una formazione iniziale di carattere pedagogico o che comunque deve possedere nel suo core curriculum competenze dalla dimensione pedagogica.

Ma chi è il Manager? Che competenze dovrebbe possedere? Si tratta di una figura complessa e apicale in grado di progettare, coordinare e gestire i molteplici servizi e bisogni degli anziani. Una figura che sia in grado di coordinare e gestire una équipe di professionisti; una figura che al fianco di competenze mediche e neuroscientifiche deve possedere anche competenze pedagogiche altamente specializzate, che si occupi del benessere dell'anziano dal punto di vista psico-fisico e da quello organizzativo. Una figura che sia in grado di pianificare, motivare e organizzare, che sappia ascoltare e comunicare, che sappia gestire le proprie emozioni e quelle altrui creando una relazione con la persona e aiutandola a focalizzare la sua attenzione verso l'obiettivo da raggiungere.

Il Manager della terza età ha per oggetto di interesse l'invecchiamento attivo e quindi non può tenere conto solo di parametri scientifici, quantitativi, tecnici ed economici, ma deve includere al suo interno altre istanze che possono essere individuate nei campi umanistici del sapere, in particolare la pedagogia.

C'è chi lo ha definito "Custode sociale", un operatore con esperienza nel campo socioassistenziale, che collabora attivamente con gli altri attori presenti sul territorio per favorire il benessere dei propri utenti, sviluppando una rete di supporto informale.

Il suo compito è finalizzato a trovare soluzioni strategiche e innovative in grado di aiutare gli anziani a gestire al meglio le loro esigenze personali legate all'età e alla salute, soluzioni integrate in campo educativo, sociale e psicologico utili al benessere delle persone anziane, alle loro famiglie e alla società tutta.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). Tempo ritrovato ed eterno ritorno. L'anziano e l'educazione permanente. In M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (Eds.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano: FrancoAngeli.
- Benetton M. (2018). La vecchiaia nella pedagogia del ciclo della vita. In E. Gasperi (Ed.), *La vecchiaia. Intrecci pedagogici*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bubeck D.E. (2002). Justice and the Labor of Care. In F. Eva, K. Kittay, E.K. Feder (Eds.), *The Subject of care. Feminist Perspectives on Dependency* (pp. 160-185). Lanham (Md.): Rowman & Littlefield Publishers.
- Butler R.N. (2008). *The longevity revolution: Benefits and challenges of living a long life*. New York: Public Affairs.
- Camerella A., Mortari L. (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.
- Dozza L. (2010). Il carattere invecchiato, una risorsa d'identità. In L. Dozza, F. Frabboni (Eds.), *Pianeta anziani. Immagini, dimensioni e condizioni esistenziali*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Bari-Roma: Laterza.
- Heidegger M. (1999). *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*. Genova: Il Melangolo (ed. orig. 1975).
- Ladogana M. (2016). *Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia*. Bari: Progedit.
- Ladogana M. (2020). *Il tempo scelto. Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Luppi E. (2015). *Prendersi cura alla terza età. Valutare e innovare i servizi per anziani fragili e non autosufficienti*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Torino: Bruno Mondadori.
- Oliverio A. (1977). *Maturità e vecchiaia*. Milano: La Feltrinelli.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

Coesione sociale e sostenibilità urbana: un intervento di contrasto alla dispersione scolastica nel quartiere San Siro di Milano

Claudia Fredella

*Ricercatrice (RTDa) - Università degli Studi di Milano-Bicocca
claudia.fredella@unimib.it*

1. Il contesto

Il contributo illustra l'analisi tematica di un focus group con donne di origine straniera, madri dei bambini frequentanti "L'ABC del quartiere: un doposcuola street style", progetto di coesione sociale e sostenibilità urbana per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica. Il servizio è rivolto a bambini da 0 a 13 anni e alle rispettive famiglie del quartiere di San Siro a Milano e coinvolge uno staff di ricercatori, dottorandi, educatori professionali, insegnanti, pedagogisti, studenti universitari, studenti PCTO e volontari.

Il progetto, selezionato dal programma BiUniCrowd, crowdfunding dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e co-finanziato da Fondazione di Comunità, interessa gli spazi dei cortili delle case popolari con l'obiettivo di rigenerare lo spazio urbano e offrire momenti di aggregazione e di crescita personale. La ricerca si inserisce in un paradigma ecologico e l'intervento educativo, in un'ottica di educazione permanente ed educazione alla cittadinanza democratica e inclusiva, non può prescindere da una profonda conoscenza del contesto che ne influenza l'andamento e l'esito (Zecca, Cotza, 2022) in termini di positività delle relazioni, di pieno coinvolgimento nelle esperienze e del senso di autoefficacia e di benessere che ne deriva.

Si fa riferimento al modello di antropologia urbana delle *Learning cities* (Biagioli et al., 2022) per promuovere in un contesto multiculturale, multiproblematico, periferico e ghettizzato, inclusione sociale e valorizzazione delle differenze, attraverso esperienze di gioco e di supporto allo studio e all'apprendimento dell'Italiano L2, per lo sviluppo di competenze chiave di cittadinanza. L'assunzione della città come soggetto educativo si inserisce nella prospettiva Unesco di definizione dei SDG 4 e 11 dell'Agenda 2030.

Nella prima fase esplorativa della ricerca si è condotto il focus group in oggetto, il cui scopo è stato duplice: da un lato raccogliere le aspettative e le prime impressioni sull'utilità del servizio, dall'altro promuovere un clima di scambio e fiducia, condividendo obiettivi e metodologie dell'intervento, in una prospettiva di "società educante" (Benvenuto, 2011) che connette scuola, famiglia e territorio.

2. Domande di ricerca, metodologia e strumenti

Le domande di ricerca intendono indagare come costruire un modello di integrazione tra l'istruzione formale e gli interventi didattici e socio-educativi svolti in tempo extrascolastico, al fine di promuovere il benessere degli studenti coinvolti, aumentarne la percezione di autoefficacia al fine di contrastare la dispersione scolastica (Sorzio, 2020) e, al contempo, potenziare le competenze genitoriali, coinvolgendo e supportando le famiglie e la scuola nella capacità di relazionarsi vicendevolmente (Bove, 2020).

Si prevede la definizione di un modello di ricerca-intervento e di valutazione di processo e di efficacia in termini di sviluppo delle competenze degli studenti e dei processi organizzativi delle istituzioni, adottando una valutazione multiprospettica di quarta generazione (Guba, Lincoln, 1989) nella quale tutti gli attori sono coinvolti e utilizzando diversi strumenti della ricerca qualitativa quali questionari, focus group, osservazioni partecipate e interviste.

Nella prima fase della ricerca esplorativa si è condotto il focus group oggetto del presente contributo, la cui trascrizione è stata analizzata seguendo gli step dell'analisi tematica con approccio riflessivo indicati da Braun e Clarke (2006), e nella scrittura di restituzione l'obiettivo principale è stato quello di rendere conto della complessità del fenomeno indagato, attraverso una "discorsività in cui l'altro trova uno spazio per sé" (Mortari, 2010, p. 25).

3. Analisi dei dati e risultati

L'analisi del focus group – condotto in base alla traccia riportata in Figura 1 – è stata effettuata con un sistema di codifica (Tab. 1) ispirato all'approccio costruttivista della Grounded Theory. In una prima fase di codifica aperta le etichette sono rimaste aderenti alle parole dei partecipanti, seguendo un processo analitico di "nominazione" dei dati (Tarozzi, 2008, p. 84). Le etichette sono state quindi raggruppate in temi rappresentativi delle diverse unità di senso individuate.

Il primo tema è relativo all'alleanza educativa che si sta instaurando all'interno del servizio a partire da una postura di ascolto attivo e autentico da parte degli operatori, che è stato recepito dalle mamme le quali dichiarano che i bambini, e loro stesse, "stanno bene" all'ABC. Questo sentirsi accolti porta con sé una "sicurezza emozionale" (Molinari, 2010, p. 153) che può promuovere la motivazione ad apprendere.

Un secondo tema è il rapporto con la scuola, rispetto a cui emergono diversi aspetti e si evidenziano alcune criticità. Da parte delle mamme vengono riferite alcune diffidenze nei confronti dell'ambiente scolastico e incomprensioni nella relazione con gli insegnanti (Bove, 2020).

Per descrivere il rapporto con la scuola dei propri figli vengono utilizzati i termini "paura", in riferimento a un'insegnante che appare "nervosa", e "pesante" riguardo all'inaccessibilità dei libri di testo.

Un ultimo tema individuato è quello del futuro professionale, che per i figli corrisponde per la maggior parte con l'aspirazione a vederli "dottori e dottoresse" e per sé stesse nel poter realizzare i percorsi formativi intrapresi.

4. Conclusioni e futuri sviluppi

In questo primo incontro con le madri sono emerse le loro aspirazioni nei confronti del futuro scolastico e lavorativo dei propri figli, le proprie prospettive di realizzazione, le paure di inadeguatezza derivanti soprattutto da una scarsa conoscenza dell'italiano e si sono raccontate storie di vita, di successi e insuccessi, che hanno permesso di condividere problemi e soluzioni.

Nel prosieguo della ricerca questi temi saranno indagati in successivi focus group con le famiglie e con gli operatori, in interviste ai diversi attori coinvolti e attraverso osservazioni in classe e nel doposcuola e conversazioni con i bambini.

Bibliografia

- Benvenuto G. (Ed.). (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Biagioli R., González Monteaigudo J., Romero Pérez C., Proli M.G. (2022). Spaces for learning, places for relationships and democratic citizenship in the contemporary city. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 1-13.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Quantitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park (CA): Sage.
- Molinari L. (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Mortari L. (2010). Un salto fuori dal cerchio. In L. Mortari (Ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1-44). Milano: Mondadori.
- Sorzio P. (2020). La 'pedagogia parzialmente visibile' nell'aiutare i bambini e le bambine

nei compiti per casa. Analisi di situazioni educative in un doposcuola. *RicercaAzione*, 12(1), 39-47.

Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.

Zecca L., Cotza V. (2022). Using Problematicism to deconstruct and re-semanticize. A case study research within the popular education. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 17(2), 27-43.

PCTO al museo: orientarsi al futuro

Laura Landi

*Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
laura.landi@unimore.it*

Mariangela Scarpini

*Ricercatrice (RTDa) - Università degli Studi di Parma
mariangela.scarpini@unipr.it*

1. Introduzione

Leggendo le istanze contemporanee del contesto europeo e prospettando veloci cambiamenti della società e del mondo del lavoro, la Commissione insieme al Consiglio d'Europa (2018/C189/01) rilancia la centralità di un'istruzione di qualità chiamata a svolgere un ruolo chiave per l'acquisizione di competenze utili a cogliere le opportunità che si presentano anche in previsione dei cambiamenti che si verificano nel mondo del lavoro. In questa direzione il processo di istruzione, formazione e apprendimento viene posto al centro delle più recenti politiche europee. I PCTO si pongono come momento di confronto e scambio tra mondo del lavoro e scuola per sostenere negli studenti l'acquisizione di mind-set più consapevoli per agire o reagire a idee, persone, situazioni. Luoghi e modalità di questo incontro hanno una profonda influenza sui processi di trasformazione e presa di consapevolezza che si possono innescare in ragazzi e ragazze che si affacciano all'età adulta. Il museo civico è un contesto forse poco usuale per un PCTO, ma presenta delle valenze uniche, perché sito di mediazione tra passato e presente; reperti e fruitori; arte, scienze, antropologia e storia (Zuccoli, 2014).

2. Scuola, museo, università: una partnership educativa

La collaborazione tra scuole, musei e UNIMORE¹ ha una lunga storia, che si è consolidata durante gli anni dell'esperienza pandemica e dei numerosi progetti che hanno portato la scuola fuori dalle sue mura e l'università a diventare osser-

1 Coordinamento scientifico del progetto FAR "Emergenze dei mediatori e mediatori dell'emergenza al tempo del Covid": Prof.ssa Roberta Cardarello e Prof.ssa Chiara Bertolini. Altri membri del gruppo: Lucia Scipione, Agnese Vezzani. Il contributo è redatto da Mariangela Scarpini, paragrafo 3 e conclusioni e Laura Landi, introduzione e paragrafo 2.

vatore privilegiato di questi processi (Landini et al., 2022). L'università ha analizzato questi percorsi per ricercare i modelli educativi della didattica museale e gli impatti dell'esperienza su studenti e docenti. (Bertolini, *in press*; Landi, 2021)

Il percorso di PCTO svolto presso i Musei Civici di Reggio Emilia è stato analizzato da UNIMORE a partire dal tentativo di conoscere l'impatto e gli esiti dell'esperienza sulle rappresentazioni, sugli atteggiamenti e sugli apprendimenti degli studenti sia in riferimento alla conoscenza museale sia in ordine alle competenze chiave. Si è cercato di mettere in luce il coinvolgimento, la partecipazione e gli elementi trasformativi dell'esperienza con particolare attenzione agli elementi caratterizzanti il contesto museale.

Data la novità della proposta, la ricerca è stata esplorativa e ha usato durante l'attività al museo, come strumenti, delle griglie di osservazione (Cardarello et al., 2019), focus group con le classi, dialoghi e riflessioni con il personale museale. Le conversazioni sono state oggetto di analisi tematica.

3. Il Percorso: i perché del PCTO al museo

Il PCTO è stato promosso dal tutor scolastico, Prof. Matteo Messori, in collaborazione con i responsabili dei progetti educativi dei Musei Civici di Reggio Emilia Chiara Pellicciari e Riccardo Campanini per le classi coinvolte afferenti all'indirizzo "accoglienza turistica" dell'istituto. Il museo è diventato luogo di esplorazione, di incontro con professionalità legate al mondo dell'arte, della cultura e del marketing turistico così come di scoperta di modi nuovi per imparare e del patrimonio artistico-culturale della propria città. I Musei sono luoghi che si prestano a consegnare letture plurime di contesti lavorativi: durante il PCTO, infatti, oltre agli ambienti, le classi hanno incontrato lavoratori/lavoratrici con diversificate specializzazioni (da chi si occupa di documentazione a chi di inclusione, dai ruoli legati alla) e hanno avuto modo di collaborare con loro. I tutor, nei diversificati ruoli e attraverso la co-costruzione di progettualità, sono stati figure di sistema e mediatori tra le diverse professionalità attive all'interno e intorno al museo (Tišliar, 2017).

Ai gruppi è stato offerto un ingaggio attivo: la costruzione di un'opera d'arte, progettata e donata alla città. La documentazione dell'esperienza è stata parte integrante del progetto attraverso la costruzione e la cura di pagine social con strumenti audio, foto e video. Il gruppo di ricerca UNIMORE ha seguito il percorso attraverso l'osservazione dei/delle partecipanti con particolare riferimento alle interazioni nel gruppo dei pari, con gli adulti, e con il contesto ospitante: il museo. La domanda di ricerca ha riguardato in particolare il coinvolgimento, la partecipazione e gli elementi trasformativi dell'esperienza con particolare attenzione agli elementi propri del contesto museale e alle istanze più caratterizzanti di questo. Perché un PCTO al Museo? Dai primi risultati emerge come il valore estetico del luogo dell'esperienza e il legame con il contesto lavorativo favoriscano gli apprendimenti e l'acquisizione di competenze nei campi del lavoro cooperativo, della negoziazione delle differenze e dell'emersione del pensiero divergente. In particolare,

le nostre osservazioni e la prima raccolta di dati indicano come il PCTO al Museo abbia favorito la promozione di competenze chiave per l'apprendimento permanente tra le quali imparare a imparare, competenza chiave in materia di cittadinanza e competenza imprenditoriale (Scipione, 2021).

4. Competenze promosse: a mo' di conclusioni

Nelle Raccomandazioni Europee sull'apprendimento permanente (2018) si rimarca l'urgenza di sostenere la capacità di condurre una vita attenta a quella degli altri, favorendo l'empatia, la gestione del conflitto, l'inclusione ecc. Tra le osservazioni da noi svolte e da una prima analisi delle conversazioni, i cambiamenti più significativi non sono solo inerenti alla rappresentazione dell'idea di museo (da parole legate alla noia o polvere a quelle legate all'interesse, all'esplorazione e al divertimento) ma anche, in linea con le competenze citate, quelli legati alla costruzione del gruppo, all'attenzione all'altro, all'ambiente e alla cura di sé.

Bibliografia

- Bertolini C. et al. (in press). *Vivere il patrimonio culturale per rinnovare il curricolo scolastico. Atti della International Conference "Heritage education. Comparing practices and experiences"*. Siped. Siracusa, 9-10 settembre.
- Cardarello R., Antonietti M. (2019). Osservare per progettare. In E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (Eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson.
- Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Bruxelles: Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Landini A., Campanini R., Pellicciari C. (2021). Scuola in museo. In G.R.J. Mangione, G. Cannella, F. De Santis (Eds.), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti. I Quaderni della ricerca*, n. 59. Torino: Loescher.
- Scipione L. (2021). Promuovere la competenza dell'Imparare a Imparare. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 217-225.
- Tišliar P. (2017). The Development of Informal Learning and Museum Pedagogy in Museums. *European journal of contemporary education*, 6(3), 586-592.
- Zuccoli F. (2014). *Didattica tra scuola e museo*. Parma: Junior.

I dilemmi digitali come modello di miglioramento dei processi decisionali

Antonella Leone

*Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
antonella.leone@unifg.it*

Giulia Andronico

*Cultore di Materia - Università degli Studi di Palermo
giulia.andronico@unipa.it*

1. Introduzione

Negli ultimi anni si è registrato un incremento nell'utilizzo di media digitali soprattutto tra i giovani¹. Questo mutato rapporto con la tecnologia sta disegnando un nuovo profilo generazionale. Nell'ultimo decennio sono state pubblicate moltissime ricerche sui comportamenti dei più giovani rispetto ai media digitali (Mauceri, Di Censi, 2020; Rivoltella, 2012; Scarcelli, Stella, 2017).

Occorre che il digitale continui ad essere per le giovani generazioni una straordinaria opportunità culturale, un'occasione di costruzione del sé, di autoespressione, di socializzazione, di reperimento delle informazioni. Proprio per questa ragione, è necessario che gli attori della scena educativa (insegnanti, educatori, genitori) sviluppino pratiche adatte a promuovere nei ragazzi un atteggiamento responsabile e autonomo nei confronti dei media (Rivoltella, 2006).

2. Obiettivi della ricerca

La competenza digitale non può e non deve essere scollegata da un apprendimento che punti a utilizzare le nuove tecnologie con spirito critico e responsabile, improntato alla curiosità e interessato al futuro della loro evoluzione, per apprendere, lavorare e partecipare in modo attivo alla vita sociale (Tomassoni, Santangelo, 2020).

Ciò richiede di concentrarsi sulla coltivazione delle virtù tecno-morali (Vallor, 2016), di cui la più importante è la *cyber-saggezza* (Harrison et al., 2016).

Ribble (2015) propone nove aree generali di comportamenti corretti, dove vengono descritte le norme di comportamento appropriato e responsabile in relazione

1 Fonte: Istat 2022, https://www.istat.it/it/files//2023/03/REPORT_CITTADINI-EICT_2022.

all'uso della tecnologia. Questi nove elementi, delineati nella Tabella 1, sono stati organizzati in tre categorie, secondo il metodo REP: *rispetto, educazione e protezione* (Soriani, 2018). Essi sono stati identificati per comprendere: la complessità della cittadinanza digitale, le questioni relative all'uso e abuso della tecnologia e per analizzare i problemi così da renderli più comprensibili.

RISPETTA TE STESSO E GLI ALTRI	EDUCA TE STESSO, COMUNICA CON GLI ALTRI	PROTEGGI TE STESSO E GLI ALTRI
Norme di diritto digitale	Comunicazione digitale	Diritti e doveri digitali
Netiquette	Competenze digitali	Sicurezza digitale
Accesso Digitale	Commercio Digitale	Salute e benessere digitale

Tab. 1: Gli elementi del metodo REP

Nel quadro dei presupposti brevemente delineati, è stata condotta un'indagine inerente ai dilemmi digitali come modello di miglioramento dei processi decisionali che ha coinvolto un campione di 194 studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria iscritti presso l'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2022/23. L'indagine ha inteso indagare le opinioni degli studenti rispetto ad alcuni dilemmi morali riferiti a scenari quotidiani, ponendoli dinanzi a una situazione etica rispetto alla quale dover agire e costruire un ragionamento morale e riflessivo.

3. Strumenti e analisi dei dati

Agli studenti coinvolti è stato somministrato un questionario contenente 9 dilemmi digitali e composto da 14 item volti a indagare le loro opinioni rispetto agli scenari etici proposti. Ogni scenario rappresenta una situazione di vita reale contenente un dilemma morale rilevante per il contesto di Internet. L'obiettivo è stato quello di porre lo studente dinanzi a una situazione verosimile e di incoraggiarlo a considerare come utilizzare la tecnologia in modo appropriato, in modo da mettere in pratica una buona cittadinanza digitale e un pensiero critico e riflessivo. Ad ogni scenario seguono una scala di tipo Likert a 7 punti, da (1) Fortemente in disaccordo a (7) Fortemente d'accordo, e due domande aperte. Per la costruzione degli item si è fatto riferimento allo studio condotto da Yoon (2011).

In questo lavoro ci soffermiamo soltanto su alcuni risultati emersi dall'analisi dei dati. Considerando in particolare lo scenario 5 sull'alfabetizzazione digitale, rispetto all'item sul comportamento da adottare in riferimento alla situazione presa in esame, relativa al caso di un coetaneo che diffonde una notizia sui social media, il 67% degli studenti ha dichiarato che agirebbe nello stesso modo, ovvero come prima reazione anche loro la rilancerebbero in altri social prima di verificarne l'autenticità, mostrando di prestare poca attenzione alla veridicità delle notizie. Tut-

tavia, stimolati a riflettere sull'eticità dell'atteggiamento, il 96% dei rispondenti adotterebbe comportamenti virtuosi.

4. Conclusioni

Lo studio si è prefissato l'obiettivo di esplorare le potenzialità dei dilemmi digitali per la costruzione di un ragionamento morale riflessivo, in modo da favorire l'*empowerment* del sé etico attraverso un processo decisionale autonomo (Hedayati-Mehdiabadi, 2019).

Siamo, ormai, tutti cittadini digitali. La questione, pertanto, si sposta su come partecipare a questa vita "virtuale" da buoni cittadini, conseguendo specifiche abilità e sviluppando un pensiero critico che permetta sia di "sapersi informare" sia di saper interagire con gli altri (Celot, Franceschetti, Salamini, 2021).

Bibliografia

- Celot P., Franceschetti R., Salamini E. (2021). *Educare ai nuovi media. Percorsi di cittadinanza digitale per l'Educazione Civica*. Milano-Torino: Pearson Academy.
- Harrison J.R., Roberts D.L., Hernandez Castro J. (2016). Assessing the extent and nature of wildlife trade on the dark web. *Conservation Biology*, 30(4), 900-904.
- Hedayati Mehdiabadi A. (2019). *Facing computer ethics dilemmas: Comparing ethical decision-making processes of students in computer science with non-computer science*. *Majors Paper presented at 2019 ASEE Annual Conference & Exposition*. Tampa: Florida.
- Mauceri S., Di Censi L. (Eds.). (2020). *Adolescenti iperconnessi. Un'indagine sui rischi di dipendenza da tecnologie e media digitali*. Roma: Armando.
- Ribble M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. Washington DC: International Society for technology in Education.
- Rivoltella P.C. (2006). *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella P.C. (2012). Bridging the gaps: comportamenti, apprendimenti e competenze delle giovani generazioni nell'età dei media digitali. *Lend - Lingua e Nuova Didattica*, XLI, 10-18.
- Scarcelli C.M., Stella R. (Eds.). (2017). *Digital literacy e giovani. Strumenti per comprendere, misurare e intervenire*. Milano: FrancoAngeli.
- Soriani A. (2018). From media education to digital citizenship. Origins, perspectives and policy implementations in the school systems across Europe. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(3), 85-122.
- Tomassoni R., Santangelo N. (2020). Il ruolo delle "nuove maschere" nell'era della comunicazione web-mediata: riflessioni pedagogiche per un utilizzo consapevole delle tecnologie. *MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(1), 85-103.
- Vallor S. (2016). *Technology and the virtues: A philosophical guide to a future worth wanting*. Oxford: Oxford University Press.
- Yoon C. (2011). Ethical decision-making in the Internet context: Development and test of an initial model based on moral philosophy. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2401-2409.

Formare docenti (di sostegno) per l'inclusione: uno studio esplorativo su percezioni e credenze

Giovanna Malusà

*Professoressa a contratto - Libera Università di Bolzano
giovanna.malusa@unibz.it*

1. Introduzione

Numerose ricerche evidenziano come le percezioni sulla disabilità e le credenze dei docenti possano influenzare la qualità dell'inclusione scolastica (Amatori, 2019; Gitschthaler et al., 2021; Malusà, 2021; Tenerife et al., 2022) e come sia pertanto necessario promuovere percorsi formativi capaci di offrire spazi di riflessione sulle proprie visioni educative e sul modello di scuola che si vuole costruire (Korthagen, Nuijten, 2022). Anche i più recenti programmi dell'OECD (2019), tra cui il *Learning Compass 2030*, evidenziano la stretta interconnessione tra un livello valoriale e di competenza professionale e integrano l'approccio tripartito di *sapere-saper fare-saper essere* includendo una nuova area, quella dei *valori*, ovvero dei "principi e convinzioni che influenzano le proprie scelte, giudizi, comportamenti e azioni nel percorso verso il benessere individuale, sociale e ambientale" (*ibidem*).

Tuttavia sono ancora troppi i docenti precari nella scuola che, pur in presenza di un ricco bagaglio formativo, non riescono ad accedere al ruolo. Di fatto, orientarsi verso il sostegno rischia di diventare per molti non una scelta, bensì una via privilegiata per l'accesso all'insegnamento oppure un ripiego (Mura, Zurru, 2016).

Quali nodi cruciali dovrebbe pertanto affrontare la formazione insegnanti per promuovere una scuola maggiormente inclusiva?

Assumendo come sfondo teorico il modello trasformativo di Korthagen (2004) sui diversi fattori della professionalità docente, questo studio intende esplorare percezioni e credenze di 605 corsisti frequentanti il *Corso per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità* negli a.a. 2020-21 e 2021-22 presso l'Università di Verona e la Libera Università di Bolzano, presentando un'indagine sulla loro identità professionale e vocazionale dichiarata su base volontaria all'inizio del percorso.

2. Metodologia

Si è prevista la compilazione di un questionario online self-report, somministrato durante l'insegnamento di *Didattica speciale: approccio metacognitivo cooperativo*.

Il questionario indaga le aree del modello assunto (mission, identità, credenze, competenze e comportamenti) attraverso:

- una sezione anagrafica;
- 7 quesiti a scelta multipla;
- 45 item selezionati su scala Likert relativi a: (i) autoefficacia percepita, indagata con la batteria *Teacher Self-Efficacy Scale* (d'ora in poi TSES) (Tschannen-Moran, Hoy, 2001); (ii) credenze sull'insegnamento in generale (de Vries et al., 2014); (iii) ruolo, identità e mission dell'insegnante di sostegno (Amatori, 2019).

È stata condotta un'analisi di affidabilità (Cronbach = .89), descrittiva e di correlazione tra le variabili osservate, con il supporto di SPSS-28.

3. Alcuni risultati: quali implicazioni per la formazione docenti?

Per ragioni di spazio si riporteranno solo alcuni esiti emergenti dall'analisi.

Le risposte raccolte si riferiscono a 481 corsisti (79,6%), prevalentemente docenti precari con un contratto a tempo determinato (74,8%) nella scuola secondaria di secondo grado (61%) o senza impiego. Il 58% ha un incarico su posto di sostegno. La maggioranza è costituita da donne (80,9%); il 37,8% ha ulteriori titoli di studio.

I risultati (Fig. 1) evidenziano la predominanza di credenze orientate sugli studenti *vs* contenuti, correlate in modo significativo ($r=.405$ $p<0.01$) e non trasferibile a situazioni di disabilità, in cui il supporto di un docente di sostegno è ritenuto prioritario rispetto all'intervento dei pari, indipendentemente dalla tipologia di incarico ricoperto e di ordine scolastico.

Le dimensioni indagate dalla TSES (Fig. 1) mostrano un buon livello di autoefficacia percepita, in particolare verso il *coinvolgimento degli studenti*, rimarcato dalla propensione dichiarata verso *professioni di aiuto e attenzione verso i più vulnerabili* (59,9%). Eppure meno della metà dei corsisti (46,8%) immagina un lungo percorso professionale come insegnante di sostegno (Tab. 1), pur mostrando interesse verso tematiche educative.

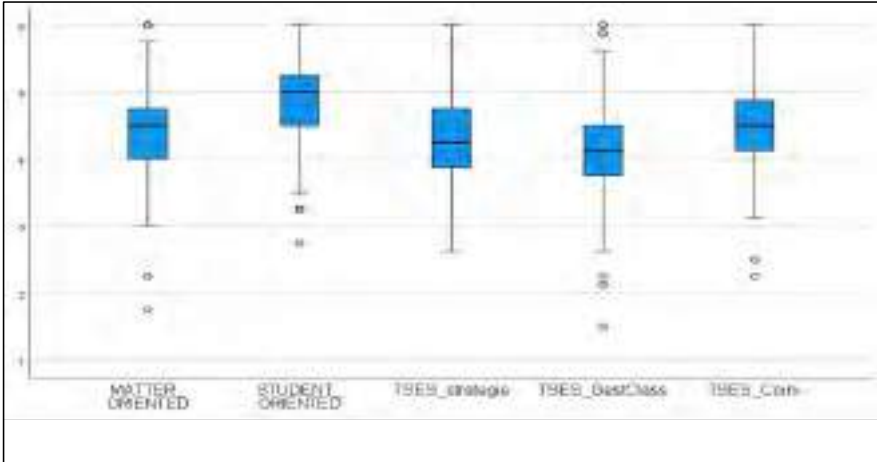


Fig.1: Boxplot su credenze (orientate su contenuti *vs* studenti) e dimensioni di autoefficacia (TSES), espresse su scala Likert a 6 punti (N=481)

	0*#12#3#%	5%
!"#\$%&'(%)*+,-#"./##%		
!"#\$%&'(\$)'%&*+%,-%+..!/%		
%%	0*#12#3#%	5%
0"#\$\$!.1\$2.+.&\$%)%1"1&\$2."%	667%	&89:%
0"#\$\$13\$*&"%04\$%0"55+6"*+%0".%5+%107"5+%%	::'%	6&9<%
0"#\$\$!.1\$2.+.&\$%07**0"5+*\$%	<=%	;&98%
0"#\$\$8**2\$.&\$%10"5+1&0"%	>>%	89%
.'%3\$.1"\$.%	;6%	697%
0"#\$\$)"0\$.&\$%)%1"1&\$2."%\$%07**0"5+*\$%.'%9"#+##1&+%	<%	;97%
."%1"%"	:%	;9<%
+5&*"%"	<%	;97%

Tab. 1: Prospettive (N=481)

Anche se la dimensione più critica nella TSES si riferisce alla *gestione della classe* (in particolare dei comportamenti provocatori), le preoccupazioni dichiarate sono connesse soprattutto alla *sfera didattico-disciplinare* e in misura minore a quella *socio-affettivo-relazionale*, quasi come se non fosse un prioritario compito/responsabilità di un docente di sostegno occuparsi anche del clima generale e della gestione della classe.

Questi esiti hanno importanti implicazioni per una formazione insegnanti che dovrebbe essere capace di interrogarsi su preoccupazioni e tensioni dei docenti (Priore, 2022), allo scopo di (ri)progettare percorsi capaci di rispondere alla complessità che la scuola presenta, promuovendo un profilo inclusivo per tutti (Mura,

Zurru, 2022) e riqualificando i processi inclusivi anche all'interno del dibattito politico-istituzionale.

Bibliografia

- Amatori G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- de Vries S., Ellen P.W.A., Helms-Lorenz M., van de Grift W.J.C.M. (2014). Student teachers' beliefs about learning and teaching and their participation in career-long learning activities. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 344-358.
- Gitschthaler M., Kast J., Corazza R., Schwab S. (2021). Resources for inclusive education in Austria: An insight into the perception of teachers. *International Perspectives on Inclusive Education*, 15, 67-88.
- Korthagen F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen F., Nuijten E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: strategies for in-depth teacher learning*. London: Routledge.
- OECD (2019). *The OECD Learning Compass 2030*. Retrieved April 24, 2023, from <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>.
- Malusà G. (2021). Sfide e credenze sull'approccio cooperativo: uno studio esplorativo sugli insegnanti di sostegno in formazione. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. Atti del X convegno della SIRD, 9-10 aprile 2021. I tomo* (pp. 312-329). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mura A., Zurru A.L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Tenerife J.J.L., Peteros E.D., Zaragoza I.D., de Vera J.V., Pinili L.C., Fulgencio M.D. (2022). Teachers' perceptions on their competence and the benefits of inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(8), 2605-2621.
- Tschannen-Moran M., Hoy A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

La pratica del Service Learning in Università

Federica Martino

Dottoranda - Università degli Studi di Palermo
federica.martino01@unipa.it

1. L'Università come *Community Research Service Learning*

Il Service Learning (SL) in ambito universitario può rappresentare una strategia didattica in grado di coniugare il raggiungimento di *learning outcomes* con lo sviluppo di competenze professionali e trasversali, attivando inoltre la costruzione di un rapporto di reciproco arricchimento tra le istituzioni accademiche e i contesti sociali (Giles Jr, Eyler, 1994).

Un progetto di SL non solo mette gli studenti in contatto con la realtà del territorio, ma fa sì che gli stessi, facendosi carico del bisogno espresso da tale realtà, realizzino azioni volte a rispondervi, consolidando al contempo gli apprendimenti conseguiti attraverso momenti riflessivi, sviluppando anche uno sguardo critico e una maggiore apertura all'imprevisto, al fine di massimizzare l'impatto positivo nel contesto.

In quest'ottica, l'Università dovrebbe ambire a configurarsi come una *Community Research Service Learning*, ovvero un modello che riprende la struttura del SL però con un'enfasi specifica sulla dimensione comunitaria, alla quale aggiungere la volontà di promuovere negli studenti competenze di ricerca educativa da mettere a servizio del territorio, per rispondere ai bisogni reali e per cercare di migliorare il contesto di vita comune.

Inserire esperienze di SL nell'offerta formativa, promuovendo una prospettiva di *civic engagement*, migliora la dimensione cooperativa (Lavery, 2007), dando vita a una comunità professionale in cui senso di responsabilità e solidarietà divengono principi guida dell'agire civico, nonché asse portante che attiva una serie di disposizioni (cognitive, etiche e sociali) necessarie all'esercizio di una cittadinanza eticamente intesa (Mortari, 2017).

2. Obiettivi e primi risultati della ricerca

Oggi, è evidente la necessità di integrare la didattica in presenza con la didattica digitale, formando piccoli gruppi di lavoro, per favorire una didattica laboratoriale di qualità, che sia perno per la motivazione, la creatività, la riflessione, la collaborazione

e l'autovalutazione (Landri et al., 2021). La tecnologia è considerata motore-effetto formativo per la costruzione del pensiero critico e dell'identità personale.

Una proposta pedagogica di recente acquisizione che favorisce la didattica attiva, intesa come collaborazione, esperienzialità, project-work, ricerca-azione, è il Service e-Learning (Se-L). Sebbene la letteratura sul tema sia scarsa, il Se-L sta ricevendo una crescente considerazione come strumento didattico praticabile all'Università (Marcus et al., 2020; Olberding, Downing, 2021) che, grazie all'uso delle tecnologie multimediali, favorisce il miglioramento della qualità dell'apprendimento, facilitando l'accesso alle risorse e ai servizi, così come gli scambi in remoto e la collaborazione.

Il contributo concerne un'esperienza di formazione al Se-L (4 incontri, per un totale di 16 ore) realizzata nell'a.a. 2022/23, preparatoria per il Progetto “[PR]A.S.S.I. Apprendere serve, Servire insegna”, avviato nel medesimo anno accademico con un campione di 260 studenti iscritti al primo anno del CdL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo. In questa esperienza si è scelto di dare voce e consistenza alle azioni e alle scelte metodologiche degli studenti universitari che, attraverso attività specifiche, hanno potuto esprimere l'enorme potenziale della tecnologia come strumento rilevante per promuovere impegno e apprendimento, fattori concatenati nel SL (Tab. 1).

PROCESSO	DESCRIZIONE	AZIONI/PRODOTTI
Riflessione	RIFLESSIONE CRITICA SULL'ESPERIENZA Si tratta di attività specifiche con le quali è possibile promuovere ed esprimere l'impegno e l'apprendimento.	Circe time, prodotti multimediali, metodologie interattive, brainstorming, narrative digitali
Documentazione Comunicazione	La documentazione è funzionale alla sistematizzazione dei materiali e sostiene la comunicazione del progetto e il suo sviluppo successivo.	Documenti, foto e video, discussioni, condivisione nei social, ecc.
Valutazione Monitoraggio	Permettono di analizzare i successi e le difficoltà del percorso in un'ottica di miglioramento. ANALISI S.W.O.T. COSTANTE	Guide, diari di bordo, questionari, interviste, ecc.

Tab. 1: I tre processi che attraversano la formazione e il progetto

Sfruttare le tecnologie per il SL significa stimolare la cultura partecipativa, creare Rete come amplificatore relazionale. In un'esperienza di Se-L, gli studenti che “operano” per un'organizzazione o associazione del territorio hanno l'opportunità di sperimentare e utilizzare tecnologie didattiche per agire come “professionisti” (attori protagonisti) in grado di prendere decisioni rispetto a finalità, obiettivi, bisogni, metodologie di intervento.

In tal senso, la formazione “al reale” (*experiential learning*), che riconosce i problemi e i bisogni di una comunità (Mortari, 2017), ha come obiettivo quello di promuovere comportamenti di cittadinanza attiva, creando contesti reali dove gli studenti possono sviluppare competenze riflessive, relazionali, metodologiche, di ricerca e atteggiamenti civico-sociali.

Il Se-L, proposto come forma di didattica innovativa, facendo leva sulla responsabilizzazione e sull'*empowerment* sociale, ha permesso di utilizzare e far conoscere agli studenti strumenti di indagine e di soluzione di problemi come la S.W.O.T., una guida fornita per orientare, per dialogare criticamente, attraverso l'autovalutazione. Durante l'ultimo incontro della formazione, con l'ausilio di un questionario su Google Moduli, è stato chiesto agli studenti di valutare criticamente se, come e quanto il proprio operato rispondeva ai criteri di intenzionalità, accessibilità, situazionalità, compiutezza, coerenza e coesione, a partire dalle 4 aree della matrice SWOT (*Strengths; Weaknesses; Opportunities; Threats*).

Dall'analisi delle risposte che riguardavano la percezione che gli studenti avevano di sé è emerso che il 44% si è visto come un'opportunità, il 40% come un punto di forza e solo il 3% come una minaccia.

Far riflettere sulle potenzialità e sulle criticità emerse dall'esperienza ha permesso non solo di ragionare sulle scelte, con il duplice obiettivo di favorire il pieno sviluppo degli studenti e, allo stesso tempo, inserirli in un contesto sociale e in processi in continuo cambiamento, ma anche di acquisire consapevolezza sugli apprendimenti raggiunti (conoscenze) e sulle abilità sviluppate (competenze).

Da qui, per monitorare i futuri progetti di SL misurando le competenze civico-sociali e l'auto-efficacia degli studenti universitari ma anche la loro ansia di tratto, la scelta di adattare in Italia il questionario CUCOCSA (*Cuestionario sobre competencias civico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario*) (Santos Rego, Moledo, 2018) aggiungendovi inoltre 20 item costruiti ispirandosi al *State-Trait Anxiety Inventory* (STAI-Y).

La versione italiana (CUCOCSA+) è stata così composta da 5 aree:

- A – Formazione universitaria (7 item);
- B – Frequenza della partecipazione attiva e comunitaria (5 item);
- C – Grado di interesse rispetto a questioni civico-sociali (20 item);
- D – Senso di auto-efficacia (13 item);
- AX – Livello di ansia di tratto (20 item).

La finalità educativa dello strumento non si limita alla misurazione e classificazione, piuttosto mira al miglioramento supportando gli studenti nel loro processo di maturazione.

Bibliografia

- Giles Jr D.E., Eyer J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- Landri P., Mangione G.R.J., Cannella G., Parigi L., Bartolini R., Taglietti D., Tancredi A. (2021). *Nel crepuscolo dell'ora di lezione. La "normalità" post-pandemica nell'immaginario degli insegnanti*. Firenze: Report INDIRE.

- Lavery S.D. (2007). Christian service-learning – Does it make a difference? *Journal of Religious Education*, 55(1), 50-53.
- Marcus V.B., Atan N.A., Yusof S.M., Tahir L. (2020). A systematic review of e-service learning in higher education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(6), 4-14.
- Mortari L. (2017). *Service Learning: per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco-Angeli.
- Olberding J.C., Downing M. (2021). “Extreme” e-student philanthropy: Expanding grantmaking into fully online classes and assessing outcomes for students as learners, community members, and social activists. *Journal of Nonprofit Education and Leadership*, 11(2), 44-64.
- 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.

L'*Universal Design for Learning* tra personali convinzioni e reali applicazioni. Orientare la professionalità docente per promuovere una cittadinanza consapevole

Maria Moscato

Dottoranda – Università degli Studi di Palermo
maria.moscato01@unipa.it

1. Quadro teorico

Nell'ottica della complessità, il paradigma dell'inclusione invita a passare da una prospettiva di inserimento in una realtà già data ad una prospettiva di partecipazione alla costruzione di contesti in costante divenire, in cui le differenze non rappresentano un ostacolo ma una risorsa ed un elemento fondante (Florian, Beaton, 2018). Diventa allora indispensabile padroneggiare la capacità di orientarsi, intesa come un'azione continua e persistente *nella e per* la realtà (Friso, Caldin, 2022).

In tale prospettiva, la scuola è chiamata ad una cura pedagogica e didattica volta a sostenere ogni studente nel processo di ricerca e affermazione di sé, promuovendo lo sviluppo di strategie e competenze capaci di ampliare il focus dell'apprendimento dal piano del sapere a quello del saper essere (Fiorin, 2017), riconoscendo ad ognuno il diritto e la responsabilità di determinare il proprio progetto di vita e, al contempo, contribuire attivamente e significativamente alla costruzione di contesti e processi collettivi democratici (Booth, Ainscow, 2014). L'orientamento formativo, inteso come insieme di azioni volte a supportare la maturazione, la problematizzazione e la valorizzazione di scelte progettuali (Mura, 2018), diviene dunque l'afflato vitale di un'educazione inclusiva volta a garantire a ciascuno eque opportunità per raggiungere il proprio massimo potenziale in termini di successo formativo, sviluppo umano e partecipazione sociale (UNESCO, 2020).

Sul piano metodologico, la letteratura scientifica suggerisce che il *framework Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2018) sia un approccio valido per implementare percorsi didattici in un'ottica di universalità e flessibilità orientati a promuovere autonomia decisionale e consapevolezza di sé, valorizzando equamente tutte le differenze (Mayer, Rose, Gordon, 2014; Savia, 2016).

2. L'indagine

Da tali premesse, nell'anno accademico 2022/2023 ha preso il via un'indagine esplorativa che ha inteso:

- a. esplorare convinzioni ed opinioni dei docenti di scuola secondaria di primo grado sui temi dell'educazione inclusiva;
- b. indagare se i principi che sorreggono il *framework* sono implicitamente presenti nell'agire quotidiano dei docenti.

Essa si pone come passo preliminare verso l'implementazione di percorsi di Ricerca-Formazione (R-F) (Asquini, 2018) sui temi dell'educazione inclusiva con particolare riferimento all'UDL.

A partire dall'analisi della letteratura e di strumenti già esistenti (Cottini et al., 2016; Kennette, Wilson, 2018; Montesano, Straniero, 2019), è stato appositamente costruito un questionario quali-quantitativo composto da 4 sezioni, ognuna articolata in un numero variabile di aree (Fig. 1).

	Sezioni	N. Aree
I.	Anagrafica	1
II.	Conoscenza e opinione su UDL	2
III.	Esperienze di pratica didattica e UDL	3
IV.	Educazione inclusiva	7

Fig. 1: Sezioni del questionario

Hanno partecipato all'indagine 198 docenti. Tra di essi il 66,7% (N=132) dichiara di aver già avuto esperienze di insegnamento.

Verranno di seguito presentati unicamente i valori medi e le correlazioni relative alle risposte fornite da questi ultimi in merito alle sezioni 3 e 4, proposte in scala lineare (Fig. 2).

Sezione	Area d'indagine	N. Item	Scala
III. Esperienze di pratica didattica e UDL	Fornire molteplici mezzi di rappresentazione	9	1=Mai; 2=Raramente; 3=A volte; 4=Spesso; 5=Sempre
	Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione	11	
	Fornire molteplici mezzi per il coinvolgimento	8	
IV. Educazione inclusiva	Concetto di inclusione	10	1=Per nulla d'accordo; 2=Poco d'accordo; 3=D'accordo; 4=Abbastanza d'accordo; 5=Assolutamente d'accordo
	Determinati personali per il successo scolastico	6	
	Inclusione scolastica e successo degli alunni	6	
	Ruolo della scuola	9	
	Curricolo e progettazione	7	
	Pratica didattica	17	
	Relazioni con colleghi e famiglie	7	

Fig. 2: Aree dell'indagine quantitativa, sezioni III e IV

2.1 I risultati

Per verificare la validità e l'affidabilità dello strumento, è stato scelto di misurare la consistenza interna dei due costrutti indagati mediante il calcolo dell'alfa di Cronbach (α). Gli indici ottenuti per ognuna delle due sezioni (III $\alpha=0,954$; IV $\alpha=0,901$) rientrano pienamente negli standard di accettabilità della comunità scientifica.

L'analisi dei valori medi degli item relativi alle tre aree di indagine inerenti alle pratiche didattiche agite dai docenti in riferimento ai principi dell'UDL ha restituito i risultati riportati in Figura 3. Essi mostrano come, pur non applicando esplicitamente l'approccio, alcuni dei principi-cardine dell'UDL siano riconosciuti e mediamente applicati nell'agire didattico, suggerendo che i docenti siano propensi ad accogliere l'approccio.

Statistiche descrittive - Esperienze di pratica didattica e UDL		
	Media	Deviazione std.
Fornire molteplici mezzi di rappresentazione	3,81	,959
Fornire molteplici mezzi di azione e di espressione	3,74	,905
Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento	3,74	,944

Fig. 3: Valori medi delle aree di indagine, sezione III

In riferimento alle aree di indagine componenti il costrutto “Educazione inclusiva”, l’analisi descrittiva ha fornito i punteggi riportati in Figura 4.

Statistiche descrittive - Educazione inclusiva		
	Media	Deviazione std.
Concetto di inclusione	3,58	,907
Determinanti personali per il successo scolastico	4,10	,962
Inclusione scolastica e successo degli alunni	4,31	,999
Ruolo della scuola	4,23	,861
Curricolo e progettazione	3,59	,951
Pratica didattica	4,18	,824
Relazioni con colleghi e famiglie	4,14	,826

Fig. 4: Valori medi delle aree di indagine, sezione IV

Il quadro evidenzia la prevalenza negli insegnanti di convinzioni positive rispetto ai temi indagati, ponendosi a conferma di una visione dell’educazione inclusiva come questione di promozione etica e di giustizia sociale, in

contrapposizione ad un modello reattivo di risposta a bisogni speciali, percepiti come emergenze circoscritte (Pedone, 2021).

3. Conclusioni

L'indagine ha avuto l'obiettivo di sondare le convinzioni dei docenti di scuola secondaria di primo grado in merito ai temi dell'educazione inclusiva, con un particolare focus all'agito quotidiano in ottica UDL.

Seppur non rappresentativi dell'intera popolazione, i risultati restituiscono un quadro incoraggiante e aprono ad ulteriori piste d'indagine, fornendo importanti indicazioni per lo sviluppo della professionalità docente in chiave inclusiva, suggerendo l'opportunità di implementare percorsi di Ricerca-Formazione che puntino tanto alla promozione di competenze metodologiche e organizzative, quanto alla riflessione sui concetti di partecipazione, comunità di pratica ed alleanze educative, che rappresentano la spina dorsale dei processi di sviluppo di nuove culture, politiche e pratiche inclusive.

Bibliografia

- Asquini G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- CAST (2018). *UDL Guidelines version 2.2*. retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/>
- Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F., et al. (2016). A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16 (2), 65-87.
- Fiorin I. (2017). *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di Didattica Generale*. Milano: Mondadori.
- Florian L., Beaton M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (8), 870-884.
- Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, 23 (1), 48-56.
- Kennette L.N., Wilson N.A. (2018). Universal Design for Learning (UDL). Student and Faculty Perceptions, *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 1 (2), 1-26.
- Mayer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional [electronic version].
- Montesano L., Straniero A. (2019). A survey to investigate pre-service teachers' beliefs and attitudes regarding inclusion and disability. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7 (2), 271-293.
- Mura A. (Ed.). (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Pedone F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Savia G. (Ed.). (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020. Inclusion and education: all means all*. retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Outdoor Education e processi di inclusione nei contesti scolastici multiculturali

Alessandra Natalini

Dottoranda - Sapienza Università di Roma
alessandra.natalini@uniroma1.it

1. Introduzione

Secondo i dati ministeriali, la percentuale di alunni con background migratorio presenti nelle scuole italiane è passata da 7,9% a 10,3%, rimanendo costante prima e dopo la pandemia (MIUR, 2022). La ricchezza e l'eterogeneità interna alle classi consentono di riflettere proficuamente sugli approcci che possono essere impiegati per promuovere una didattica capace di perseguire processi di inclusione di qualità, che rimane ancora una sfida tutta da affrontare. Per rispondere a tali esigenze è indispensabile comprendere il modo in cui impiegare approcci educativi globali e guardare all'insegnamento entro l'orizzonte di una cittadinanza globale. In questo senso, l'*Outdoor Education* (OE) può contribuire a rafforzare, negli insegnanti, la capacità di gestire responsabilmente i processi di istruzione e, negli allievi, di costruire comportamenti civici consapevoli.

2. L'OE quale nuovo paradigma educativo per una cittadinanza globale

L'OE può essere concepito come un insieme di teorie e pratiche educative “connotate dalla centralità che viene riconosciuta all'ambiente esterno come luogo privilegiato della formazione” (Farné, Agostini, 2014, p. 10), che prevede una ampia “varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da una didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e che è legata alle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata” (Giunti et al., 2021, p. 5). Se con il termine “cittadinanza globale” intendiamo un “senso di appartenenza a una comunità più ampia e ad una comune umanità” (UNESCO, 2018, p. 14), si comprende come il contesto scolastico, parte integrante di un sistema di agenzie educative, pone al centro della sua azione l'educazione alla cittadinanza globale, che rientra tra gli obiettivi dell'Agenda 2030, e che è tesa a garantire entro il 2030 che tutti i discendenti acquisiscano la conoscenza e le competenze “necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche attraverso un'educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile [...] alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile” (ONU, 2015).



Fig. 1: Dimensioni concettuali fondamentali dell'educazione alla cittadinanza globale (UNESCO, 2018, p. 15)

3. L'OE e i contesti scolastici multiculturali

Dai documenti internazionali emerge come i temi della cittadinanza globale, dello sviluppo sostenibile e dell'inclusione si intreccino indissolubilmente con quelli dell'istruzione, chiamando in causa l'importanza di valorizzare la multiculturalità a scuola. La crescente presenza di bambini con background migratorio (MIUR, 2022) nei contesti scolastici e il persistere di profonde disuguaglianze hanno portato con sé fenomeni di esclusione sociale, rendendo l'inclusione una vera e propria sfida (ISMU, 2023; Booth et al., 2014; Alivernini et al., 2019). I documenti nazionali parlano dell'importanza di adottare approcci educativi globali che possano costituire una risposta a tali cambiamenti sociali e la letteratura scientifica evidenzia come l'OE possa essere capace di corrispondere alle nuove esigenze, incentrando l'attenzione su apprendimenti pratico-espierenziali e multisensoriali, su una didattica fondata su problemi reali, sulla flessibilità di spazi e tempi e su apprendimenti cooperativi e attività di gruppo (Zinant, Zoletto, 2018), al fine di promuovere interazioni sociali positive e solide abilità socio-emotive, accrescere il coinvolgimento e la motivazione (Watts, 2019), fornire occasioni per valorizzare la cultura d'origine dei bambini (Schenetti, 2022; Calandra, González Aja, Vaccarelli, 2016; Matthews, 1994; Cutter-Mackenzie, 2009; Roberts et al., 1999), sostenere l'apprendimento di termini e concetti nuovi (Johnson, Perez, 1976; Stapp et al., 1969), consentendo di elaborare soluzioni e interventi per azionare forme di contrasto all'abbandono scolastico (Mcleod, 2007), alle disparità e così via.

4. Conclusion

L'aumento dei bambini con background migratorio all'interno dei contesti scolastici ha portato a prestare sempre più attenzione all'uso di approcci educativi globali, che permettono ai docenti di rispondere ai nuovi bisogni di apprendimento dei bambini. L'OE costituisce oggi, in virtù delle sue qualità, un approccio eclettico e flessibile capace di aiutare a promuovere a scuola una comprensione dell'“eterogeneità dei bisogni”, sostenendo, al contempo, un'educazione alla cittadinanza globale che garantisca processi di effettiva inclusione dei bambini con background migratorio.

Bibliografia

- Alivernini F., Cavicchiolo E., Girelli L., Lucidi F., Biasi V., Leone L., Manganelli S. (2019). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, 76, 99-108.
- Booth T., Ainscow M., Dovigo, F. (Eds.). (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Calandra L.M., González Aja T., Vaccarelli A. (Eds.). (2016). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cutter-Mackenzie A. (2009). Multicultural School Gardens: Creating Engaging Garden Spaces in Learning about Language, Culture, and Environment. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14(1), 122-135.
- Farné R., Agostini F. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior.
- Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. (Eds.). (2021). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*. Firenze: INDIRE.
- ISMU (2023). *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*. Milano: FrancoAngeli.
- Johnson E., Perez A. (1976). Outdoor education for California's migrant children. *California Agriculture*, 30(2), 4-6.
- Macleod G. (2007). Are we nearly there yet? Curriculum, relationships and disaffected pupils. *International Journal on School Disaffection*, 5(1), 1-8.
- Matthews B. (1994). Does Outdoor and Environmental Education Have a Role in Multicultural Education? *Pathways to Outdoor Communication*, 4(1), 8-13.
- MIUR (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2020/2021*. Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. Roma: MIUR.
- ONU (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Retrieved from <http://festivalsvilupposostenibile.it/public/avis/files/LAgenda2030egliSDGs.pdf>.
- Schenetti M. (Ed.). (2022). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Stapp W.B., Stephens T.M., Johnson C.S., Harbage M. (1969). *Migrant Children... Outdoor Education's Role in Language Development*. Ohio State Board of Education. Columbus: U.S. Department of Health, Education & Welfare Office of Education.

- UNESCO (2018). *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>.
- Watt N. (2019). *Learning to be social by learning the ropes: Is outdoor education effective for building social-emotional capabilities and skills?* (Dissertation, Queensland University of Technology).
- Zinat L., Zoletto D. (2018). Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti. *Pedagogia oggi*, 16(2), 171-186.

Un educatore nuovo per un nuovo approccio “umanizzante” . Montessori incontra l’anzianità fragile

Patrizia A. F. Palmieri

*Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
patrizia.palmieri@unifg.it*

1. Ri-centratura del prendersi cura dell’anziano fragile

È possibile attuare una ri-centratura della cura delle persone anziane, tanto più se in stato di fragilità, a partire dalla promozione della persona nella sua complessità e salute?

È realistico formare degli operatori all’ascolto, ad una relazione umanizzante per tratteggiare una rinnovata attenzione al mondo degli anziani affetti da demenza?

Le riflessioni proposte non hanno la pretesa di rispondere in modo esaustivo a tali interrogativi, piuttosto, evidenziando un rinnovato e dedito impegno da parte della scienza pedagogica alla dimensione dell’adulità avanzata disabile, avanzare ipotesi suggestive ma al contempo scientificamente realizzabili (Luppi, 2020).

Negli ultimi anni la mancanza di terapie in grado di modificare la patogenesi della demenza ha fortemente stimolato la comunità scientifica ad esplorare l’efficacia di interventi riabilitativi e psicosociali, genericamente definiti Trattamenti Non Farmacologici, finalizzati a ritardare il declino cognitivo e funzionale, ridurre i disturbi psicologici e comportamentali e, di conseguenza, migliorare la qualità di vita della persona malata e della sua famiglia.

Parlare di ri-centratura del prendersi cura dell’anziano fragile vuol dire, come sostiene Annacontini (2012), innanzitutto progettare insieme a lui azioni ragionate sulla centralità dei suoi bisogni, rendendolo protagonista del suo progetto di vita e non solo destinatario di interventi di assistenza.

L’obiettivo del “prendersi cura”, dinanzi alla demenza, non può essere individuato nella guarigione o nel ripristino della funzione perduta, bensì nella valorizzazione delle capacità presenti (Pati, 2016), nel miglioramento dell’interazione con l’ambiente, nel mantenimento delle autonomie funzionali, ma innanzitutto nella tutela del valore umano e sociale della persona, considerando sempre i limiti imposti dalla patologia.

È un prendere a cuore la vita dell’anziano (Mortari, 2019), che risponde al suo bisogno di avere ancora un progetto per il futuro in cui le potenzialità dell’esserci possano fiorire nonostante l’incalzare della sua patologia.

Per far sì che ciò si realizzi è richiesta una grande abilità all’azione educativa dell’operatore; lo stesso infatti, mediando la ricognizione autobiografica, deve poter

predisporre un ambiente e delle attività che siano stimolanti e gradevoli ai sensi, ma soprattutto in armonia con i ricordi e i vissuti.

Proprio alla tutela dei diritti degli anziani e alla dignità umana degli anziani fragili si collega la possibilità di formare figure professionali secondo il modello pedagogico montessoriano, in grado di valorizzare ed esprimere le potenzialità che l'anziano possiede, seppur al termine del suo corso vitale (De Serio, 2014).

2. Un nuovo educatore

La pedagogia Montessori si pone straordinariamente rispondente, in termini di scientificità e peculiarità metodologica, nella progettazione di un trattamento educativo, non farmacologico e riabilitativo, che metta al centro la persona anziana affetta da demenza e ne promuova il suo rispetto e il suo benessere in una prospettiva sistemica (Luppi, 2020).

Esattamente come avviene per la formazione di educatori ed educatrici che devono operare con realtà scolastiche e nei nidi con la primissima infanzia, questo “nuovo educatore” dovrà approfondire i contenuti psico-pedagogici connessi con la vecchiaia affiancandola alla formazione di competenze geriatriche, così da potenziare le sue capacità di accogliere la molteplicità dei bisogni correlati sia all'età biologica che alle patologie da cui è affetto l'anziano (De Serio, 2014).

Dunque, l'operatore montessoriano potrà porre in atto interventi “umanizzanti” partendo dai bisogni, dai desideri, dalle competenze e questo potrà accompagnare la persona a cambiamenti significativi rendendola autonoma e protagonista del proprio contesto (Musaio, 2021).

Questo nuovo approccio autentico, empatico e accogliente risponderebbe perfettamente ai bisogni di un malato di Alzheimer.

Si può immaginare che, come per il metodo applicato all'infanzia, fondamentale sarebbe il ruolo da osservatore dell'educatore, caratterizzato da una presenza leggera, così che possa raccogliere e analizzare le informazioni osservando discretamente, con gli occhi da scienziato, come direbbe Maria Montessori, intervenendo solo se necessario e sempre con delicatezza.

Nelle strutture residenziali, l'applicazione della metodologia montessoriana accrescerebbe un clima di familiarità e accoglienza, un ambiente stimolante e non opprimente, in grado di valorizzare le attitudini, i saperi, le capacità della persona anziana, nel rispetto dei tempi e dell'età.

Due strutture di Bologna, “Villa Vanuzzi” e “Villa Serena”, fanno da apri pista in questa direzione, pur rimanendo oasi nel deserto, tutt'oggi a quasi sette anni dall'inizio della sperimentazione in un ambito davvero molto poco indagato.

Le stesse, infatti, sin dall'inizio hanno implementato nei diversi progetti educativi la pratica e l'approccio montessoriano alla cura, aderendo al percorso “Montessori incontra Alzheimer” progettato e divulgato da Annalisa Perino e Ruggero Poi. Queste esemplari sperimentazioni hanno promosso una serie di cambiamenti migliorativi: servizi personalizzati sulla persona, maggiore coinvolgimento nelle

azioni di vita quotidiana e un'augmentata autonomia nelle attività di vita pratica (Taddia, Perino, Poi, 2020).

Attraverso un costante lavoro d'équipe e il monitoraggio dell'ospite immerso nella sua quotidianità si è rilevato che nello svolgimento delle azioni relative alla cura del sé, maggiori occasioni relazionali e costanti sollecitazioni dell'area del ricordo e di socializzazione hanno ottenuto un miglioramento dello stato di salute generale come conseguenza della riconquista della dignità personale.

È auspicabile che queste non rimangano realtà isolate e visionarie e che in tale direzione la Scienza dell'Educazione in collaborazione con l'Opera Nazionale Montessori, già tanto impegnata nell'individuare prospettive innovative per l'applicazione del metodo, si soffermino sulla possibilità di profilare la figura di un educatore professionale Montessori con le competenze specifiche dell'educatore e l'abilità nell'applicazione della metodologia montessoriana. Così da immaginare un nuovo educatore dell'anzianità dalle competenze centrate sui bisogni e sulle caratteristiche degli anziani affetti da demenze, attraverso l'istituzionalizzazione di scuole di specializzazione, percorsi post-laurea oppure integrati nei corsi di laurea.

Perché, pare evidente, che in questa prospettiva tanto c'è ancora da pensare e da fare.

Bibliografia

- Annacontini G. (2012). *Per una pedagogia della lunga vita. Per una pedagogia della lunga vita. Progetto generazioni: bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: Edizioni ETS.
- De Serio B. (2014). *Educare dalla nascita. Il progetto di Adele Costa Gnocchi*. Roma: Anicia.
- Luppi E. (2020). Presentazione. In F. Taddia, A. Perino, R. Poi (Eds.), *Il metodo Montessori e gli anziani fragili. Principi e metodi per migliorare il benessere e le autonomie*. Trento: Erikson.
- Mortari L. (2020). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musaio M. (2021). *Persone anziane e cura. Riflessioni pedagogiche e narrazioni nel tempo della pandemia*. Roma: Studium.
- Taddia F., Perino A., Poi R. (2020). *Il metodo Montessori e gli anziani fragili. Principi e metodi per migliorare il benessere e le autonomie*. Roma: Erikson.

L'orientamento come processo educativo attraverso cui promuovere futuro e competenze di cittadinanza

Annalisa Quinto

Assegnista di ricerca - Università di Bologna
annalisa.quinto@unibo.it

1. Necessità dell'orientamento: vecchie e nuove prospettive

Le Linee guida per l'orientamento adottate con D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022 definiscono l'orientamento un *processo* “volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative” (Miur, 2022, p. 1). Già nel 1970 l'UNESCO con la Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento al Congresso di Bratislava affermava che “orientare significa porre l'individuo nelle condizioni di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona”. In tal senso, l'orientamento si caratterizza come *processo educativo* piuttosto che come mera azione finalizzata alla scelta del percorso formativo o lavorativo. Tale mutamento semantico si fonda sulla consapevolezza che *orientare* significa fornire quelle competenze e quegli strumenti necessari a rendere i soggetti maggiormente coscienti e consapevoli di sé stessi per progredire verso il raggiungimento del pieno sviluppo delle loro identità personali e professionali (Unesco, 1970). Successivamente, nel 2000, il *Memorandum* sosteneva che “*Living and working in the knowledge society calls for active citizens who are self-motivated to pursue their own personal and professional development [...] on their unique journey through life*” (p. 17). Sempre nel documento si sosteneva che “*Economic and social change are modifying and upgrading the profile of basic skills that everyone should have as a minimum entitlement, enabling active participation in working life, family life and all levels of community life from local through to European*” (p. 10). Così, l'orientamento si rivolge a tutti senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale o personale e diviene processo trasversale a tutte le età della vita, necessario ad affrontare il cambiamento quale fattore strutturale della pianificazione e attuazione di ogni progetto di vita.

2. Re-immaginare il futuro dell'educazione tra orientamento e cittadinanza attiva

Ciò è ancora più urgente all'interno della società odierna in cui l'immagine del futuro si fa labile. Proprio sul futuro concentra la sua attenzione il recente Rapporto UNESCO *Reimagining our future together: A new social contract for education* (2021), elaborato dalla Commissione Internazionale sul futuro dell'educazione, in cui emerge chiaramente la necessità di individuare nuove traiettorie educative che siano in grado non solo di far fronte alle innumerevoli sfide emergenti, ma anche di re-immaginare le modalità attraverso cui la conoscenza e l'educazione possano plasmare il futuro dell'umanità e del pianeta.

L'orientamento, in tal senso, può divenire vera e propria pratica educativa per promuovere l'acquisizione di quelle competenze trasversali, le *Life Skills*, necessarie per far fronte alla complessità costitutiva del reale. Già a metà degli anni Novanta del secolo scorso, l'O.M.S. sosteneva che fosse necessario proporre strategie educative che favorissero l'apprendimento delle *Life Skills* per prevenire le molteplici forme di disagio, di esclusione e disadattamento sociale. A partire da tali considerazioni, l'orientamento si posiziona come elemento fondamentale all'interno delle tre dimensioni dell'educazione: *Lifelong*, *Lifewide*, e *Lifedeeep*; ciò sposta l'attenzione sull'impegno che le scuole devono assumere rispetto alla formazione integrale dell'individuo che, per essere definita tale, deve tener conto di fattori imprescindibili quali il benessere esistenziale e personale, la capacitazione, l'*empowerment*. La sfida educativa, quindi, è quella di costruire percorsi di orientamento che, superando la mera logica informativa, si prefiggano l'obiettivo di formare integralmente ciascun soggetto fornendo quel bagaglio di competenze che risulta, oggi, necessario sia per garantire benessere personale, sia per il pieno esercizio della cittadinanza attiva. A tal proposito uno studio recente condotto da Unicef (2021), *Life Skills and Citizenship Education*, ha proposto un modello di apprendimento quadrimensionale costituito da dodici competenze fondamentali per la vita raggruppabili in quattro macrocategorie: *Learning to know* o dimensione cognitiva; *Learning to do* o dimensione strumentale; *Learning to be* o dimensione individuale; *Learn to live Together* o dimensione dell'educazione sociale e della cittadinanza. Ciò a testimoniare la necessità di promuovere percorsi di formazione e processi di orientamento che si facciano carico di tutte le dimensioni che compongono i soggetti e che toccano ogni ambito della loro vita: da quello personale e intrapersonale a quello interpersonale e collettivo. Inoltre, importanti studi come quello condotto nel 2021 dall'OCSE *Beyond Academic Learning. First results from the survey of social and emotional skills*, hanno individuato la stretta correlazione che esiste tra competenze cognitive, *Life Skills*, benessere psico-fisico, successo personale e buon esercizio di cittadinanza.

A tal proposito, l'Unione Europea ha individuato nell'educazione alla cittadinanza una chiave di volta attraverso cui formare nelle nuove generazioni forme di pensiero critico e complesso e all'interno della Dichiarazione di Parigi del 2015 essa viene a definirsi come modello educativo volto a favorire lo sviluppo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono e ad aiutare gli studenti a di-

ventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale (Council of Europe, 2017). La direzione pedagogica da intraprendere è quella di costruire modelli educativi volti a promuovere le *Life Skills* e tutte quelle competenze non-cognitive, sociali ed emotive che promuovono le abilità di vita nei soggetti in formazione.

Bibliografia

- Commission of the European Communities (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Retrieved from: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Council of Europe (2017). *Learning to live together. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. Retrieved from <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd>
- MIUR (2022). *Linee guida per l'orientamento*. Decreto ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. Retrieved from: https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/-m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000328.22-12-2022.pdf/d634198a-8dfa-9117-9dac-282e7baff036?version=1.0&t=1672213318764
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- UNESCO (1970). *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento del Comitato di esperti al Congresso internazionale*. Bratislava: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Parigi: UNESCO.
- UNICEF (2021). *Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa*. UNICEF MENA. Amman: Regional Office.

Premesse teoriche sul pensiero critico come metodo per l'alfabetizzazione emotiva

Paola Rigoni

*Dottoranda - Università degli Studi di Padova
paola.rigoni.1@phd.unipd.it*

1. La formazione nella professione infermieristica

Le professioni di cura come quella infermieristica sono tutt'oggi alla ricerca di un'identità che riconosca loro non solo le abilità di esecuzione pratica, ma anche le capacità decisionali rispetto all'ambito di attività¹. I luoghi di cura devono essere ridefiniti per poter accogliere una domanda di assistenza che muterà nell'arco di pochissimi anni², eppure la formazione professionale rimane spesso fondata su un modello di malattia acuta del paziente e sulla preparazione tecnica. Il sistema stesso rimane ancora piuttosto rigido rispetto alla necessità di una continua metamorfosi, che risulterebbe in linea con l'accelerato e costante mutare delle esigenze dell'ambiente sanitario che oggi richiede multiprofessionalità e un ampliamento delle competenze acquisite nel percorso formativo.

Il curriculum di Scienze Infermieristiche non si discosta da quello delle altre professioni sanitarie e poco spazio è dedicato alla formazione di figure professionali (Baldacci, 2014) capaci di prendere decisioni in modo autonomo ed etico (Gireux, 2005). La formazione universitaria dovrebbe tener conto del nuovo profilo antropologico dei giovani studenti immersi nella realtà virtuale che crea piani di identità molteplici e paralleli. Il giovane-studente-consumatore è una sorta di io espanso (Damiano, 2007) dalle offerte del mercato, portato a credere di essere capace di scegliere sulla base dei suoi desideri, di non essere omologato.

2. La tradizione educativa e le teorie sulla formazione del pensiero

Nella nostra tradizione educativa si privilegiano le risposte alle domande, la separazione dei saperi a scapito della loro connessione (Cagol, 2020) e un sapere accumulato che non dispone di un principio di organizzazione (Morin, 1999). La trasmissione della conoscenza avviene tramite l'offerta di contenuti, ma i processi attraverso i quali si apprende non sono indagati. La cognizione dei processi di co-

1 *Consensus Conference 2023*, Federazione Nazionale Ordini Professioni Infermieristiche.

2 Fonte: Ministero della Salute.

struzione del pensiero avvicina a comprendere il modo in cui si interpreta il mondo e quindi la realtà che circonda. Questa consapevolezza consente di poter argomentare nelle situazioni in cui vi è un disaccordo, ma soprattutto, nel contesto lavorativo, di relazionarsi rispettando la diversità di pensiero dell'altro ed evitare modalità conflittuali. Il processo di *framing* conduce ad organizzare credenze e nozioni in schemi (Barisone, 2009), per dare giudizi rapidi/sintetici e disporre le nuove informazioni dentro un sistema di conoscenze preesistenti. Questo è uno dei meccanismi inconsapevoli che si mettono in atto nella costruzione del pensiero.

La teoria duale sostiene che il ragionamento umano è formato da due sistemi o processi: l'intuito e il pensiero razionale. Il "colloquio" e lo scambio di informazioni tra questi due sistemi portano a una decisione rispetto ai problemi sollevati dall'ambiente interno o esterno all'individuo.

Secondo studi più recenti (Stanovich, 2010; Stanovich et al., 2013) i sistemi sono tre: il pensiero razionale è a sua volta composto da altri due elementi, la mente algoritmica e la mente riflessiva. Nella mente algoritmica ha luogo il pensiero astratto, la sua funzione chiave è l'elaborazione delle rappresentazioni secondarie. Queste rappresentazioni sono considerate il fondamento della riflessione e dei processi cognitivi di ordine superiore che permettono di attribuire intenzioni e credenze ad un'altra persona (Ramachandran, 2019). Nella mente riflessiva si formano i ragionamenti più dettagliati e complessi e si raccolgono le informazioni prima di arrivare ad una conclusione.

Questi studi ci dicono che la razionalità alla base del pensiero riflessivo influisce sul processo decisionale, ma che al contempo è influenzata da variabili quali la cornice di percezione dei significati (*framing*) e le emozioni. Quindi attraverso un processo di *deframing* (He, 2020; Zahedi, 2017; Van Hees et al., 2006) è possibile attivare il pensiero critico, focalizzare il ragionamento sulle nostre convinzioni e comprendere dove riporre le riflessioni dopo averne svelato i meccanismi impliciti (Ellis, 2011). Questo processo di analisi del pensiero e delle informazioni sottese può essere definito come la capacità di pensare razionalmente, esplorando le questioni e le idee e comprendendo la connessione logica tra di loro, prima di accettare o di formulare un'opinione o una conclusione (Elder, Paul, 2020).

3. Conclusioni

Sulla base di queste premesse è stato realizzato un laboratorio esperienziale con novanta studenti del Corso di Laurea in Scienze Infermieristiche dell'Università di Padova e di Ferrara. Si è posta particolare enfasi sulla dimensione metacognitiva con l'obiettivo di orientare questi futuri professionisti della salute a comprendere il valore costruttivo delle loro esperienze e a elaborare la dimensione relazionale attraverso alcuni vissuti emotivi connessi alla relazione di cura.

Questa esperienza guidata di *critical thinking* (Paul, Elder, 2019) è stata oggetto di uno studio che si concretizzerà in una proposta formativa per i corsi di laurea

in Scienze Infermieristiche nei termini di un laboratorio a scelta al secondo anno di corso.

Bibliografia

- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Barisone M. (2009). *Comunicazione e società*. Bologna: Il Mulino.
- Cagol M. (2020). La complessità della relazione emozione-ragione. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 7-19.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Elder L., Paul R. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Ellis R.H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Retrieved from: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf (ultima consultazione 10/01/2023).
- Evans V. (2007). *Glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Giroux H.A. (2005). *Border Crossing. Cultural workers and the politics of education*. New York, London: Routledge.
- He Y. (2020). A framing-based account of critical cultural awareness. In S. da Silva et al. (Eds.), *Language, Culture and Identity—Signs of Life* (pp. 111-139). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Paul R., Elder L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Washington: Rowman & Littlefield.
- Ramachandran V.S. (2019). *Che cosa sappiamo della mente*. Milano: Mondadori.
- Stanovich K. (2010). The key functions of the reflective mind and the algorithmic mind that support human rationality. *Oxford scholarship online*.
- Stanovich K., West R.F., Toplak M.E. (2013). Myside bias, rational thinking, and intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 22(4), 259-264.
- Van Hees B., Verweel P. (2006). *Deframing organization concepts*. Frederiksberg: Liber & Copenhagen Business School Press.
- Zahedi M., Heaton L. (2017). A Model of Framing in Design Teams. *Design and Technology Education*, 22(2), 8-25.

Questionario per la valutazione di un progetto di educazione motoria inclusiva: un'Analisi Fattoriale Esplorativa

Gabriele Russo

Assegnista di ricerca - Università di Bologna
gabriele.russo5@unibo.it

1. Introduzione

Proporre attività ludico-motorie che coinvolgano sia i bambini con disabilità che i bambini normodotati è un'emozionante sfida per i docenti del futuro (Ahuja et al., 2005; Pocock, Miyahara, 2017; UNESCO, 2015). Purtroppo, molto spesso, i bambini con disabilità vengono relegati ad osservare i propri compagni normodotati svolgere le attività motorie e, in casi particolarmente gravi, svolgono attività separata dalla classe (ad es. Wang, 2019).

Il presente studio si è prefissato di creare un questionario che ha l'obiettivo di investigare quanto, durante un percorso di educazione motoria inclusiva, le studentesse e gli studenti riportino esperienze positive relative all'attività inclusiva e alla collaborazione tra loro, e come percepiscono il lavoro dei loro insegnanti.

2. Materiali e metodi

2.1 Partecipanti

Lo studio ha coinvolto 163 studenti (94 femmine) di una scuola secondaria di primo grado (prima classe = 48; seconda classe = 71; terza classe = 44) del comune di Bologna.

2.2 Questionario e procedure

Sono state elaborate e presentate 22 domande relative a comportamenti adottati dai partecipanti e dagli/lle insegnanti durante le ore di educazione motoria/fisica (Fig. 1).

Il questionario è stato reso disponibile tramite la piattaforma *Microsoft Forms*.

I partecipanti accedevano al questionario tramite un link fornito dal ricercatore e ad ogni domanda dovevano rispondere su un scala Likert a 5 punti (da "per nulla d'accordo" a "molto d'accordo").

Fig. 1: Domande del questionario

2.3 Analisi dati

L'analisi è stata svolta con R (r-project.org) attraverso l'interfaccia RStudio (posit.co) e per le Analisi Fattoriali Esplorative (AFE) sono stati utilizzati i pacchetti *EFAtools* (Steiner, Grieder, 2020) e *Psych* (Revelle, 2023).

È stata eseguita una serie di AFE per definire i gruppi delle domande proposte. Prima di iniziare sono state effettuate le seguenti analisi preliminari: analisi di correlazione tra gli indici, analisi dell'alpha di *Cronbach*, *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) analisi e il Bartlett test per analizzare la sfericità dei dati. Dopodiché si è proseguito con la definizione del numero di fattori latenti da estrarre. L'AFE è stata ripetuta in modo da avere un modello finale stabile.

3. Risultati

È stata eseguita una matrice di correlazione tra gli *item* del questionario e nessuna correlazione è risultata superiore a .80, così si è proceduto alle successive analisi senza eliminare alcun *item*.

Si è dunque proceduto all'analisi dell'alpha di Cronbach ($X^2(231) = 0.84$), della sfericità dei dati tramite il Bartlett test, che ha evidenziato una significatività delle variabili ($X^2(231) = 1324.35$, $p < .001$), e la KMO analisi è risultata meritoria (*Measure Sample Adequacy* - MSA = .84). L'analisi *Parallel* ha messo in evidenza la possibile presenza di sei fattori latenti. Così è stata eseguita una prima analisi fattoriale a sette Fattori con la rotazione "quartimax", la quale ha prodotto risultati soddisfacenti; tuttavia, l'*Item 9* è rimasto fuori dai Fattori ($X^2(114) = 126.11$, $p > .05$).

Le stesse analisi dell'AFE 1 sono state rieseguite togliendo l'*Item 9* (AFE 2). L'alpha di Cronbach è risultata di .86, il test di Bartlett è risultato significativo

($X^2(210) = 1300$, $p < .001$) e l'analisi KMO è risultata meritoria (MSA = .84). L'analisi fattoriale esplorativa ha mostrato indici di *fit* soddisfacenti ($X^2(84) = 80.61$, $p > .05$), ma l'*Item 21* è risultato far parte di un unico Fattore (Fattore 6). Si è dunque deciso di procedere con la sua rimozione ed eseguire un'ulteriore AFE.

L'alpha di Cronbach è risultata di .85, il test di Bertlett è risultato significativo ($X^2(190) = 1217.89$, $p < .001$) e la KMO analisi è risultata meritoria (MSA = 0.85). L'AFE 3 è risultata buona ($X^2(190) = 1217.89$, $p > .05$), ma l'*Item 8* è rimasto fuori da tutti i fattori.

Si è dunque deciso di eliminarlo e di procedere con un'ulteriore AFE (AFE 4). L'alpha di Cronbach è risultata di .85, il test di Bartlett è risultato ancora significativo ($X^2(171) = 1151$, $p < .001$), l'analisi KMO è risultata anche stavolta meritoria (MSA = .86). L'analisi *Parallel* ha messo in evidenza la possibile presenza di cinque fattori latenti e gli indici dell'analisi fattoriale sono risultati adeguati ($X^2(86) = 85.04$, $p > .05$). Inoltre, nessun *item* è rimasto fuori. L'analisi fattoriale ha messo in evidenza che il Fattore 1 comprendeva gli *Item 4, 3, 19, 13, 12, 5 e 1*; il Fattore 2 comprendeva gli *item 2, 20, 11 e 18*; il Fattore 3 comprendeva gli *item 6 e 10*; il Fattore 4 gli *item 17 e 15*; mentre il Fattore 5 comprendeva gli *item 13, 22 e 16* (Fig. 2).

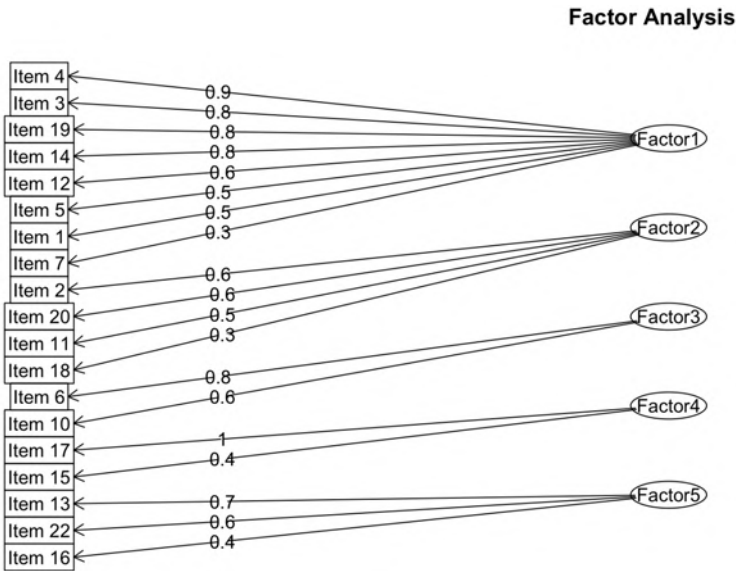


Fig. 2: AFE 4 a 5 Fattori (*Factor*)

4. Discussione

Il presente progetto ha investigato la possibilità di creare un questionario per analizzare quanto nell'ambito di un percorso di educazione motoria inclusiva le stu-

dentesse e gli studenti riportino esperienze positive relative all'attività inclusiva e alla collaborazione tra loro, e come percepiscono il lavoro dei loro insegnanti.

È stata eseguita un'analisi fattoriale esplorativa che ha permesso di identificare cinque Fattori latenti. Il Fattore 1 sembra accorpate le domande relative al comportamento inclusivo dell'insegnante e alla piacevolezza delle lezioni di educazione motoria/fisica; il Fattore 2 le domande relative alla collaborazione dei compagni; il Fattore 3 le domande relative al coinvolgimento degli alunni nelle lezioni di educazione fisica; il Fattore 4 le domande relative al comportamento orientato al risultato degli insegnanti.

Tuttavia, il Fattore 4 sembra essere un fattore spurio, poiché vi è anche la presenza dell'*Item* 16, che non è così collegato con gli altri due *item*.

5. Conclusione

Nel complesso, le analisi condotte hanno messo in evidenza che il questionario sembra avere buone potenzialità per indagare come gli insegnanti e gli studenti lavorano nell'ambito di una didattica inclusiva per l'educazione fisica. L'aggiunta di ulteriori *item* e la revisione di alcuni tra quelli proposti – come gli *Item* 8, 9, 21 – appare comunque necessaria per migliorare lo strumento.

Bibliografia

- Pocock T., Miyahara M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- Revelle W. (2023). *Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Northwestern University, Evanston, Illinois.
- Ahuja A., Ainscow M., Blet A.B.A., Cruz M., Eklindh K., Ferreira W., Halperin R., Heijnen H., Huong N.T., Keynan H., Lee S., Shiu-Kee C., Perner D., Riddell A., Shaeffer S., Skinner N., Taut S., Wormn S. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000-140224>
- UNESCO (2015). *International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409>
- Steiner M., Grieder S. (2020). EFAtools: An R package with fast and flexible implementations of exploratory factor analysis tools. *Journal of Open Source Software*, 5(53), 2521. <https://doi.org/10.21105/joss.02521>
- Wang L. (2019). Perspectives of Students With Special Needs on Inclusion in General Physical Education: A Social-Relational Model of Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(2), 242-263. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0068>

Il potenziale inclusivo della *Comunicazione Aumentativa Alternativa* nel quadro dell'*Universal Design for Learning*

Lia Daniela Sasanelli

Tutor Organizzatore - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
lia.sasanelli@uniba.it

Dalla letteratura scientifica nazionale e internazionale (Fontani, 2016; 2020a; 2020b; Cook, Odom, 2013; Stasolla et al., 2012) emerge, in maniera sempre più rilevante, un'attenzione pedagogica e didattica verso la *Comunicazione Aumentativa Alternativa* (CAA), quale approccio in grado di compensare le disabilità comunicative temporanee o permanenti in "modo *aumentativo*, cioè incrementando le possibilità comunicative del soggetto partendo da risorse già presenti, ed in modo *alternativo*, ovvero avvalendosi di forme comunicative differenti dalla tradizionale lingua parlata come immagini, simboli, gesti, segni, dispositivi con uscita vocali" (Bianchi, 2021, p. 110).

A fronte di numerosi studi effettuati nel campo scolastico, in cui vengono indagati i benefici e i risultati derivanti dall'uso della CAA sui singoli soggetti con disabilità (Lancioni, Bosco, 2012; Mirenda, Iacono 2009; Galdieri, Zappalà, 2021), risultano essere esigue le esperienze in cui questa viene impiegata come strumento didattico a supporto di tutti. La CAA, infatti, facendo leva sull'uso di simboli e immagini (Sigafos, Kelly, Butterfield, 2007), agevola, facilita e sostiene il processo di apprendimento, andando incontro alla variabilità dei differenti stili cognitivi. In tale direzione, con il suo ampio repertorio di strumenti e strategie inclini, nello specifico, alla valorizzazione del canale uditivo e visivo, si ancora fortemente ad un innovativo framework di ricerca basato su una cultura dell'universalismo e dell'inclusività: l'*Universal Design for Learning* (UDL).

Facendosi promotore di una "logica progettuale di materiali, metodi e strategie inclusive che prevedono prioritariamente pluralità e flessibilità nel facilitare l'apprendimento e la partecipazione scolastica di tutti gli studenti" (Montanari, Ruzzante, p. 73), il framework dell'UDL si erge su tre principi¹ da tenere in considerazione per la progettazione di qualsiasi intervento didattico: *fornire molteplici mezzi di rappresentazione, fornire molteplici mezzi di azione ed espressione, fornire molteplici mezzi di coinvolgimento*. Basandosi sulla convinzione che la di-

1 I principi dell'UDL sono legati a tre grandi network, strutture di reti neurali fondate su basi neuroscientifiche e pedagogiche. Tali basi sono discusse, approfonditamente, nei lavori di Rose, Mayer, Hitchcock (2005) e Hall, Mayer, Rose (2012).

versità rappresenti una *condizione necessaria* e che, come mostrano le più recenti ricerche neuroscientifiche (Rivoltella, 2011; Geake, 2017), sussiste una variabilità tra gli stili di apprendimento² e una forte influenza esercitata dalle emozioni nei processi di insegnamento-apprendimento (Morganti, Signorelli, Marsili, 2019; Lucangeli, 2019), il paradigma dell'UDL insiste sull'importanza di progettare contesti di apprendimento *flessibili e accessibili* che vadano incontro alle differenze di tutti, affinché ciascuno possa diventare uno *studente esperto* (Rose, Mayer, Hitchcock, 2005; Hall, Mayer, Rose, 2012). La logica di predisporre, a priori, degli adattamenti ai curricoli didattici, affinché siano rispondenti ai bisogni e alle esigenze specifiche dei singoli studenti e, nel contempo, possano rendersi utili e fruibili anche per gli altri alunni, ben si allinea con l'utilizzo della CAA. Progettata inizialmente come strumento centrato sui bisogni specifici della persona con *complessi bisogni comunicativi*, la CAA si configura come un valido approccio da estendere a livello interdisciplinare ed applicabile a sistemi di comunicazione, ambienti, servizi pubblici, affinché questi possano essere fruiti dalla più ampia gamma di popolazione possibile. Le potenzialità inclusive della CAA, facendo leva su un ampio e differenziato repertorio di simboli ed immagini e sull'uso di *sistemi senza tecnologia e sistemi a bassa e ad alta tecnologia*, divengono risorsa arricchente che supporta e promuove la *partecipazione* di tutti. In linea con l'approccio *bio-psico-sociale* (ICF-OMS, 2007), la CAA aiuta ad indirizzare il focus dell'intervento didattico, sui costrutti dell'*accessibilità*, della *flessibilità* e della *differenziazione*, contribuendo ad incrementare significativamente la motivazione, la partecipazione ed il coinvolgimento di tutti non solo nel contesto scolastico, ma nei diversi e molteplici contesti di vita.

Bibliografia

- Armstrong T. (2011). *The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differently wired brain*. Cambridge (MA): Perseus Books.
- Bianchi S. (2021). Comunica anche tu. Un percorso di sensibilizzazione sui diversi mondi comunicativi. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 20(3), 106-113.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. [Http://udlguidelines.cast.org](http://udlguidelines.cast.org)
- Cook B.G., Odom S.L. (2013). Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education. *Exceptional Children*, 79(3), 135-144.
- Fontani S. (2020a). Il ruolo della Comunicazione Aumentativa Alternativa nelle strategie contestuali inclusive per allievi con Disabilità Cognitive. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), 286-296.
- Fontani S. (2020b). Tecnologie digitali nei sistemi di Comunicazione Aumentativa Alter-

2 A tal proposito, il concetto di *neurodiversità* mette in luce la condizione di differenza tra i funzionamenti delle persone, consentendo di percepire la ricchezza e la complessità della natura umana e, nello specifico, del cervello umano (Armstrong, 2011).

- nativa per allievi con Disabilità Cognitive. *Education Sciences & Society*, 2, 419-431.
- Fontani S. (2016). *Comunicazione Aumentativa Alternativa e Disabilità. Proposte differenziate per interventi educativi, scolastici e abilitativi inclusivi*. Bergamo: Junior.
- Galdieri M., Zappalà E. (2022). La CAA e il ruolo dei facilitatori per lo sviluppo delle abilità comunicative negli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. *Educational Reflective Practice*, 2, 171-181.
- Geake J.J. (2017). *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Hall T.E., Meyer A., Rose D.H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom. Practical applications*. New York: Guilford.
- Lucangeli D. (2019). *Cinque emozioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Mirenda P., Iacono T. (2009). *Autism Spectrum Disorders and AAC*. Baltimore: Brookes.
- Montanari M, Ruzzante G. (2021). Un curriculum scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning. *Educational Reflective Practice*, 2, 70-80.
- Morganti A., Signorelli A., Marsili F. (2019). Supportare l'educazione socio emotiva attraverso un modello school-wide. I risvolti sulla qualità dei processi inclusivi. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 18(2), 139-147.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Rivoltella P.C. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rose D.H., Meyer A., Hitchcock C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Sigafoos J., Kelly M.A., Butterfield N. (2007). *Migliorare la comunicazione quotidiana dei bambini disabili*. Trento: Erickson.
- Stasolla F., Picucci L., Caffò A., Signorile C., Lo Storto L., Mazzarelli A., Signorile M., Lancioni G., Bosco A. (2012). Supporti tecnologici per l'inclusione e la comunicazione in bambini con disabilità multiple. *TD Tecnologie Didattiche*, 20(3), 178-184.

L'empowerment come processo di trasformazione delle donne con disabilità

Marika Savastano

*Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
marika.savastano@unifg.it*

1. L'intersezione genere-disabilità

La giurista e attivista statunitense K. Crenshaw (1989) ha coniato il termine “intersezionalità” per dare voce all’esperienza radicata di donne nere che, fin dai tempi della schiavitù, hanno esperito processi di discriminazione e violenza per la duplice appartenenza da un lato a un gruppo etnico subordinato ai gruppi occidentali e dall’altro al genere femminile. L’intersezionalità affronta un tema cruciale per la teoria femminista, ovvero quello della differenza tra donne “oggetto di raffinate articolazioni finalizzate a decostruire la presunta omogeneità all’interno del gruppo ‘donne’ nell’alveo della teoria postmoderna e post-strutturalista” (Bello, 2020).

Il concetto di intersezionalità permette di mettere a fuoco la molteplicità e simultaneità dei processi di subordinazione e discriminazione, postulando che occorre pensare ogni elemento della soggettività come inestricabilmente unito a tutti gli altri. Nel più ampio dibattito sull’oggettività/relativismo della conoscenza, Haraway (1988) afferma la “necessità di una conoscenza critica, localizzabile, parziale, in grado di sostenere la possibilità di una rete di connessioni che siano espressione di solidarietà nella politica e di un dialogo condiviso da un punto di vista epistemologico” (p. 584).

L’intersezione genere-disabilità costituisce uno spazio interstiziale in cui le donne con disabilità esperiscono discriminazioni multiple dovute all’appartenenza alla duplice categoria del genere femminile e della disabilità (Taddei, 2022).

Il tema della disabilità di genere rappresenta una forte emergenza pedagogica: come afferma la Risoluzione del Parlamento Europeo del 29 Novembre 2018, le donne con disabilità rimangono tutt’oggi impossibilitate a compiere scelte e a prendere parte alla vita pubblica e politica; allo stesso modo, tale intersezione non è inclusa trasversalmente nella *European Disability Strategy 2010-2020*.

Un dato significativo è il rapporto tra abusi sessuali e disabilità, dove le donne disabili sono maggiormente esposte a violenze rispetto alle donne senza disabilità (10% vs 4,7%) (ISTAT, 2019).

Sulla base di una prima analisi dei dati territoriali riportati nei Piani Sociali di Zona della Regione Puglia e del distretto di Foggia, non emerge l’analisi delle variabili complesse intersezionali legate al genere e alla disabilità.

2. Orientamenti e approcci metodologici

La libertà di emanciparsi dalla propria condizione, la fiducia nel potenziale di sviluppo dell'individuo, che partecipando attivamente contribuisce a intervenire e trasformare la realtà circostante, lo sviluppo delle capacità cognitive ed emotive che aumentano e rafforzano il livello di autostima, costituiscono i concetti legati al costrutto di *empowerment*, inteso come “volontà del soggetto di prendere decisioni autonome, nella consapevolezza che la sola libertà di scelta, accanto alla percezione delle competenze personali che la rendono possibile e la sostengono, restituisce al soggetto la responsabilità delle proprie azioni” (De Serio, 2010, p. 55).

Un modello di progettazione partecipata in grado di promuovere l'*empowerment* come processo di trasformazione delle donne con disabilità è rappresentato dall'*Emancipatory Research* (Oliver, 1990), il cui tratto connotante è il protagonismo dei ricercatori rappresentati dalle persone con disabilità (Barnes, 1992; Biggeri et al., 2018).

L'intervento sulla problematica in oggetto deve interessare simultaneamente sia le donne con disabilità che il contesto sociale di appartenenza. Attraverso l'*Intersectionality Approach* è possibile, a partire dall'analisi dei sistemi sociali, decodificare gli schemi di interpretazione e regolazione sociale allo scopo di individuare le credenze socioculturali e il modo con cui queste condizionano la percezione delle persone disabili. In altre parole, si tratta di attivare quello che Claudia Piccardò chiama processo di *reframing*, ovvero di sostituzione degli schemi interpretativi tradizionali per imparare ad attribuire un nuovo senso alla realtà e per avviare “una modificazione [...] della precedente comprensione, [...] cambiare assunti, credenze, standard valutativi” (Piccardò, 1995, p. 78).

Bibliografia

- De Serio B. (2010). Orientamento di genere ed empowerment. In I. Loiodice (Ed.), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente* (pp. 47-65). Bari: Progedit.
- Barnes C. (1992). Qualitative research: Valuable or irrelevant? *Disability, Handicap and Society*, 7 (2), 115-124.
- Bello B.G. (2020). *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società*. Milano: Franco-Angeli.
- Biggeri M., Ciani F., Ortali F. (2018). La ricerca emancipatoria come strumento di empowerment. Minority Report. *Cultural Disability Studies*, 6 (1), 175-202.
- COM. 15 novembre 2010, n. 636 - *European Disability Strategy 2010-2020: A renewed commitment to a barrier-free Europe*.
- Crenshaw K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. Chicago (IL): University of Chicago Legal Forum.
- EDF. 28-29 maggio 2011 - *Secondo Manifesto sui diritti delle donne e delle ragazze con disabilità nell'Unione Europea*.

- Haraway D. (1988). Situated knowledges. The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14, 575-599.
- ISTAT (2019). *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni e istituzioni*. Retrieved April 30 2022 from <https://www.istat.it/it/files//2029/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf>
- Oliver M. (1990). *Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Piccardo C. (1995). *Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- RSP. 29 novembre 2018, n. 2685 - *Risoluzione del Parlamento europeo del 29 novembre 2018 sulla situazione delle donne con disabilità*.
- Taddei A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.

Promuovere inclusione e benessere attraverso l'apprendimento digitale delle lingue in contesti museali

Maria Tolaini

*Dottoranda - Università degli Studi di Genova
maria.tolaini@edu.unige.it*

1. La competenza multilinguistica

Riconoscendo il ruolo centrale dell'educazione nel promuovere benessere e inclusione sociali, il Consiglio Europeo ha individuato otto competenze chiave ritenute necessarie per la "realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale" (Consiglio Europeo, 2018). A queste otto competenze appartiene la competenza multilinguistica, ovvero "la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare" (Consiglio Europeo, 2018). Essa amplia le possibilità di mobilità, di studio e di impiego, favorisce la comprensione interculturale e promuove la coesione e la partecipazione sociale. Tuttavia, nel contesto europeo, il livello di abilità linguistica non è quello sperato. Secondo un report della Commissione Europea, solamente il 42% degli europei intervistati raggiunge il livello "Independent user", ovvero il livello B1-B2 nella prima lingua straniera (Commissione Europea, 2012).

2. I musei come luoghi di apprendimento

Per migliorare questa situazione e contribuire quindi al raggiungimento di maggiori livelli di benessere e inclusione sociale, la Commissione Europea propone molteplici strategie, come ad esempio creare sinergie tra scuole e centri di apprendimento informale. Lo scopo è quello di favorire la realizzazione di contesti di apprendimento più interattivi e al tempo stesso collegare l'apprendimento delle lingue a situazioni di vita quotidiana (Consiglio Europeo, 2019). In questo senso, i musei, tramite il loro ambiente di apprendimento informale flessibile e multi-sensoriale, non solo incoraggiano lo sviluppo di competenze trasversali (Poce, 2018) ma favoriscono anche, attraverso l'interazione con gli oggetti della collezione, una connessione con il mondo reale (Evans et al., 2002).

3. Apprendere le lingue al museo

Essendo le potenzialità di questo tipo di apprendimento evidenti, molte sono le esperienze condotte in questo ambito, sia nel mondo anglosassone, sia in paesi dove la lingua inglese è usata come prima o seconda lingua straniera. Dall'analisi dei casi studio, si possono notare alcuni elementi ricorrenti e riscontrare alcune criticità. Solitamente queste esperienze prevedono un'attività introduttiva, seguita da una visita al museo, spesso in lingua, che comprende talvolta lo svolgimento di compiti esperienziali, e infine un'attività di consolidamento e restituzione. I compiti esperienziali e i momenti di restituzione consistono in diverse attività: la compilazione di un diario narrativo, la redazione di un saggio comparativo, la creazione di un museo o di un tour virtuali con un software. Nonostante la varietà delle esperienze, i risultati sono simili: a seguito di questi laboratori si riscontra un miglioramento nelle competenze linguistiche, in particolare nelle abilità orali e di scrittura, ma anche nelle competenze trasversali.

4. La questione dell'apprendimento inclusivo

Tuttavia, dall'analisi della letteratura e delle ricerche condotte sul campo, colpisce la scarsa attenzione prestata alla dimensione inclusiva dell'apprendimento. Uno degli obiettivi principali dell'educazione è di consentire a ciascun individuo di realizzare il proprio potenziale e partecipare attivamente alla comunità. Per raggiungere questo scopo, ogni persona deve essere messa nelle condizioni di poter accedere alle opportunità educative, indipendentemente dalle proprie disabilità e dalla eventuale provenienza da contesti svantaggiati. Se da una parte i musei sono ormai promotori di benessere e inclusione e sempre maggior attenzione è rivolta all'inclusività nell'insegnamento delle lingue, l'apprendimento delle lingue inclusivo in contesti museali rimane ancora inesplorato. Una possibile direzione di ricerca suggerita dal Consiglio Europeo stesso è l'impiego di strumenti digitali inclusivi (Consiglio Europeo, 2021).

5. Le potenzialità degli strumenti digitali inclusivi

È ormai comprovato come le tecnologie digitali giochino un ruolo importante nella promozione di un'educazione e di una formazione inclusive, fornendo dispositivi adeguati e rendendo gli ambienti e gli strumenti di apprendimento personalizzabili e adattabili per tutti gli studenti (UNESCO, 2020). I benefici degli strumenti digitali in termini di inclusione sono numerosi e ben documentati in letteratura. Grazie alle loro caratteristiche di adattabilità e personalizzazione, essi stimolano la motivazione degli studenti e il loro coinvolgimento (Panasi et al., 2020), aumentano la collaborazione, promuovono una partecipazione più attiva (BECTA, 2007) e migliorano la creatività (BECTA, 2007a) in tutti gli studenti.

6. Implicazioni per ricerche future

La ricerca dottorale che ha preso avvio dal quadro appena delineato propone alcune domande di ricerca, come ad esempio quali caratteristiche dovrebbe possedere un'esperienza di apprendimento delle lingue al museo il cui obiettivo è quello di promuovere l'inclusione e il benessere dei partecipanti. Inoltre, si interroga su quali siano le metodologie digitali inclusive più efficaci nel contesto museale per promuovere l'inclusione sociale e in che modo si possano implementare. L'ipotesi che si intende verificare è se l'applicazione di strumenti digitali alla didattica delle lingue in contesti museali possa promuovere l'inclusione e favorire benessere in tutti i discenti. Gli obiettivi della ricerca sono quindi di incrementare le competenze linguistiche di tutti i discenti, integrare strumenti digitali nella didattica delle lingue in maniera innovativa e inclusiva e realizzare percorsi museali digitali inclusivi.

Bibliografia

- BECTA (2007). *The Impact of ICT in Schools – A landscape review*. Coventry: Becta.
- BECTA (2007a). *An exploration of digital creativity used to engage and motivate 'hard-to-reach' learners in behavioural, emotional, and social difficulties (BESD) schools*. Coventry: Becta.
- Commissione Europea (2012). *Europeans and their language*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Consiglio Europeo (2019). *Raccomandazione su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue (2019/C 189/03)*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Consiglio Europeo (2021). *Conclusioni del Consiglio su equità e inclusione nell'istruzione e nella formazione al fine di promuovere il successo scolastico per tutti (2021/C 221/02)*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Evans M. et al. (2002). The Authentic Object? A Child's Eye View. In S.G. Paris (Ed.), *Perspective on Object-Centered Learning in Museums* (pp. 55-77). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- UNESCO (2020). *Technology for Inclusion. Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education*. ED/GEMR/MRT/2020/P1/. Parigi: UNESCO.
- Panesi S., Bocconi S., Ferlino L. (2020). Promoting Students' Well-Being and Inclusion in Schools Through Digital Technologies: Perceptions of Students, Teachers, and School Leaders in Italy Expressed Through SELFIE Piloting Activities. *Frontiers in Psychology*, 11, 1563.
- Poce A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria. Cultural Heritage and the Development of XXI century skills in Primary Education*. Milano: FrancoAngeli.

Narrare il museo: valorizzare il patrimonio culturale attraverso la profilazione dell'utente e l'individualizzazione del messaggio

Eliana Maria Torre

Dottoranda - Sapienza Università di Roma
elianamaria.torre@uniroma1.it

1. Il ruolo delle narrazioni nei musei

I musei, in quanto connessi alla storia del territorio in cui sono collocati e agenti di cambiamento sociale, possono svolgere un ruolo determinante nel creare una memoria e identità collettiva, a condizione che le strategie comunicative adottate riescano a raggiungere tutti i gruppi sociali. Una narrazione sapientemente progettata consente di mediare i contenuti più disparati e complessi, avvicinarli al “sentire” dei non specialisti, rimanere nella memoria emotiva e cognitiva. L'imitazione (Hickok, 2014), strettamente connessa al ruolo dei neuroni specchio, è fondamentale in questo processo; essa consente l'apprendimento sociale, la trasmissione culturale e l'empatia. Lo sviluppo di narrazioni efficaci e tecnologicamente avanzate può costituire il mezzo per una valorizzazione del patrimonio culturale accessibile, partecipata, sostenibile e promotrice di benessere in senso lato, così come auspicata dalla normativa nazionale ed europea (Convenzione di Faro; L. 133/2020; Agenda 2030; Raccomandazione del Consiglio europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente; Carta di Pietrelcina).

2. Ipotesi, domande e obiettivi di ricerca

Sviluppato presso il Museo Nazionale Romano, il progetto prende le mosse dalla seguente ipotesi di ricerca: è possibile promuovere il benessere mentale, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva stimolando le competenze trasversali e digitali dei partecipanti attraverso percorsi individualizzati che sollecitino un dialogo efficace tra utente e museo.

La prima domanda di ricerca indaga quali forme narrative, anche digitali, favoriscano l'inclusione sociale dei vari pubblici museali. Primo obiettivo è quello di realizzare una *systematic review* sul tema. Secondariamente, ci si interroga sulle forme di progettazione di percorsi educativi che promuovono l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva stimolando le *4C skills* (Comunicazione, Collaborazione, Pensiero Critico, Creatività) e le competenze digitali. Conseguentemente, si dovrà individuare beni museali per sviluppare percorsi tematici attuali e interessanti; realizzare e offrire percorsi di didattica museale centrati sull'uso del testo narrativo,

inclusivi, individualizzati, tecnologicamente avanzati e partecipati; stimolare le competenze trasversali e digitali dei partecipanti per promuovere il benessere mentale e l'inclusione sociale. La terza domanda di ricerca esplora come le narrazioni al museo facilitino la partecipazione di diverse categorie di utenza, specialmente quelle a rischio di marginalizzazione. A tal proposito, si intende: condurre una valutazione per la costruzione di *personas* e analizzare eventuali incrementi di competenze, benessere mentale e inclusione sociale dei partecipanti; valutare la funzione delle varie tipologie di testi narrativi per comprendere come stimolino competenze trasversali, di cittadinanza e partecipazione sociale; elaborare modelli di didascalie e testi narrativi per il museo culturalmente accessibili.

3. Metodologia

Un quasi-esperimento sarà condotto per un anno, coinvolgendo diversi pubblici, soprattutto quelli a rischio di marginalizzazione. Esso è progettato secondo un approccio socio-costruttivista coerente con la prospettiva del *lifelong learning* e della copartecipazione, instaurando un dialogo virtuoso tra il Servizio educativo del museo, mediatori e partecipanti.

Per le visite mediate e i laboratori si adottano metodologie inclusive quali l'*Object-based Learning*, la *Visual Thinking Strategy* e il *Digital Storytelling*, che coinvolgono emotivamente i fruitori, li rendono protagonisti del loro processo di apprendimento e promuovono le competenze trasversali e digitali (Re, 2021). La valutazione si avvale di strumenti capaci di misurare i livelli delle competenze trasversali e digitali, del benessere mentale e dell'inclusione sociale percepita, quali griglie di valutazione delle competenze (Poce, 2018), l'*UCL Museum Wellbeing Measures Toolkit* (2013), focus group. La profilazione degli utenti, attraverso *eye-tracking* applicato ai prodotti di *Digital Storytelling* (Di Giovanni, 2020) e somministrazione di un apposito questionario adattato da Poce *et al.* (2020), è fondamentale per verificare l'ipotesi di ricerca in quanto tesa a individuare il punto di partenza di un fruitore rispetto agli obiettivi e le caratteristiche di un determinato gruppo di utenti per offrire loro percorsi individualizzati. Concluse la sperimentazione e la valutazione, si procede all'implementazione dei percorsi educativi e allo sviluppo di nuovi modelli di didascalie e testi culturalmente accessibili anche sulla scorta delle linee guida ministeriali.

4. Risultati attesi

Tre sono i risultati attesi della ricerca: 1) attività che promuovano competenze trasversali e digitali, benessere mentale e inclusione sociale per pubblici museali eterogenei, fornendo modelli adottabili dai professionisti museali; 2) percorsi di *Digital Storytelling* fruibili attraverso i canali istituzionali del museo, per la memoria dei partecipanti che in prima persona li hanno realizzati e l'inclusione della

comunità tutta e di coloro che per svariati motivi non possono visitare fisicamente le sedi museali; 3) nuovi modelli di didascalie e testi narrativi culturalmente accessibili applicabili in diverse tipologie museali. Essi sono una risorsa preziosa per l'inclusività dei musei e per la partecipazione consapevole e attiva della comunità, oltre che per tutti gli educatori che desiderino innovare le loro pratiche educative nel segno dell'inclusività.

Bibliografia

- Assemblea Generale ONU 21 ottobre 2015 – Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.
- Carta di Pietrelcina sull'Educazione all'Eredità Culturale Digitale.
- CETS 27 ottobre 2005, n. 199 – Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società
- Di Giovanni E. (2020). Eye Tracking and the Museum Experience in Italy. *Altre Modernità. Saggi*, 24, 10-24.
- Hickok G. (2014). *The Myth of Mirror Neurons: The Real Neuroscience of Communication and Cognition*. New York-London: WW Norton & Company.
- LEGGE 1 ottobre 2020, n. 133 – Ratifica ed esecuzione della Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società, fatta a Faro il 27 ottobre 2005.
- Poce A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Poce A., Amenduni F., Re M.R., De Medio C., Valente M. (2020). Raccogliere informazioni sui visitatori per fornire percorsi personalizzati e inclusivi all'interno dei musei: il questionario e la web app Inclusive Memory. In A. Poce (Ed.), *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale. Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre* (pp. 25-44). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Re M.R. (2021). Digital Storytelling in Museum Education Context: how to promote Critical Thinking Skills through Digital Tools within secondary school pupils. In *EDEN Proceedings 2021 Annual Conference*, pp. 135-144.
- Thomson L., Chatterjee H.J. (2013). *UCL Museum Wellbeing Measures Toolkit*. London: UCL.

Arti performative, sport e corporeità. Dalla povertà educativa alle Life Skills

Cristina Zappettini

*Dottoranda - Università degli Studi di Bergamo
cristina.zappettini@unibg.it*

Silvia Sangalli

*Dottoranda - Università degli Studi di Bergamo
silvia.sangalli@unibg.it*

1. Introduzione

Lo sviluppo delle nuove cittadinanze e delle pratiche pedagogico-didattiche di orientamento formativo e professionale si colloca oggi in un contesto caratterizzato da un “quotidiano della precarietà” e dalla “crisi nella crisi” (Benasayag, Schmit, 1996).

Sono sempre più diffuse situazioni di povertà educativa ovvero carenza di conoscenze, competenze socio-emozionali, cognitive e non cognitive; essa è di natura multidimensionale, legata sia alla povertà economica che a quella di relazioni, cura personale, opportunità educative, come attività motorie e corporeo-espressive.

Un limitato accesso alle opportunità educative e formative limita la possibilità di sviluppare competenze generative e di acquisire *Capabilities* che promuovono inclusione nella società come cittadini attivi e consapevoli.

La povertà educativa si connette al concetto di salute per cui lo stato di completo benessere è da intendere come ricerca attiva di un miglioramento della qualità della vita mediante abilità definite *Life Skills*, competenze necessarie alle persone per fare scelte orientate alla salute, da sviluppare e apprendere lungo tutto l’arco della vita.

2. Arti performative, sport e corporeità per lo sviluppo di Life Skills

Il pedagogo e l’educatore come possono accompagnare i minori oggi nella ricerca di un senso e di un orientamento? Come possono promuovere l’acquisizione di *Life Skills* per far fronte alla povertà educativa?

Vogliamo passare dal corpo “presenza assente” (Borgogni, Zappettini, 2022) al corpo come “punto zero” della conoscenza del mondo (Foucault, 2006); nella sua natura multidimensionale è punto di contatto con la realtà e la dimensione sociale, punto di intersezione tra l’interiorità e l’esteriorità del sé (Digennaro, 2021). Ogni pratica nasce e si sviluppa nel corpo, è *embodied* e attraverso il mo-

vimento e il gesto espressivo la persona sviluppa le abilità per la vita e amplia le proprie possibilità di scelta.

Le arti performative e le attività motorie e sportive sono pratiche corporee che, per la loro natura e se condotte con intenzionalità educativa, possono ampliare le *Capabilities*, promuovono crescita e sviluppo personale facendo acquisire *Life Skills* e contribuiscono a ridurre la povertà educativa.

È ormai noto come la partecipazione e la fruizione culturale e artistica siano correlate positivamente con la salute, il benessere e la qualità della vita. Il rapporto *Health Evidence Network* su arti e salute ha offerto una revisione della letteratura accademica mondiale degli ultimi vent'anni con evidenze del contributo delle arti nella promozione della salute (WHO, 2019).

Nel contesto odierno, le arti performative sono strumento capace di coinvolgere partendo dal corpo e dal movimento (Zappettini, 2022). Esse portano a confrontarsi con ascolto attivo e sviluppano competenze emotive e relazionali, hanno un potenziale trasformativo altissimo, consentono di esprimere emozioni con libertà, con linguaggi ludici ad alta motivazione. La grande sfida che educatori e pedagogisti possono accogliere oggi nella direzione di orientare al senso dell'esserci è quella di promuovere "spazi e forme di socializzazione animati dal desiderio" (Benasayag, Schmit, 1996, p. 55), per andare oltre l'individualismo e aprire nuovi legami di pensiero e di vita.

Nel processo creativo teatrale attraverso l'espressione e la comunicazione la persona sviluppa cambiamenti che coinvolgono la totalità della persona a diversi livelli: il corpo, l'azione nello spazio, le relazioni, il gioco, la comunicazione verbale, gli oggetti, il rito, le rappresentazioni (Rossi Ghiglione, 2011).

Per quanto riguarda l'attività corporea, motoria e sportiva, essa è considerata in grado di portare benefici alla persona a diversi livelli. È fondamentale per sopperire alla mancanza di *Capabilities*, anche grazie all'acquisizione e sviluppo di *Life Skills*. Attraverso il movimento, induce a confrontarsi con il proprio corpo, con potenzialità e limiti, impegno, successo e insuccesso, frustrazione, responsabilità, errori, regole e relazioni.

In letteratura è ampiamente ribadito che l'attività corporea, motoria e sportiva non è educativa di per sé, ma ciò dipende da fattori sportivi e non (Hartmann, 2003; Gamelli, 2001); la mera pratica non porta automaticamente all'acquisizione di *Life Skills*, ma entrano in gioco il clima che si vive, il sostegno che si riceve, la possibilità di riflettere, la formazione e le strategie di insegnamento dell'allenatore.

La ricerca in questo campo è da approfondire, anche con studi longitudinali, ma si può affermare che "lo sport offre ai giovani l'opportunità di esercitarsi nell'uso delle *Life Skills* in molti modi coinvolgenti, e ciò può promuoverne lo sviluppo e il trasferimento" (Newman, 2021, p. 512).

3. Conclusione

Il corpo, nel movimento, nella relazione con l'altro, lo spazio, gli oggetti, è un importantissimo canale di apprendimento di *Life Skills* e contribuisce al mantenimento dello stato di salute delle persone. Teatro e sport coinvolgono l'attivazione di tutte le dimensioni corporee favorendo sviluppo e crescita personale, rinforzo dell'identità, pensiero riflessivo e creativo, collaborazione e comunicazione, comportamenti pro-sociali, autonomia e ben-essere.

Il corpo come “vettore semantico” è un “punto di osservazione privilegiato attraverso cui analizzare nel profondo gli effetti della crisi e risalire alle cause che la determinano” (Digennaro, 2021, p. 44). Tenendo conto dei fattori che contribuiscono a rendere le attività sportive e teatrali valide esperienze educative e formative è necessario agire con interventi efficaci sui, con e dei corpi. Con una nuova percezione positiva del proprio corpo, nella relazione con gli altri, sviluppare *Capabilities* e *Life Skills* può divenire un gioco, inteso come il *to play* performativo e sportivo, un processo coinvolgente e motivante in cui il soggetto sviluppa la consapevolezza necessaria per cercare una direzione di senso.

Bibliografia

- Benasayag M., Schmit, G. (2005). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Borgogni A., Zappettini C. (2022). A disciplinary body is a disciplined body. *Nuova Secondaria Ricerca*, Anno XXXIX, 375-384.
- Digennaro S. (2021). Il corpo come vettore semantico del disagio giovanile. *Educare.it*, 21(5), 44-51.
- Foucault M. (2006). Utopian Body. In C.A. Jones (Ed.), *Sensorium*. Cambridge (MA) - London (UK): MIT Press.
- Gamelli I. (2001). *Pedagogia del corpo: educare oltre le parole*. Roma: Meltemi.
- Hartmann D. (2003). Theorizing Sport as Social Intervention: A View From the Grassroots. *Quest*, 55(2), 118-140.
- Newman T.J. (2021). Mechanisms of Life Skill Development and Life Skill Transfer: Interconnections and Distinctions Among Socially Vulnerable Youth. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 12(3), 489-519.
- Nussbaum M., Sen A. (2004). *The quality of life*. New York: Routledge.
- Rossi Ghiglione A. (2011). *Teatro e salute. La scena della cura in Piemonte*. Torino: Ananke.
- World Health Organization - WHO (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. 17-21 November, World Health Organization, Ontario, Canada.
- Zappettini C. (2022). *Performing arts in education: an embodied experience of caring for fragility through relationships*. Conference Proceedings CIVAE, 4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education, pp. 500-505.

Orientarsi filosofando: il PCTO in “comunità di ricerca” intergenerazionali

Eleonora Zorzi

Ricercatrice (RTDa) - Università degli Studi di Padova
eleonora.zorzi@unipd.it

1. Disorientarsi intrecciando, orientarsi filosofando

Nel quadro dell'orientamento permanente (UE, 2000) è fondamentale ripensare l'orientamento educativo non solo come insieme di politiche strategiche per guidare gli studenti alla scelta della migliore collocazione nel mercato professionale, ma soprattutto come percorso condiviso per educare le generazioni a supportarsi reciprocamente nell'affrontare i problemi e le domande connesse all'abitare il proprio mondo. Questa prospettiva sociale invita gli studenti a immaginare il progetto di vita con un carattere intrinsecamente comunitario: “non c'è progetto di vita individuale senza il suo ancoraggio al progetto collettivo e sociale” (Barreneche, Santi, 2022, p. 163). Come ricorda Ingold (2020, pp. 16-17), “la vita sociale [...] sta nella corrispondenza di linee [...] perché la mente e la vita sono [...] come i trefoli di una corda”. Ciascun individuo forgia la propria esistenza dentro il reticolo di una vita comune, in continuo divenire, inevitabilmente permeata dall'incertezza: il disorientamento intreccia e annoda le vite di tutti e ciascuno. Per risolvere problemi caratterizzati da elevati livelli di incertezza appare necessario mettere a confronto punti di vista, esperienze, in modo da raggiungere un accordo attraverso processi decisionali inclusivi (Bosco, Sciarrone, 2006). L'incertezza non è solo un ostacolo nell'affrontare i problemi ma diviene strumento per avviare processi di negoziazione in vista di scelte condivise: ogni processo decisionale democratico può essere favorito dalla presenza dell'ambiguità (*ibidem*). Educare al pensiero complesso, democratico, aperto al dubbio e all'incertezza può diventare allora una forma di orientamento nel disorientamento. La Philosophy for Children (P4C) (Lipman, 2005) presenta nella sua metodologia un modo orientante di proporre e percorrere un problema comunitariamente, attraverso la pratica filosofica (Barreneche, Santi, 2022) e la promozione di processi decisionali democratici. Il *filosofare* è pratica attiva di disorientamento, che valorizza il sostare nell'incertezza come condizione per esplorare le possibilità emergenti. Perdersi diventa dunque un'esperienza comune e condivisa, nonché componente chiave del processo che alimenta l'orientamento, in un ambiente *safe* aperto al rischio (Weinstein, 2016).

2. “Siamo in pensiero per la comunità: lost-in-decision”

L'orientamento educativo è stato concepito nel quadro delle politiche pubbliche in Italia come una questione su cui lavorare fin dai primi anni di scuola (MIUR, 2012) e i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) sono una delle politiche più importanti in tale quadro. Il progetto “*Siamo in pensiero per la comunità: lost-in-decision*”, oggetto del presente contributo¹, rientra nelle esperienze di PCTO ed è stato promosso in alcune scuole del Veneto. Alla sua seconda edizione (a.s. 2022-2023) ha visto il coinvolgimento degli studenti di 6 classi di scuole secondarie di II grado, impegnati con i loro docenti a divenire facilitatori di comunità di ricerca. Sono stati previsti incontri di formazione teorica e *learning by doing* tenuti presso l'Università di Padova (12 ore) e incontri di pratica (modellizzazione e *coaching*) svolti nei contesti scolastici (8 ore). Attraverso la metodologia della P4C il percorso ha il fine di sostenere e facilitare lo sviluppo di consapevolezza, complessità di pensiero, ragionamento, capacità deliberative e di problem solving in un contesto comunitario, di ricerca e di indagine, basato sulla pratica filosofica. Attraverso la distribuzione del pensiero, la pluralità degli argomenti e dei punti di vista, le classi abitano la condizione umana dell'essere “persi nell'(in)decisione” che accompagna ogni scelta e ispirazione. La P4C offre uno spazio e un modo di affrontare un processo di indagine filosofica che include l'incertezza come elemento chiave (Birch, 2020), perché affronta domande aperte per le quali non esistono a priori risposte certe e definitive.

3. Alleanze intergenerazionali irripetibili: fidarsi delle possibilità

Tale esperienza di PCTO, che lavora per trasformare le classi in comunità, nutrire il senso del bene e del disorientamento-orientamento comune, è anche un'esperienza che punta sulla forza delle alleanze intergenerazionali, poiché la pratica P4C sperimentata dalle classi chiederà loro – all'interno del PCTO – di esercitare la metodologia con altre comunità di ricerca: in classi di scuola primaria e secondaria di I grado; nei consigli comunali dei ragazzi; in classi del biennio del proprio istituto. In tal modo gli intrecci irripetibili dei pensieri condividono e diffondono, in un'alleanza intergenerazionale, questo approccio alla discussione, all'orientamento (o disorientamento). La comunità di indagine diventa il filo rosso che unisce le generazioni in una pratica comunitaria, superando l'idea di orientamento come azione pedagogica individuale e trasportandola concretamente entro un quadro di continuità della pratica orientativa *lifelong/lifewide*. Nella ricerca-sperimentazione di pratiche virtuose da condividere e a cui dare seguito, questa esperienza

1 Il progetto citato è monitorato entro una ricerca di Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Università di Padova, che si sta occupando di raccogliere i materiali e i dati necessari per valutarne l'efficacia e le dimensioni di sviluppo e implementazione.

si pone forse come “innovatrice” rispetto agli scopi dell’orientamento educativo: non porta a rispondere alla domanda “cosa vorrei fare da grande?” ma invita ad esplicitare e a immaginare insieme le domande di complessità che abitano le scelte e le identità di bambini e giovani. Questo consente loro di condividere disorientamento e incertezza nel non avere una risposta pronta ma allo stesso tempo di educarsi alla fiducia nelle possibilità (Zorzi, Camedda, Santi, 2019) che questa incertezza propone e fa emergere, nella sua irripetibilità: risorsa rilevante per contenere l’incertezza è data infatti dalla fiducia (Bosco, Sciarrone, 2006). Non si tratta quindi di ridurre le possibilità, per governare l’incertezza, ma di fidarsi di esse e delle relazioni fiduciarie comunitarie per abitarla insieme, condividendo la responsabilità del rischiare.

Bibliografia

- Barreneche M., Santi M. (2022). Philosophy for Children: the practice of (dis)orientation in community of inquiry. *Studium Educationis*, XXIII, 2, 160-170.
- Birch R. (2020). Discerning hope: Intra-actions of a philosophy for children workshop and the eco-socially just potential of practicing hope. *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 975-987.
- Bosco N., Sciarrone R. (2006). La certezza dell’incertezza. *Meridiana*, 55, 9-33.
- Ingold T. (2020). *Siamo linee*. Roma: Treccani.
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita & Pensiero.
- MIUR (2012). *La definizione del sistema nazionale sull’orientamento educativo*. Repertorio, Atti n. 152/CU DM. 20 Dicembre 2012.
- UE (2000). *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente*.
- Weinstein J. (2016). A Safe Creativity Environment. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 49-61). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Zorzi E., Camedda D., Santi M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo “polifonico” delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 91-100.

Panel 4
Lavoro, orientamento, valutazione e ricerca.
Sistemi formativi, rischi di disumanizzazione, futuri del lavoro

Relazioni introduttive
Giuseppe Annacontini
Katia Montalbetti

Interventi
Roberta Bonelli
Luca Contardi
Antonella Cuppari
Cristiana De Santis
Gaetana Katia Fiandaca, Dorotea Rita Di Carlo
Marco Giganti
Lucia Maniscalco, Martina Albanese
Arianna Monniello, Nicoletta Di Genova
Silvia Mugnaini
Enrico Orizio
Maria Rosaria Re
Roberta Scarano
Mara Valente

Relazioni introduttive

Lati oscuri del lavoro.

Rischi di disumanizzazione e futuri del lavoro

Giuseppe Annacontini

Professore Ordinario - Università degli Studi di Foggia
giuseppe.annacontini@unifg.it

1. La sfida dell'“umano”

La presente riflessione sostiene la necessità di assumere l'epistemologia e la logica pedagogica quale prospettiva per cercare di assolvere al compito di interpretare, pensare e rispondere alla domanda di futuro. Domanda che “inquieti” e che segna la tonalità emotiva generale del presente scritto, dove la genericità del riferimento ai “lati oscuri del lavoro” si rivela come “pre-occupazione” per sviluppi da un lato temuti (la disumanizzazione dell'uomo e della donna) dall'altro ignoti (i futuri dei lavori vagheggiati). Con ciò indicando il potenziale stretto legame che può esservi tra disumanizzazione e lavoro. Legame che, nel nostro caso, è affidato all'azione di mediazione dei sistemi formativi.

Se l'azione educativo-formativa qui richiamata può aprire a prospettive dall'ambigua qualità, allo stesso tempo, anche solo perché prospettata in via solo ipotetica, essa ci appella a considerare l'attualità come tempo in cui è necessario promuovere vie di sviluppo che garantiscano “valori umani”. Siamo, dunque, in un'era che richiede tempestività, ovvero il nostro è il tempo della decisione. Ma trovare risposte per questo appello non è facile se è vero, come ci ricorda Bauman (1999), che ci troviamo in una condizione di continua metamorfosi di strutture, sistemi e organizzazioni che rendono sempre più difficile identificare/elaborare abiti mentali difficilmente ancorabili a una precisa idea di cosa sia “umano”. Un'epoca in cui, tra l'altro, l'attualizzarsi sempre più veloce e profondo della “incidente” potenza tecno-scientifica, tipicamente portatrice di logiche ed etiche autolegittimanti (spesso refrattarie al dialogo e al confronto), rende maggiormente fluida e variabile ogni descrizione si possa fare del reale.

Questa profonda e diffusa incidenza ha moltiplicato e reso disponibili nuove leve di intervento attraverso le quali agire sulla natura e sulla natura stessa dell'uomo e della donna, del lavoro e del futuro; leve che permettono di agire su una “umanità” (come oggetto) che può essere salvaguardata o condannata e su una “umanizzazione” (come processo) che può essere orientata o abbandonata. È, dunque, ancora possibile tematizzare l'oggetto-umanità all'interno di una intenzionata riflessione critica sul suo “valore” in relazione a un pubblico dibattito che sia scientifico, politico, sociologico, filosofico e, soprattutto, pedagogico (Annacontini, Pesare, 2021). E, non di meno, il processo-umanizzazione può essere monitorato

in relazione al dettato di una responsabilità pedagogica per la formazione di uomini e donne come, ci ricordava Bertin (1968), “relazione integrativa io-mondo”.

Tale sfida è per la pedagogia relativamente recente se si tiene conto che la responsabilità per la progettazione di interventi educativi a salvaguardia dell’umanità di uomini e donne in relazione alle pratiche lavorative non è decisamente tra i suoi ambiti più consueti. E se oggi esiste una più diffusa attenzione della comunità scientifica nei suoi confronti è grazie all’antesignano interesse di colleghi (Alesandrini, Zago, Rossi, Costa, Dato, D’Aniello *in primis*) che in esso hanno riconosciuto esser custodita parte importante della dignità di quanto è essenziale all’essere e divenire dell’uomo e della donna: il lavoro come parte essenziale dell’opera di costruzione di ogni esistenza e non solo di lotta politica e sociale. Ma il lavoro come regione spazio-temporale della vita che “cresce” può naturalmente essere anche spazio-tempo di annichilimento della stessa, anzi è questo il profilo che maggiormente – e naturalmente – ha più interessato lo sguardo della pedagogia, come occasione sprecata e talvolta tradita, con la quale confrontarsi criticamente alla ricerca di significati, intenzioni e possibilità di reinterpretazioni in grado di prefigurare esiti di più alto interesse e valore formativo.

Il lavoro come focus della riflessione pedagogica immediatamente rivela la sua natura complessa e problematica (e quindi non riconducibile a una monologica scientifica, tantomeno economica) per cui si connette a prospettive esistenziali, storiche, immaginali, relazionali, sociali, plurilivello e multifattoriali che si accompagnano a una sua rivalutazione in quanto *condizione/dimensione della attuale e futura generatività umana*. Ed essendo tale, la pedagogia allora può legittimamente rivolgersi al lavoro per interrogare il futuro in relazione a quanto prefigura come umanamente inquietante – per intenderci l’affermarsi di uno sguardo che ne fa una questione di sola produzione o di calcolo economico ignorando la sua rilevanza nel promuovere una “compiutezza umana”.

Sarebbe ingenuo pensare che a domande complesse possano corrispondere soluzioni semplici e, questo, solleva una giustificata inquietudine implicita nel richiamo al “rischio” in cui è contenuto il rimando a una prospettiva a-venire che, per esperienza materiale (il “secolo breve”, la “fine della storia” o le grandi crisi economiche, sociali, tecnologiche, sanitarie di questi anni *docent*), solo con grande presunzione intellettuale si può ritenere prevedibile.

Nel mezzo, tra un costruito dai margini sempre più problematici (quali lavori?) e un esito dal valore controverso (quale umanità?), il ponte dei sistemi formativi, ovvero dei plurali dispositivi culturali e sociali che “traghettano” gli uomini e le donne nella cultura e nella società e viceversa. È evidente come buona parte degli esiti dipenderà da come tale ponte saprà “tradurre” i propri concetti, principi, valori.

Qualche breve considerazione, dunque, che dal “rischio” (di disumanizzazione) introduca il problema del “futuro” (dei lavori) e relative suggestioni formative.

2. Rischio, futuro, suggestioni pedagogiche

Sicuramente il rischio è categoria senza la quale non è lecito pensare a una compiuta opera di progettazione formativa. Detto in altri termini si tratta di qualificare una fase del processo propositivo delle professionalità educative che, accanto alla definizione di ipotesi di intervento, preveda una pausa valutativa in relazione ai principi di “responsabilità”, di “precauzione” e di “reversibilità” che, tra l’altro, qualificano una razionalità deontologicamente avvertita.

Molti autori hanno sottolineato, soprattutto in ambito sociologico (Giddens, 1994; Luhmann, 1996) la crescente centralità di tale concetto. Luhmann, in particolare, ha sottolineato come esso si vincoli alla potenzialità decisionale del soggetto che, nelle sue opzioni di azione e intervento, prefigura un danno plausibile ad esse conseguenti.

Tale interpretazione implica un importante presupposto della teoria della complessità, ovvero il “ritorno dell’osservatore” che, mai neutrale, è parte imprescindibile del modo di funzionare e rivelarsi di un qualsiasi sistema. Tale presenza implica l’adesione a una visione costruttivistica, stando alla quale il rischio è vincolato a quanto ogni soggetto porta con sé di teorie ed epistemologie implicite insieme a elementi culturali, ai quali corrispondono possibili processi mentali (e decisionali).

Da pedagogisti, affermare il rischio di disumanizzazione significa rappresentarsi come professionalità nelle mani delle quali è riposta la responsabilità di una decisione da portare a compimento, ovvero percepirsi di fronte a un bivio dal quale non sappiamo se ci sarà ritorno, di fronte a un punto di biforcazione dal quale poter agire su variabili tali da poter rendere l’umano, come finora esperito, garantito.

A una analisi storico-diacronica dei modelli e delle strutture educative non sfuggirebbe come, soprattutto nei modelli totalitari e coloniali, siano stati operanti principi e prassi vocati alla formazione di super- e sub-umanità e, allora, la domanda sembrerebbe essere: siamo certi che la disumanizzazione sia un rischio educativo e non un già realizzato (lavoro minorile, schiavitù, precarizzazione strutturale, povertà conclamate e “necessarie”)? ovvero il rischio è di disumanizzare o di normalizzare gli immaginari di una disumanizzazione già in uno stadio avanzato?

Tuttavia la novità specifica del nostro tempo è il rischio di dare concretezza a una formazione che sia intenzionata e diffusamente promotrice di una *generalizzata soggettività disumanizzata*. Senza più una chiara disposizione avversa nei confronti di parte della popolazione, la domanda interroga la formazione in sé e ci interroga sull’intenzione di perseguire un non-semplificato e non-privo di ambiguità prospettato “valore umano” attraverso specifici modelli formativi.

Pur non potendo ignorare queste condizioni di fatto strutturali al nostro attuale modello di sviluppo, in questa sede più che rivolgerci alle pratiche di disumanizzazione già in atto – e che certamente vanno denunciate specie quando assecondate da compromessi modelli educativi – vorremmo sollevare l’attenzione nei confronti

dei “nuovi” rischi di disumanizzazione, al contempo però dichiarando che porsi in prospettiva futura non può significare dimenticare le più compromettenti storture di quel capitalismo globalizzato e finanziario che, ancora egemone, non si è mai dimostrato sensibile nei confronti del problema di umanizzare vite che non rispondessero ai criteri di produttività/consumo di beni utili al perseguimento della insostenibile crescita dell’“un per mille”.

Ma, proprio perché “nuovi”, tali rischi aprono a inediti scenari in cui poter prendere decisioni e ogni decisione critica e riflessiva è legata alla quanto più profonda comprensione della località dalla quale si decide, richiedendo una puntuale conoscenza delle caratteristiche e delle condizioni nelle quali ci muoviamo.

Non si può decidere senza informazione, conoscenza, cautela, utopia; senza una adeguata conoscenza del presente che permetta di pensare il futuro (anche) dei lavori come strumento intellettuale di conclamata utilità. E il futuro dei lavori si radica nei nuovi grandi potenziali dell’oggi, nelle prospettive che nell’antropocene spalancano su scenari che sembrano più intellegibili per le menti degli artisti e dei romanzieri che degli analisti.

Si pensi in particolare, solo esemplarmente e a volo radente, agli scenari che si configurano a partire dalle seguenti rivoluzioni:

- la robotica e l’intelligenza artificiale. Se per i futuri lavori promettono un progressivo esonero dalla fatica e, non di meno, da alcune fatiche del “pensare”, allo stesso tempo aprono a nuovi spazi di possibilità, tempi e luoghi di vita, dando valore alla creatività, all’immaginazione e alla loro promozione ed educazione;
- il postumano. All’orizzonte si prefigurano nuove forme di soggettivazione e soggettività, nuove possibilità di performance, nuove capacità acquisibili ma anche “acquistabili” che promettono emancipazioni e sottendono nuove dipendenze in relazione a una più radicale possibilità di costruzione di ogni personale identità materiale e immateriale;
- il metaverso. Cresce l’interesse per le nuove organizzazioni e per gli inediti modi di essere collettivi anche in campo lavorativo. Un modello, questo, che necessita di poggiare su forme di funzionamento di intelligenze per cui pensare un’educazione diversa nei contenuti e nelle finalità, senza dimenticare le sponde (e le derive) che tale ambiente potrà dare alla prospettiva transumanista che necessita di una acuta critica pedagogica e di alcuna sentenza di eresia;
- la fusione a freddo. Non è difficile scommettere su quest’ultima rivoluzione che implica una parallela profonda ristrutturazione delle scale del valore (e del lavoro) e riorganizzazione della loro catena.

Sono, tutte, innovazioni che promettono nuova emancipazione e benessere, ma condizione essenziale è che vi siano uomini e donne educati a pensare altrimenti le logiche della accessibilità, della distribuzione, della partecipazione, della sostenibilità e, infine, del diritto alla autorealizzazione come dovere di partecipa-

zione al miglioramento delle condizioni “materiali e spirituali” dell’intera, e sempre più stretta, comunità di destino.

Bibliografia

- Annacontini G., Pesare M. (Eds.). (2021). *Costruire esistenze*. Milano: Mimesis.
Bauman Z. (1999). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: il Mulino.
Luhmann N. (1996). *Sociologia del rischio*. Milano: Bruno Mondadori.

Relazioni introduttive

Cosa conta davvero quando valutiamo?

Katia Montalbetti

Professoressa Associata - Università Cattolica del Sacro Cuore
katia.montalbetti@unicatt.it

1. Saper (ben) valutare

Il tema della valutazione in campo educativo e formativo è da tempo al centro del dibattito, non solo fra gli addetti ai lavori ma anche dell'opinione pubblica. Nel processo valutativo sono in gioco infatti molteplici interessi: di quanti finanziano i diversi progetti, intenzionati a conoscere se le risorse investite hanno generato i risultati desiderati, di quanti operano all'interno delle diverse realtà educative e formative, preoccupati di garantire un servizio di qualità, di quanti fruiscono del servizio, desiderosi di trovare una risposta ai loro bisogni e di quanti studiano i sistemi, i processi e le pratiche valutative, intenzionati a soddisfare un interesse conoscitivo o a rispondere ad un mandato più o meno formale da parte di un committente.

A livello della letteratura scientifica, ma anche della comunicazione mediatica, nel tempo non sono mancate osservazioni critiche rispetto allo stato dell'arte della valutazione nel nostro Paese; a turno, si è detto che si valuta poco, che si valuta male o che si valuta troppo fino a parlare di una vera e propria ossessione valutativa (Lucisano, 2012; 2018). Anche al di fuori dei confini nazionali, le ricadute concrete legate ad un eccesso o ad un uso distorto della valutazione sono state ben messe in evidenza; significativa in tal senso è l'opera della studiosa Del Rey (2018) dal titolo evocativo "La tirannia della valutazione": sotto accusa non è l'esigenza intrinseca di valutare bensì il rischio di trasformare la valutazione in un dispositivo di potere per esercitare controllo e plasmare gli individui alle logiche del sistema.

Tuttavia, come osserva giustamente Hadji (2021), "notare che la valutazione estende il suo impero" (p. 12) non è sufficiente; occorre andare oltre ponendosi almeno due interrogativi: "Come valutare in modo metodologicamente efficace?" e ancora "Come valutare in modo legittimo?" (p. 12). L'Autore individua un criterio sovraordinato che definisce "imperativo di giustificabilità", inteso come necessità di spiegare, argomentare e motivare le ragioni sottese alle scelte valutative; tale imperativo – giova sottolinearlo – non chiama in causa soltanto la dimensione tecnica ma fa riferimento anche ad un piano sovraordinato: per un valutatore, giustificare le scelte significa perciò non solo saperle spiegare ma anche avere motivazioni forti a cui ancorarle, avere cioè dei "buoni motivi" (Hadji, 2021, p. 300).

2. Il coraggio di porsi le giuste domande

Per chi ambisce a fare ricerca scientifica sui temi valutativi, il confronto con le questioni soprariportate appare ineludibile; l'enfasi, talvolta eccessiva, posta sugli aspetti tecnici e procedurali rischia infatti di far perdere di vista il senso che sta dietro a scelte apparentemente neutrali ma che in realtà discendono dai quadri valoriali di chi pratica la valutazione.

In tale prospettiva, è opportuno soffermare l'attenzione su cinque snodi costitutivi del "fare valutazione"; guida tale scelta l'obiettivo di sollecitare quanti sono impegnati in studi e ricerche valutative a problematizzare tali dimensioni integrandole nel proprio *habitus*.

Motivazioni. Quanta attenzione poniamo/quanto tempo dedichiamo a conoscere e a riflettere sulle ragioni – dichiarate e latenti – da cui prende avvio una valutazione? Acquisire consapevolezza degli interessi in gioco è indispensabile per evitare che la valutazione sia strumentalizzata e asservita ad altre logiche che potrebbero essere in conflitto con le priorità cui l'intervento è mirato.

Metodi. Quanta consapevolezza abbiamo delle metodologie a disposizione e di come queste si intrecciano con le caratteristiche dell'oggetto e della situazione in cui operiamo? La scelta metodologica a quali priorità obbedisce? Diventa in tal senso fondamentale riuscire a trovare un equilibrio fra il rispetto dei criteri metodologici che assicurano validità al processo e agli esiti dell'azione valutativa e la specificità e unicità delle situazioni educative e formative in cui operiamo. A livello operativo, ciò richiede che talvolta ci si allontani dai sentieri metodologici già battuti, e perciò più rassicuranti, per sperimentare nuove vie più incerte ma potenzialmente più sensibili ai nostri oggetti di studio.

Limiti. Quanta consapevolezza abbiamo dei limiti che accompagnano la nostra (tutta) la valutazione? Quali dobbiamo accettare e quali invece dobbiamo riuscire a superare? Riflettere sul concetto di limite permette di guardarsi dalla trappola di assolutizzare uno sguardo valutativo perdendo di vista la sua inevitabile parzialità; al contrario, includere il limite come elemento di confronto in tutte le fasi del processo può aiutare a chiedere alla valutazione ciò che può dare senza tradirne la natura.

Ricadute. Quanta consapevolezza abbiamo degli usi (propri e impropri) dei risultati della nostra valutazione? Quali margini di azione? Come è noto, la valutazione ambisce a ridurre la complessità decisionale fornendo informazioni valide e affidabili e aiutando perciò a compiere scelte informate. Tuttavia, spesso chi valuta non gode del potere decisionale e pertanto pone il proprio lavoro a servizio di altri. Se da un lato porre la decisione fuori dal margine di azione della valutazione può aiutare a comprenderne i limiti, dall'altro non deve indulgere a meccanismi deresponsabilizzanti poiché le scelte valutative, dalla fase progettuale a quella di comunicazione e restituzione, concorrono a porre le premesse per una buona o cattiva decisione dalla quale discendono ricadute pragmatiche.

Rischi. Quanta consapevolezza abbiamo dei rischi legati all'atto del valutare? Ragionare su questo aspetto implica, prima ancora di capire quali rischi, accettare

che il compito valutativo abbia in sé questa componente di rischio. Il riferimento è sia ai rischi per il valutatore sia ai rischi per chi partecipa direttamente o indirettamente al processo valutativo. Ne consegue che valutare non sia mai un'operazione neutra e richieda sempre una certa dose di coraggio.

Sofferarsi a ragionare su questi interrogativi, certamente non esaustivi, è senza dubbio impegnativo ma nondimeno indispensabile quando accostiamo la valutazione in prospettiva pedagogica; occuparsi di valutazione significa infatti non solo pervenire alla formulazione di giudizi argomentati e motivati ma soprattutto fare in modo che tali giudizi siano finalizzati ad orientare la presa di decisioni e ad innescare un cambiamento migliorativo.

3. Il cuore della valutazione

La chiave di lettura proposta fa risaltare il rapporto profondo che lega la valutazione alla categoria dell'*orientamento*; in prospettiva pedagogica, la valutazione non può non avere una funzione orientativa poiché, se è vero che muove dalla conoscenza di una realtà con l'obiettivo di coglierne le dimensioni di forza e quelle di debolezza, è altrettanto vero che questa conoscenza non è fine a se stessa poiché mira a delineare traiettorie di sviluppo che guardano al futuro, o meglio, ai futuri possibili. Si tratta di un compito che richiede la mobilitazione di competenze che travalicano la dimensione metodologica e che affondano le radici nel nucleo progettuale e relazionale su cui si fonda l'identità pedagogica al crocevia fra riflessione teorica e intervento sul campo.

A ben vedere è “il posto” stesso che è stato riservato alla valutazione nel *sistema formativo* a dover (forse) essere rimesso in discussione. Ad oggi nel sistema formativo nelle sue diverse articolazioni la valutazione è considerata come uno strumento/dispositivo per giudicare la bontà di un percorso, di un esito o di una performance. Il contributo riconosciuto alla valutazione è di essere uno strumento per capire se, come e quanto gli obiettivi attesi sono stati (o meno) raggiunti. Grazie agli studi e alle ricerche gradualmente si è cominciato a prestare attenzione anche ai “perché”, cercando di saldare gli esiti alle ragioni in grado di spiegare i successi o insuccessi. Si tratta certamente di un significativo avanzamento ma il valore riconosciuto alla valutazione sul campo spesso non travalica la dimensione del prodotto; occorre invece cominciare a riconoscere che il valore formativo della valutazione va ricercato anche nei processi che è in grado di attivare e nelle dinamiche che è in grado di scardinare (Patton, 2007). In questa prospettiva, la valutazione, da strumento diviene un obiettivo stesso del sistema formativo; formare alla valutazione e formare attraverso la valutazione costituiscono una sfida con la quale occorre confrontarsi per mettere le persone – non solo i professionisti – nelle condizioni di sviluppare una competenza (auto)valutativa che possa accompagnarli lungo tutto il corso della vita. La capacità di valutare e valutarsi rappresenta infatti una *life skill* indispensabile per orientarsi nella complessità e prendere buone decisioni (Montalbetti, 2020). Così intesa la valutazione diventa a tutti gli effetti

una componente sostanziale del fare educazione e formazione e non un'attività che, per quanto integrata, resta sempre più vicina alla dimensione tecnica.

Dalle (brevi) riflessioni sviluppate emerge quanto ci sia bisogno di studiare e fare ricerca in campo valutativo mettendo a sistema le buone pratiche e sviluppando un *modus operandi* illuminato; ne consegue l'esigenza di rafforzare le competenze di chi assume l'onore e l'onere di questo compito: competenze metodologiche indispensabili per costruire dispositivi "tecnicamente efficaci" integrate da un'etica dell'agire valutativo per orientare in modo legittimo l'azione sul campo. Pensare e agire la valutazione all'interno di questo quadro permette di tenere a bada una duplice deriva di *disumanizzazione*: disumanizzare l'oggetto/soggetto cui la valutazione è riferita e, al tempo stesso, disumanizzare il lavoro valutativo facendo perdere di vista il criterio sovraordinato che dovrebbe orientare tutti coloro che si impegnano in un compito valutativo, ovvero mettere in atto "una valutazione dal volto umano" che sia prima di tutto "al servizio dei valutati" (Hadji, 2021).

Bibliografia

- Del Rey A. (2018). *La tirannia della valutazione*, trad. it. Milano: Elèuthera (ed. orig. 2013).
- Hadji C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain: Dépasser les limites de la société de performance*. France: ESF.
- Lucisano P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research*, V,13-20.
- Lucisano P. (2018). L'uomo è misura di tutte le cose (non è sempre necessario prendere i voti). In C. Corsini (Ed.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 29-43). Roma: Nuova Cultura.
- Montalbetti K. (2020). Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita. *Italian Journal of Educational Research*, 24, 54-66.
- Patton M.Q. (2007). Alla scoperta dell'utilità del processo. In N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione* (pp. 325-337). Milano: FrancoAngeli.

La valutazione degli interventi educativi: dibattito scientifico ed elementi operativi

Roberta Bonelli

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Padova
roberta.bonelli@unipd.it

1. Introduzione

Il contributo intende riflettere sulla valutazione degli interventi educativi e sul suo importante ruolo per il buon funzionamento dei processi messi in atto.

In particolare, il tema sarà sviluppato soffermandosi su diversi nuclei tematici, presentati nei seguenti paragrafi:

- perché e con quali finalità valutare;
- quando valutare;
- cosa valutare;
- come valutare;
- chi valutare.

2. Perché e con quali finalità valutare

Claudio Bezzi (2021) ricorda come, nell'elaborare un'azione valutativa, sia fondamentale interrogarsi sugli obiettivi per cui la si intraprende e sull'uso che se ne vuole fare, consapevolezze fondamentali per iniziare a parlare di valutazione. Si tratta però di aspetti strettamente contestualizzati, in dialogo con le caratteristiche dell'intervento educativo, e non è pertanto possibile definire "a priori" obiettivi valutativi applicabili a ogni situazione.

Tuttavia, pur consapevoli che ogni processo valutativo persegue i propri obiettivi specifici, la letteratura sottolinea l'eterogeneità delle finalità della valutazione. Quest'ultima non persegue infatti solo finalità "sommativ" o "rendicontative", a fine intervento, ma può porsi anche, ad esempio, fini diagnostici, conoscitivi e formativi (Coggi, Ricchiardi, 2020; Galliani, Bonazza, Rizzo, 2011; Palumbo, 2015; Trincherò, 2020). La valutazione, in questa prospettiva multilivello, può di conseguenza aiutare a raccogliere evidenze sull'andamento di un intervento educativo e su tutti i processi e le dinamiche ad esso correlati, in tutte le fasi di vita del percorso. Tali rilevazioni permettono di riprogettare e migliorare quanto proposto, dando evidenze a finanziatori, attori coinvolti e comunità. La valutazione

aiuta poi a disseminare le azioni svolte e a sviluppare ulteriormente l'intervento educativo. Permette inoltre di coinvolgere maggiormente l'équipe (Bezzi, 2021; Leone, Prezza, 1999).

3. Quando valutare

Nonostante l'atto valutativo sia solitamente associato a una rilevazione *ex-post*, alla fine di un intervento educativo, si tratta in realtà di un elemento che dovrebbe accompagnare tutta la vita di un percorso, dall'inizio alla fine. Possono esistere quindi azioni di valutazione in una fase preliminare, ancor prima che l'intervento educativo cominci, così come all'inizio, durante, subito dopo la fine del percorso o anche a distanza di tempo, valorizzando un range temporale ampio (Bezzi, 2021; Leone, Prezza, 1999).

4. Cosa valutare

Gli oggetti della valutazione (cosa valutare) possono essere molteplici e riguardare attori, fenomeni e processi diversi. In particolare, "cosa" si valuta è strettamente collegato agli obiettivi della valutazione e alle specificità contestuali. La letteratura invita a riflettere sul fatto che ciò che si valuta può spaziare su aspetti eterogenei (Bezzi, 2021; Chalmers, Gardiner, 2015; Kreber et al., 2001; Leone, Prezza, 1999; Notti, 2017), coinvolgenti diversi attori e fenomeni, tra cui:

- contesto: bisogni, caratteristiche, necessità e particolarità del contesto di attuazione;
- risorse: *budget*, risorse umane e materiali, interne ed esterne, sostenibilità ed efficienza;
- destinatari: esperienza dei destinatari, risultati raggiunti, livelli iniziali e finali rispetto a determinate competenze, caratteristiche, ecc.;
- altri attori implicati: esperienza anche di altri attori, competenze sviluppate, ecc.;
- raggiungimento obiettivi e risultati: efficacia, impatto, risultati raggiunti, ecc.;
- qualità dell'intervento: aspetti di progettazione, efficacia dei processi, criticità, andamento delle attività, ecc.

5. Come valutare

Anche i metodi e gli strumenti di valutazione non possono essere uguali per tutti i contesti, ma devono essere strettamente legati agli obiettivi della valutazione e agli elementi specifici dell'intervento educativo, in ottica di coerenza (Bezzi, 2021; Torre, 2022; Vertecchi, 2016).

In generale, potrebbe essere però efficace cercare di promuovere un approccio che:

- valorizzi una metodologia mista;
- ascolti diversi attori sul tema di interesse;
- preveda diversi punti di vista (soggettivo, oggettivo e intersoggettivo);
- preveda più rilevazioni e non solo una, in tempi diversi;
- utilizzi strumenti coerenti con le finalità, creati o scelti ad hoc in modo logico rispetto al progetto di ricerca.

6. Attori coinvolti

La valutazione è un processo complesso, che non coinvolge solo chi valuta e chi viene valutato, ma tutta una serie di figure (Bezzi, 2021; Leone, Prezza, 1999), tra cui è rilevante ricordare:

- committenza;
- figure con competenze legislative o politiche;
- figure amministrative;
- finanziatori;
- utenti/fruitori;
- professionisti/operatori;
- consulenti esterni e ricercatori.

7. Conclusioni

I temi qui brevemente considerati restituiscono l'idea della complessità dell'azione valutativa e la sua importanza per la buona riuscita degli interventi educativi. Riflettere separatamente sul “perché, quando, cosa, come, chi” valutare è sicuramente importante, ma va ricordato che il processo di valutazione di un intervento educativo si dovrebbe sviluppare come un insieme sinergico e circolare di azioni e scelte coerenti.

Si tratta, tuttavia, di un aspetto complesso non solo da attuare, ma anche da esplorare e approfondire: sovente, le riflessioni riportate dalla comunità scientifica descrivono solo alcune esperienze di valutazione specifiche e contestualizzate, e presentano dati parziali, senza affrontare la valutazione come un “modello sinergico” e un processo sistematico fatto di scelte interrelate (Kreber et al., 2001). Questo rende difficile conoscere il disegno valutativo complessivo, consentendo di apprendere, generalmente, solo alcuni dettagli parziali della valutazione stessa.

Consapevoli dell'importanza di sinergicità dell'intero processo (Bezzi, 2021; Chalmers, Gardiner, 2015; Kreber et al., 2001), anche sulla base di quanto deli-

neato nei paragrafi precedenti, si possono individuare alcuni spunti utili per lo sviluppo degli approcci teorici-metodologici nel campo della ricerca valutativa.

Chi si occupa di valutazione dovrebbe innanzitutto assicurare la coerenza delle proprie scelte metodologiche. La valutazione si configura infatti come un processo in cui tutti gli elementi, a partire dagli obiettivi fino ad arrivare alla scelta di metodi, attori, tempi e risorse, devono interrelarsi. È quindi importante partire interrogandosi sulle finalità della valutazione, nonché su esigenze, risorse, vincoli e caratteristiche contestuali, base per poi sviluppare scelte successive metodologicamente coerenti. In questa prospettiva, quindi, la definizione di cosa e come valutare, chi coinvolgere, quando e perché, è frutto di una scelta ponderata e fondata su specifiche esigenze valutative e di contesto. Ecco che in questo modo trovano spazio e legittimità tutte le scelte metodologiche in merito anche ai momenti valutativi (quando valuto questo aspetto?) o agli strumenti individuati (perché utilizzare un questionario piuttosto di un'intervista?), ricordando anche che obiettivi di valutazione diversi innescheranno processi e metodi differenti.

Le riflessioni proposte, seppur brevemente sintetizzate, mirano a identificare i molteplici focus imprescindibili nella valutazione, ma anche riportano l'attenzione sull'esigenza di sistematicità e coerenza dei processi valutativi.

Bibliografia

- Bezzi C. (2021). *Manuale di ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Chalmers D., Gardiner D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81-91.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2020). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca. *Form@re*, 20(1), 11-29.
- Galliani L., Bonazza V., Rizzo U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Kreber C., Brook P., Educational Policy (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108.
- Leone L., Prezza M. (1999). *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Notti A.M. (Ed). (2017). *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Palumbo M. (2015). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.
- Torre E. (2022). *Dalla progettazione alla valutazione*. Roma: Carocci.
- Trincherò R. (2020). Il ruolo dell'autovalutazione degli apprendimenti nella formazione universitaria. Spunti dalla ricerca sul campo. *Form@re*, 20(1), 93-114.
- Vertecchi B. (2016). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.

Percorsi innovativi di educazione e fruizione delle collezioni d'arte del subcontinente indiano in Italia per lo sviluppo interculturale

Luca Contardi

*Dottorando - Sapienza Università di Roma & Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
luca.contardi@uniroma1.it*

1. Stato dell'arte

Da alcuni anni si sta imponendo il paradigma del *participatory museum*, che vede i visitatori come agenti creativi (secondo un approccio *audience-centered*) e i reperti come oggetti sociali (Simon, 2010). La sua declinazione nel contesto delle collezioni d'arte extra-europea arricchisce il modello di ulteriori elementi significativi: la possibilità del coinvolgimento delle comunità di riferimento, che garantisce la loro promozione a co-protagoniste della produzione di valore, così da generare forme di *community empowerment* (Lattanzi, 2021); la possibilità di rendere il museo un "laboratorio di contronarrazioni" nell'ottica di una decolonizzazione delle collezioni e delle pratiche espositive (Grechi, 2021). In tal senso, i cittadini migranti divengono agenti del dialogo interculturale, fondamentale nel contesto globalizzato delle culture della diaspora per la costruzione di identità culturali relazionali e l'accesso ai processi di patrimonializzazione (Bodo, Cifarelli, 2006).

A riguardo, i musei stanno sempre più assumendo consapevolezza del loro ruolo di facilitatori dei processi di inclusione sociale. Se l'esclusione causa un impoverimento sociale e culturale sul territorio, l'inclusione genera invece un benessere più diffuso (Poce, 2020).

D'altronde, l'idea che i musei possano essere fautori del benessere di una comunità è sempre più radicata: numerosi studi si stanno concentrando sulla relazione tra la partecipazione ad attività ed eventi di natura artistico-culturale e la promozione del benessere e della salute delle persone, indagandone l'impatto biopsico-sociale. Quest'ultimo è stato studiato, nello specifico, da UCL (University College London), rilevandone il particolare effetto positivo soprattutto sulle comunità marginalizzate (Chatterjee, Noble, 2013). Altro esempio è la *participatory action research* condotta da UCL e Loughborough University presso la Helen Bamber Foundation, che ha dimostrato come la partecipazione ad attività culturali e sociali contribuisca al benessere mentale, alla sicurezza di sé e alla resilienza (Clini, Thompson, Chatterjee, 2019). Ad ogni modo, nuovi studi che si focalizzino primariamente sulla valutazione di questo impatto sono necessari.

2. Obiettivi della ricerca

Nel quadro dei presupposti teorici delineati, il presente contributo ha lo scopo di illustrare l'impianto di un progetto di ricerca finalizzato allo sviluppo e alla valutazione di percorsi innovativi di educazione e fruizione delle collezioni d'arte del Sud Asia presenti in Italia, incentrati sull'uso delle nuove tecnologie e attraverso il coinvolgimento delle comunità di riferimento presenti sul territorio, elaborati secondo il paradigma del *participatory museum* e in un'ottica di pedagogia interculturale.

Si desidera, nello specifico, indagare quanto pratiche di co-progettazione e la partecipazione ad attività culturali, connotate da un forte utilizzo della tecnologia, possano implementare sia il benessere e l'inclusione sociale, sia le competenze digitali e di pensiero critico, in un'ottica di promozione della cittadinanza attiva nella dimensione del *lifelong learning* in contesti di apprendimento non formale come i musei.

3. Contesto e target

Nell'ottica del progetto, le collezioni d'arte del Sud Asia risultano il perfetto medium: esse ospitano un vasto patrimonio simbolico e tipologico, con una grande diversità interna che permette il coinvolgimento di comunità omogenee per provenienza, ma culturalmente varie; in più, la collezione maggiore (presso il MuCiv a Roma) è attualmente in una lunga fase di riallestimento.

A fronte di un processo di stabilizzazione sul territorio italiano e nonostante la loro numerosità, le comunità di migranti provenienti dal Sud Asia registrano ancora problemi di scarsa integrazione e partecipazione alla vita culturale, come dimostrano i report prodotti dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali.

4. Fasi del progetto e metodologie

Il progetto prevede diverse azioni, articolate nelle seguenti fasi, tra loro consequenziali:

- una mappatura delle collezioni presenti in Italia, delle comunità e dei loro rappresentanti presenti nei diversi contesti territoriali;
- l'analisi e la profilazione dei visitatori (attraverso un approccio implicito), cui si affianca l'analisi delle abitudini di visita specifiche delle *source communities* (preferendo in tal caso un approccio esplicito-diretto, ossia predisponendo un questionario, affiancato dal metodo implicito dell'*eye-tracking*);
- la strutturazione di laboratori di co-progettazione con le comunità, per l'individuazione dei temi e delle opere ritenute maggiormente significative e la loro digitalizzazione;
- la progettazione di interventi di carattere educativo rivolti alla popolazione, attraverso il metodo dell'*object-based learning* (OBL), un approccio pedagogico

che si basa su un'interazione agevolata e diretta con oggetti della cultura materiale e che si configura come un apprendimento *enquiry-* o *problem-based*, il cui scopo è il miglioramento delle capacità di analisi e pensiero critico (Kador, Chatterjee, Hannan, 2017);

- la realizzazione di artefatti di *digital storytelling* grazie al contributo delle comunità stesse, che saranno chiamate a raccontare il loro punto di vista sulle opere.

5. Valutazione

Lungo tutte le fasi del progetto, sono previste varie attività di valutazione, incentrate sui tre aspetti di: benessere; inclusione sociale; competenze digitali e pensiero critico.

Per la valutazione del benessere degli esponenti delle *source communities* coinvolte viene utilizzato il *Museum Wellbeing Measurement Toolkit* elaborato e validato da UCL, somministrato nelle diverse fasi del progetto per verificare l'impatto delle attività svolte. A ciò si aggiunge, al termine delle attività laboratoriali, la somministrazione al gruppo di lavoro di una versione opportunamente modificata della "Scala di valutazione dei processi inclusivi" (Cottini, 2018), adattamento dell'*Index for Inclusion* di Booth e Ainscow, per la verifica dell'inclusione sociale.

Per la valutazione dell'impatto dell'attività sulla competenza digitale (e dunque sul pensiero critico) dei partecipanti, si utilizzano prove a valutazione istantanea basate su testing quantitativo (*Instant Digital Competence Assessment*), somministrate prima e dopo lo svolgimento delle attività, per verificarne l'andamento.

Bibliografia

- Bodo S., Cifarelli M.R. (Ed.). (2006). *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*. Milano: Meltemi.
- Chatterjee H., Noble G. (2013). *Museums, Health and Well-Being*. Farnham: Ashgate.
- Clini C., Thompson L.J.M., Chatterjee H.J. (2019). Assessing the impact of artistic and cultural activities on the health and wellbeing of forcibly displaced people using participatory action research. *BMJ Open*, 9, 1-9.
- Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Grechi G. (2021). *Decolonizzare il museo. Mostrazione, pratiche artistiche, sguardi incarnati*. Milano: Mimesis.
- Kador T., Chatterjee H., Hannan L. (2017). The materials of life. Making meaning through object-based learning in twenty-first century higher education. In B. Carnell, D. Fung (Ed.), *Developing the Higher Education Curriculum. Research-based education in Practice* (pp. 60-74). London: UCL Press.
- Lattanzi V. (2021). *Musei e antropologia*. Roma: Carocci.
- Poce A. (2020). *La ricerca empirica al museo: metodologie, strumenti e funzioni*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Simon N. (2010). *The Participatory Museum*. Santa Cruz (CA): Museum 2.0.

Mettere in movimento storie di vita nel lavoro sociale professionale dei servizi per persone con disabilità

Antonella Cuppari

Dottoranda - Università degli Studi di Milano-Bicocca

antonella.cuppari@campus.unimib.it

1. Il cambiamento culturale nel lavoro con la persona con disabilità

Negli ultimi anni l'ambito dei servizi per persone con disabilità è attraversato da un fermento culturale e politico che ha messo in discussione un certo approccio fondato sulla diagnosi, sulla classificazione dei bisogni e sulla creazione di luoghi speciali e dedicati. Viceversa, i principi promossi dalla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (2006), la Legge 112/2016 (detta del Durante e Dopo di Noi) e la recente Legge Delega 227/2021, portano il focus sulle modalità attraverso cui sostenere sistemi articolati di relazioni, ruoli, identità, luoghi in cui ogni persona possa esercitare i propri diritti e doveri insieme ad altri (Duggan, Linehan, 2013; Marchisio, 2019).

Questo cambiamento culturale invita a guardare con *curiosità riflessiva* (Simon, 2016) la progettazione e l'organizzazione lineare dei servizi e le pratiche abituali per porsi domande di natura ontologica (cosa posso osservare e conoscere di quella persona?), epistemica (quali sono i contesti che influenzano ciò che penso di sapere di quella persona?) ed etica (quali voci sto ascoltando?).

2. La ricerca-formazione come dispositivo narrativo e trasformativo

Il cambiamento culturale che sta interessando i servizi per la disabilità fa emergere il bisogno di riflettere criticamente sulle pratiche in essere per orientare l'agire professionale in senso trasformativo. La ricerca-formazione è un dispositivo pedagogico che si avvale di una metodologia narrativa, cooperativa e compositiva che non mira alla risoluzione dei problemi ma ad aprire possibilità (Formenti, 2017). Infatti, le storie portate dai professionisti sono spesso descrizioni fisse, saturate dal problema, centrate unicamente sulla disabilità e scritte nella lingua della cultura professionale: storie che si auto-confermano (Urbistondo Cano, Simon, 2022). Nella ricerca-formazione i partecipanti sono invitati a porsi domande utili, cioè capaci di generare nuove letture interpretative e nuove vie di azione. Essa promuove una conoscenza olistica e complessa che attinge a vie di conoscenza differenti: il sapere esperienziale; la conoscenza intuitiva, estetica ed immaginativa; il sapere logico-razionale ed infine quello pratico. L'attivazione di questa spirale co-

noscitiva favorisce l’attivazione di una *Mente Collettiva* in cui riflessività epistemica, relazionale e sistemica (Rigamonti, Formenti, 2020) interagiscono e provano a fare luce sulle premesse culturali che orientano le pratiche. Questo è ciò che è accaduto in un percorso di formazione che ha coinvolto operatori sociali e volontari di un progetto di autonomia abitativa orientato al *Durante e Dopo di Noi* in provincia di Lecco¹. Nel primo ciclo di ricerca-formazione (novembre 2020 – febbraio 2021), i partecipanti si sono interrogati intorno al tema dell’abitare. La possibilità di attivare la propria conoscenza esperienziale relativa alla sensazione di “casa” (Fig. 1) ha permesso l’emersione di alcuni elementi comuni accanto a peculiarità specifiche che riguardano la propria storia familiare, il contesto di relazioni, i luoghi del cuore, l’equilibrio tra spazi individuali e spazi collettivi (Cuppari, 2022). Tali apprendimenti sono poi diventati linee guida per la progettazione di queste esperienze.

Nella seconda fase del percorso (marzo – aprile 2023), la domanda attorno alla quale i partecipanti hanno sentito la necessità di riflettere ha riguardato il tema della coabitazione. La proposta di attività sollecitanti il sapere incarnato del corpo, come la scelta di posizionarsi nello spazio a partire da alcune caratteristiche personali e preferenze (Fig. 2), ha permesso di riflettere sul tema dell’intersezionalità (Crenshaw, 1989), nelle molteplici dimensioni che compongono le identità e nei modi in cui queste si intrecciano aprendo o precludendo possibilità di scelta e azione. Anche in questo caso la possibilità di riflettere insieme su questi temi ha permesso di interrogare le pratiche in essere, riconoscendone contraddizioni e paradossi.

1 Il progetto “Passo dopo Passo: verso una nuova residenzialità” (2020-2023), finanziato da Fondazione Cariplo e sostenuto dall’Ufficio dei Piani di Lecco, ha come ente capofila Federazione Coordinamento Handicap che, nel Distretto di Lecco, aggrega realtà che operano con persone con disabilità, e come partner operativi la cooperativa sociale La Vecchia Quercia e il Consorzio Consolida.



Fig. 1: Sentirsi a casa (foto di un partecipante)



Fig. 2: Posizionamenti intersezionali

3. Conclusioni

Il cambiamento culturale che sta interessando i servizi per la disabilità richiede un movimento sistemico che sappia muoversi in più direzioni. Una prima direzione è quella epistemologica che interroga le premesse e le azioni che portano a incorniciare la disabilità in un modo chiuso e cronicizzante. Una seconda direzione è quella pedagogica che sfida il potere deontico del professionista (Watson, 2019), del “si è sempre fatto così”. La terza direzione, infine, è quella della ricerca, che al-

lestisce contesti affinché le storie di vita delle persone con disabilità possano uscire dalla riserva di luoghi speciali a loro dedicati per abitare (e trasformare) il mondo.

Bibliografia

- Cuppari A. (2022). Oltre la prestazione: risignificare l'azione educativa e sociale degli operatori sociali in un progetto di Dopo di noi alla luce della pedagogia freiriana. In S.M. Manfredi, S. Premoli (Eds.), *Que viva Freire! Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative, prospettive di speranza* (pp. 137-144). Bari: Progedit.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167
- Duggan C., Linehan C. (2013). The role of natural supports in promoting independent living for people with disabilities: A review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 199-207.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione: un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Marchisio C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Rigamonti A., Formenti L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 113-132. <https://doi.org/10.13128/rief-9450>
- Simon G. (2016). Thinking systems: 'Mind' as a relational activity. In S. Timimi, R. Mallett, K. Runswick-Cole (Eds.), *Re-thinking autism: Diagnosis, identity, equality* (pp. 269-287). Jessica Kingsley Publishers.
- Urbistondo Cano F., Simon G. (2022). From Autism Spectrum to Multi-Spectra Living. *Murmuration: Journal of transformative systemic practice*, 4(2), 129-147.
- Watson R. (2019). Jointly created authority: A conversation analysis of how power is managed by parents and systemic psychotherapists in children's social care. *Journal of Family Therapy*, 4(3), 357-383.

Riflessioni dallo studio internazionale OCSE-SSES: un’“occasione mancata” per le politiche educative italiane?

Cristiana De Santis

Ricercatrice (RTDa) - Università Telematica Pegaso
cristiana.desantis@unipegaso.it

1. Introduzione

Il contributo riflette sull’indagine OCSE-SSES - *Survey on Social and Emotional Skills* (Chernyshenko et al., 2018; Kankaraš et al., 2019; OECD, 2021), che mira a fornire a responsabili politici, educatori, famiglie e società una serie di dati e strumenti per favorire l’apprendimento sociale ed emotivo degli studenti.

Nella prospettiva dell’analisi comparativa internazionale (Damiani et al., 2018), si riflette sia su alcuni risultati di ricerca, sia sulle possibili ricadute sulle politiche educative nazionali.

L’indagine SSES (Kankaraš, Suarez-Alvarez, 2019) parte da un’ampia rassegna della letteratura sulle abilità sociali ed emotive, includendo ricerche provenienti da diverse scienze: psicologia, educazione, scienze organizzative, sociologia, economia e politiche pubbliche.

L’idea di fondo è che un approccio che promuova sia lo sviluppo cognitivo sia quello non cognitivo risulti più adeguato per favorire la realizzazione del potenziale degli studenti. Il ruolo della scuola, nello sviluppo delle potenzialità degli studenti, è certamente centrale. Spesso i sistemi scolastici si concentrano sulle conoscenze e abilità scolastiche tradizionali, l’indagine mira a fornire alle politiche educative informazioni per includere le abilità sociali ed emotive, in un approccio olistico (OECD, 2021). Nello specifico, lo studio individua i fattori contestuali che promuovono o ostacolano lo sviluppo di tali *skills* ed esamina la rilevanza delle diverse abilità per vari esiti di vita.

2. OCSE-SSES: indagine internazionale sulle abilità sociali ed emotive

Il *Main Study* dell’indagine SSES ha incluso 5 domini di abilità (*task performance, emotional regulation, engaging with others, open-mindedness, collaboration*) derivati dai *Big Five* (McCrae, Costa, 2008) e due abilità aggiuntive (*self-efficacy, achievement motivation*). Rileva, inoltre, informazioni contestuali (*background* socio-demografico, ambiente familiare, scolastico e dei pari, comunità più ampia).

Hanno aderito allo studio 10 città di 9 Paesi. Ogni città partecipa con due coorti di studenti, 10 e 15 anni, in uno studio longitudinale.

Gli strumenti di indagine sono: questionari di *assessment* delle abilità sociali ed emotive (*self-report* degli studenti e *report* di genitori e insegnanti) e questionari contestuali.

Vengono raccolte anche informazioni sui voti scolastici degli studenti in lettura, matematica e materie artistiche. I voti derivano dalle valutazioni degli insegnanti, condotte in modo diverso a seconda delle scuole e dei curricula; pertanto, si avverte che è necessario prestare attenzione quando si confrontano i voti tra scuole, città o coorti di età (OECD, 2021).

Dai risultati principali emerge che gli studenti di 15 anni, indipendentemente dal sesso e dal *background* di provenienza, riportano in media abilità sociali ed emotive inferiori rispetto alla coorte degli studenti di 10 anni. I *report* di genitori e insegnanti confermano questo calo di abilità. In media, gli studenti socio-economicamente avvantaggiati riportano abilità sociali ed emotive superiori rispetto ai loro coetanei più svantaggiati in tutte le città partecipanti all'indagine (OECD, 2021).

Non tutte le abilità sociali ed emotive sono legate al rendimento scolastico. Essere intellettualmente curiosi e persistenti sono quelle più fortemente correlate ai voti scolastici in lettura, matematica e materie artistiche per gli studenti di 10 e 15 anni. Resistenza allo stress, creatività e socialità sono invece legate a un minore rendimento scolastico.

Le abilità sociali ed emotive sono fortemente correlate al benessere psicologico degli studenti, dopo aver tenuto conto dello status socio-economico e del genere (OECD, 2021).

La soddisfazione di vita e il benessere psicologico diminuiscono con l'età, mentre l'ansia da test aumenta nell'adolescenza, soprattutto per le ragazze.

Tali risultati generali sono coerenti in tutte le città coinvolte, ma sono stati pubblicati *report* per ogni città partecipante, per supportare riflessioni intra-nazionali.

3. Per l'Italia: un'“occasione mancata”?

Includere le valutazioni degli insegnanti nell'indagine SSES (voti scolastici degli studenti in lettura, matematica, materie artistiche), i cui esiti risultano influenzati da determinate abilità socio-emotive, porta a considerare l'aspetto della “valutazione interna”, cioè quella demandata agli insegnanti, come prospettiva valutativa contestuale legata a queste abilità.

L'Italia, che aveva inizialmente aderito all'indagine con la città di Roma, non ha proseguito, dunque non si dispone di informazioni sugli studenti italiani. Tuttavia, a gennaio 2022 la Camera dei deputati ha approvato la proposta di legge (n. 2372) sull'introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nell'istruzione. La proposta evidenzia diversi “tratti” di ambiguità (Losito, 2022), tra cui la formazione degli insegnanti.

Prescindere dalla partecipazione all'indagine OCSE, che può aprire a una pro-

spettiva valutativa “pluralista” (Stame, 2016), rischia di portare a decisioni decontestualizzate. Se la valutazione viene intesa come apprendimento, e non solo come *accountability* (Stame, 2022), può supportare i decisori a pensare politiche educative funzionali e, attraverso l’ottica comparativa, individuare strategie e prassi attuabili. L’“occasione mancata” per le politiche educative italiane riguarda l’aver trascurato gli scopi delle indagini comparative internazionali (Damiani et al., 2018), tra cui la possibilità di sostenere interventi di riforma, basandosi su informazioni e dati utili per migliorare i sistemi educativi, in una visione di sistema che concerne non solo gli apprendimenti degli studenti, ma anche la formazione degli insegnanti.

Bibliografia

- Chernyshenko O., Kankaraš M., Drasgow F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, N. 173. OECD Publishing. Retrieved March 20, 2023, from <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.
- Damiani V., Losito B., Sanzo A. (2018). Large-scale assessment on civic and citizenship education: historical perspectives and future research developments. *Rivista di storia dell'educazione*, 5(2), 185-203.
- Kankaraš M., Feron E., Renbarger R. (2019). Assessing students’ social and emotional skills through triangulation of assessment methods. *OECD Education Working Papers*, N. 208. OECD Publishing. Retrieved March 20, 2023, from <https://doi.org/10.1787/717ad7f2-en>.
- Kankaraš M., Suarez-Alvarez J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, N. 207. OECD Publishing. Retrieved March 20, 2023, from <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>.
- Losito B. (2022). ‘Competenze non cognitive’. Di che cosa parla la proposta di legge? *Insegnare - Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti*. Retrieved March 20, 2023, from http://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/competenze-cognitive-parla-proposta-legge?fbclid=IwAR1YNDDEkIaVl3BRXdZmOo3Pm2XENW4-neQGH_0g-dJzVZAwLk_s2cI2Y1B8.
- McCrae R., Costa P. Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O. John, R. Robins, L. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd ed.). New York: Guilford.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. Retrieved March 20, 2023, from <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Stame N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.
- Stame N. (2022). *Tra possibilismo e valutazione. Judith Tandler e Albert Hirschman*. Catanzaro: Rubettino.

La dimensione orientativa del tirocinio dei futuri docenti di sostegno

Gaetana Katia Fiandaca

*Dottoressa di ricerca - Università degli Studi di Palermo
gaetanakatia.fiandaca@unipa.it*

Dorotea Rita Di Carlo

*Dottoranda - Università degli Studi di Palermo
dorotearita.dicarlo@unipa.it*

1. Il tirocinio nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno

Il D.M. del 30 settembre 2011 delinea una nuova modalità di formazione per gli insegnanti specializzati, istituendo il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno.

Tra le attività previste dal decreto ministeriale, il tirocinio nella sua duplice veste (diretto e indiretto) ricopre un'importanza significativa per realizzare un'alternanza formativa di qualità, in quanto è finalizzato ad essere un ponte tra i contenuti teorici e la realtà professionale sperimentata all'interno delle istituzioni scolastiche (La Rocca, Margottini, 2017). Il tirocinio, consentendo il dialogo continuativo e costante durante il percorso di formazione del futuro insegnante di sostegno, costituisce una modalità di apprendimento esperienziale che promuove la formazione integrale dell'insegnante, valorizzandone potenzialità e competenze (Pellerey, 2004). Attraverso l'attività di tirocinio, il futuro insegnante di sostegno ha la possibilità di: riflettere su delle 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 di sostegno (Perla, 2015). L'attività di tirocinio intende configurarsi come un'attività che consente al futuro insegnante di sostegno di esercitare la propria professionalità attraverso "un agire consapevole, autonomo e responsabile che gli permette di affrontare 'bene', per sé e per gli altri, in una determinata situazione, la risoluzione di problemi, l'esecuzione di compiti, l'elaborazione di progetti, utilizzando al meglio tutto il sapere posseduto e le risorse interne ed esterne che sono a sua disposizione" (Sandrone, 2013, p. 80).

2. La dimensione orientativa del tirocinio

L'orientamento, inteso come educazione alla progettualità e al consolidamento del sé professionale, entra a pieno titolo nei processi di formazione dei futuri docenti di sostegno sollecitando una riqualificazione dell'esperienza di tirocinio.

Quest'ultimo si connota come orientativo (Massaro, 2015) perché il futuro insegnante di sostegno 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).

La dimensione orientativa del percorso di tirocinio si attua grazie a due importanti figure di accompagnamento che assicurano la qualità del percorso: il tutor universitario e il tutor scolastico. L'esigenza di accompagnamento si ritrova nell'etimologia del termine "tirocinio", che deriva da "terere" (esercitarsi) e "tironem" (principiante) entrambi derivanti dal verbo greco "Tereo": tutelare, prendere in cura (Perla, 2015). I tutor costituiscono i soggetti istituzionali cui sono deputedate importanti responsabilità nel percorso formativo degli insegnanti di sostegno. Essi accompagnano i tirocinanti attraverso la spiegazione e la riflessione sull'agito, il mostrarsi in azione, il supportare il loro percorso d'azione alle prese con le prime esperienze di insegnamento (Longo, Fiandaca, 2022).

3. Due strumenti proposti all'Università di Palermo: il progetto formativo e la relazione di tirocinio

La programmazione del tirocinio diretto e indiretto previsto nell'ambito del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università di Palermo prevede l'utilizzo di due strumenti operativi, strettamente connessi fra loro: il progetto formativo e la relazione finale di tirocinio.

Il primo, che viene compilato dal tirocinante durante il percorso di tirocinio, è caratterizzato da quattro fasi: l'analisi della realtà scolastica, attraverso cui il tirocinante analizza il punto di partenza dell'alunno con disabilità; la progettazione dell'intervento educativo-didattico con riferimento alle strategie didattiche inclusive e alle modalità di verifica e valutazione; la realizzazione/attuazione dell'intervento educativo-didattico progettato; la valutazione dei risultati e la riflessione metacognitiva sul percorso professionale svolto all'interno dell'intera esperienza del tirocinio.

La relazione finale, invece, si configura come una rielaborazione delle fasi sperimentate durante il percorso di tirocinio ed elaborate attraverso il primo strumento.

Mentre il progetto formativo vuole essere utile, al tirocinante, per fungere da guida operativa durante il tirocinio svolto a scuola, fornendo una mappa dei ma-

teriali didattici e degli strumenti metodologici da implementare, la relazione di tirocinio implica una riflessione sulle attività svolte, configurandosi come una descrizione analitica della realtà scolastica osservata e proponendosi come un processo educativo che può favorire la riflessione del futuro insegnante di sostegno rispetto alla propria professionalità.

4. Conclusioni

Il tirocinio rappresenta un passaggio fondamentale della formazione dei docenti di sostegno.

Grazie al tirocinio, gli studenti-futuri docenti di sostegno hanno modo di osservare, condurre e riflettere sui processi didattici e sulle pratiche che sperimentano in classe assieme agli alunni e ai loro insegnanti.

La dimensione orientativa in maniera trasversale attraversa l'esperienza di tirocinio dei tirocinanti che, anche tramite il progetto formativo e la relazione finale, hanno modo di riflettere criticamente sui processi che hanno osservato e attuato, appropriandosene consapevolmente per capirne il senso. Attraverso le fasi di cui i suddetti documenti si compongono, i docenti di sostegno in formazione, guidati dai tutor, decontestualizzano l'esperienza, ne individuano le teorie implicite e la ricostruiscono nei termini dei significati non immediatamente leggibili. Soprattutto, hanno modo di rivedersi in azione riflettendo sullo sviluppo della loro professionalità in fieri orientandola (Longo, Fandaca, 2022).

Bibliografia

- La Rocca C., Margottini M. (2017). Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3), 57-70.
- Longo L., Fandaca G.K. (2022). Formare i futuri insegnanti all'ascolto e all'accoglienza. In P. Lucisano, A. Marzano (Eds.), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle. Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26-26 novembre 2021* (pp. 636-647). Lecce: Pensa Multi-Media.
- Massaro S. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia Oggi*, 1, 295-314.
- Olivieri F. (2019). Il tirocinio formativo per l'educatore socio-pedagogico: uno strumento di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 251-268.
- Perla L. (2015). Per un modello di self-study del tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione, Lavoro, Persona*, 15, 33-44.
- Sandrone G. (2013). Competenza. In G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (p. 80). Brescia: La Scuola.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.

La valutazione formativa nell'*Emergency Remote Teaching* (ERT). Studio di convinzioni e prassi dei docenti

Marco Giganti

Dottorando - Università Cattolica del Sacro Cuore
marco.giganti@unicatt.it

1. Valutazione formativa e didattica di emergenza

Alcune ricerche considerano la valutazione formativa strumento utile a favorire il coinvolgimento degli studenti, soprattutto nella didattica *online*. Uno studio di Chen, Jiao e Hu (2021), svolto nel periodo pandemico per Covid-19, rileva che studenti e insegnanti separati temporalmente e spazialmente sono soggetti a criticità a lungo termine tipiche dell'istruzione a distanza.

In tale contesto è opportuno riprendere la distinzione postulata da Hodges et al. (2020) tra la didattica a distanza online (*Distance Learning* - DL) e l'insegnamento a distanza di emergenza (*Emergency Remote Teaching* - ERT). Contrariamente alle esperienze didattiche progettate per essere *online*, l'ERT è una modalità temporanea e alternativa di erogazione dell'istruzione a motivo di circostanze di crisi. Essa implica l'uso di strategie di insegnamento completamente a distanza; l'istruzione, che altrimenti verrebbe erogata faccia a faccia o come insegnamento misto o ibrido, tornerà al formato tradizionale quando l'emergenza sarà rientrata. In tale contesto, l'obiettivo principale non è ricreare un solido ecosistema educativo ma, piuttosto, fornire un accesso temporaneo all'istruzione e ai supporti didattici, prevenendo anche possibili rischi di disimpegno tipici delle situazioni emergenziali.

Le ricerche mostrano che gli studenti si sentono isolati nell'istruzione *online* (Hammond, 2009), con conseguente alto tasso di abbandono scolastico (Hodges, Kim, 2010), alto tasso di noia e scarso rendimento (Fredricks, 2015). Secondo Chen, Jiao e Hu (2021) l'impiego della valutazione formativa in tali contesti può essere una soluzione efficace. Implementata con compiti di discussione su forum, quiz e test, essa si è dimostrata efficace nel migliorare l'impegno e nell'incrementare l'apprendimento. Gli studi menzionati fanno riferimento esplicito a una modalità di insegnamento mista tra *online* e presenza, nello specifico riguardano la DL. Secondo gli autori vi sono limitate evidenze che ciò funzioni anche nella modalità tipica dell'ERT.

2. Disegno di ricerca

Considerando la letteratura selezionata, è stato progettato e implementato uno studio di caso multiplo su tre istituti scolastici omnicomprensivi (dalla primaria alla secondaria di secondo grado) lombardi volto a osservarne e descriverne il contesto, le convinzioni e le dichiarazioni di prassi dei docenti circa la valutazione formativa, l'apprendimento e il coinvolgimento degli studenti durante l'ERT attivato nel periodo critico della pandemia Covid-19, il rapporto tra queste ultime e il contesto. Nello specifico, sono in corso di realizzazione analisi quali-quantitative sui risultati emergenti dalle interviste semi-strutturate condotte con i dirigenti, dall'analisi documentale (Piano Triennale dell'Offerta Formativa, Rapporto di Auto Valutazione, circolari, atti di indirizzo ecc.), dal questionario somministrato ai docenti, dai focus group svolti con il Dirigente Scolastico, il Nucleo Interno di Valutazione e alcuni insegnanti selezionati per ordine scolastico.

3. Primi esiti dell'indagine

Allo stato attuale, la ricerca è stata condotta in due istituti scolastici omnicomprensivi, mentre un terzo è in via di definizione. I questionari sono stati somministrati a 129 insegnanti tra i quali 104 donne (80,6%) e 21 uomini (16,3%); 4 persone (3,1%) hanno preferito non rispondere. 47 docenti (36,4%) insegnano alla primaria, 33 (25,6%) alla secondaria di primo grado e 49 (38,0%) alla secondaria di secondo grado. 4 insegnanti (3,1%) hanno un'età inferiore o uguale a 25 anni, 21 (16,3%) tra i 26 e i 35 anni, 52 (40,3%) tra i 36 e i 50 anni, 37 (28,7%) tra i 51 e i 60 anni e 15 (11,6%) hanno un'età uguale o maggiore a 61 anni. 5 docenti (3,9%) insegnano da meno di un anno, 20 (15,5%) hanno un'anzianità di servizio tra 1 e 6 anni, 27 (20,9%) tra 6 e 14 anni, 42 (32,6%) tra 14 e 25 anni, 35 (27,1%) insegnano da più di 25 anni.

Nel questionario sono state introdotte 8 scale, 4 volte a rilevare le convinzioni e 4 le dichiarazioni di prassi sui costrutti di valutazione, coinvolgimento, apprendimento e ERT.

A proposito della valutazione si osserva che i docenti di entrambe le scuole dichiarano un livello di accordo maggiore con le convinzioni circa la funzione formativa; gli insegnanti dell'Istituto 2 in tre item su quattro concernenti la funzione sommativa non considerano il livello di accordo più alto; le prassi (William, Thompson, 2007) maggiormente attuate riguardano la condivisione/il chiarimento dei criteri di valutazione, la validità delle prove e l'impiego dei feedback, mentre il *peer assessment* è il meno applicato (Fig. 1).

		CONVINZIONI (Ciani & Vannini, 2017)						Istituto 1						Istituto 2					
#	Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	A A volte è necessario attribuire valutazioni più basse per sollecitare lo studente a impegnarsi di più	1.00	3.00	1.72	0.70	0.49	92	1.00	3.00	1.38	0.59	0.34	37	1.00	3.00	1.38	0.59	0.34	37
2	B Il ruolo principale della valutazione nel corso del trimestre/quadrimestre/pentamestre è identificare le difficoltà di apprendimento dello studente per aiutarlo a superarle	1.00	4.00	3.03	0.79	0.62	89	1.00	4.00	3.27	0.79	0.63	37	1.00	4.00	3.27	0.79	0.63	37
3	A C'è attenzione e interesse in una classe solo se lo studente sa che sarà valutato sui concetti espressi dall'insegnante durante la lezione	1.00	4.00	2.13	0.95	0.89	90	1.00	3.00	1.92	0.85	0.72	37	1.00	4.00	2.13	0.95	0.89	90
4	B Le valutazioni nel corso del trimestre/quadrimestre/pentamestre servono a identificare non solo ciò che lo studente ha appreso ma anche ciò che l'insegnante deve approfondire	1.00	4.00	3.12	0.72	0.51	89	2.00	4.00	3.32	0.57	0.33	37	1.00	4.00	3.12	0.72	0.51	89
5	B La valutazione degli studenti durante il trimestre/quadrimestre/pentamestre permette all'insegnante di verificare la validità del suo operato	1.00	4.00	2.77	0.85	0.73	91	1.00	4.00	3.41	0.68	0.46	37	1.00	4.00	2.77	0.85	0.73	91
6	B La valutazione nel corso del trimestre/quadrimestre/pentamestre dovrebbe aiutare lo studente a comprendere meglio il suo processo di apprendimento	1.00	4.00	3.28	0.63	0.40	90	3.00	4.00	3.76	0.43	0.18	37	1.00	4.00	3.28	0.63	0.40	90
7	A L'attribuzione dei voti (o giudizi) bassi durante il trimestre/quadrimestre/pentamestre aiuta l'insegnante ad essere maggiormente rispettato	1.00	4.00	1.41	0.66	0.44	90	1.00	3.00	1.24	0.59	0.35	37	1.00	4.00	1.41	0.66	0.44	90
8	A Tendenzialmente, l'insegnante non dovrebbe far conoscere agli studenti i suoi criteri di valutazione	1.00	4.00	1.44	0.78	0.60	90	1.00	4.00	1.19	0.69	0.48	37	1.00	4.00	1.44	0.78	0.60	90

- A Valutazione formativa
- B Valutazione sommativa

		DICHIARAZIONI DI PRASSI						Istituto 1						Istituto 2					
#	Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	C Ho condiviso con gli studenti gli obiettivi di apprendimento prima che iniziasero a lavorare	1.00	4.00	2.96	0.81	0.65	89	1.00	4.00	3.22	0.70	0.49	37	1.00	4.00	2.96	0.81	0.65	89
2	C Prima di assegnare una prova ho chiesto agli studenti ciò che avrei valutato	1.00	4.00	3.42	0.76	0.58	89	2.00	4.00	3.65	0.62	0.39	37	1.00	4.00	3.42	0.76	0.58	89
3	D In classe ho impiegato modalità di valutazione tra loro differenti (prove scritte, orali, grafiche e pratiche, strutturate e non strutturate)	1.00	4.00	3.15	0.88	0.78	89	2.00	4.00	3.38	0.67	0.45	37	1.00	4.00	3.15	0.88	0.78	89
4	D Mi sono assicurato/a che i compiti potessero verificare i progressi dell'apprendimento degli studenti	1.00	4.00	3.31	0.80	0.64	89	2.00	4.00	3.41	0.68	0.46	37	1.00	4.00	3.31	0.80	0.64	89
5	E Oltre al voto (giudizio) ho dato un feedback agli studenti	1.00	4.00	3.44	0.82	0.67	89	3.00	4.00	3.68	0.47	0.22	37	1.00	4.00	3.44	0.82	0.67	89
6	E Se ho dato un feedback in esso ho messo in evidenza i punti di forza o di debolezza del compito	1.00	4.00	3.27	0.88	0.78	89	2.00	4.00	3.73	0.50	0.25	37	1.00	4.00	3.27	0.88	0.78	89
7	E Ho fornito suggerimenti agli studenti per migliorare il loro apprendimento	2.00	4.00	3.52	0.60	0.36	89	3.00	4.00	3.70	0.46	0.21	37	1.00	4.00	3.52	0.60	0.36	89
8	F Ho chiesto agli studenti di valutare il lavoro dei compagni	1.00	4.00	1.61	0.73	0.53	89	1.00	3.00	1.51	0.60	0.36	37	1.00	4.00	1.61	0.73	0.53	89
9	F Ho chiesto agli studenti di fornire un feedback ai compagni per aiutarli a migliorare	1.00	4.00	1.96	0.85	0.72	89	1.00	3.00	1.86	0.74	0.55	37	1.00	4.00	1.96	0.85	0.72	89
10	G Ho chiesto agli studenti di valutare il proprio lavoro	1.00	4.00	2.51	0.86	0.74	89	1.00	4.00	2.59	0.85	0.73	37	1.00	4.00	2.51	0.86	0.74	89
11	G Ho chiesto agli studenti di identificare i punti di forza e/o di debolezza del proprio lavoro	1.00	4.00	2.52	0.89	0.79	89	1.00	4.00	2.81	0.77	0.59	37	1.00	4.00	2.52	0.89	0.79	89
12	G Ho chiesto agli studenti di proporre strategie per migliorare il proprio lavoro	1.00	4.00	2.39	0.83	0.69	89	1.00	4.00	2.41	0.82	0.67	37	1.00	4.00	2.39	0.83	0.69	89

- E Condivisione e riformulazione criteri
- D Validità prova
- E Impiego feedback
- F Peer assessment
- G Padronanza dell'apprendimento

Fig. 1: Convinzioni e prassi sulla valutazione

Circa il coinvolgimento, i docenti di entrambe le scuole dichiarano un livello di accordo maggiore nell'item riguardante l'engagement nelle attività svolte in presenza. In generale, gli insegnanti sono convinti che le attività autonome non sostengano l'engagement; dichiarano di aver svolto azioni per favorirlo in misura maggiore rispetto alla scuola; affermano di aver impiegato in misura maggiore metodologie didattiche per l'apprendimento attivo e in misura minore quelle per il cooperativo (Fig. 2).

Panel 4 – Lavoro, orientamento, valutazione e ricerca

CONVINZIONI		Istituto 1					Istituto 2						
#	Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	La partecipazione degli studenti alle attività didattiche svolte in presenza ha influito sul loro apprendimento	1.00	4.00	3.52	0.63	0.39	85	2.00	4.00	3.53	0.60	0.36	36
2	La partecipazione degli studenti alle attività didattiche svolte a distanza ha influito sul loro apprendimento	1.00	4.00	3.22	0.80	0.64	85	2.00	4.00	3.33	0.71	0.50	36
3	L'impegno degli studenti nelle attività autonome ha influito sul loro apprendimento	1.00	4.00	3.31	0.65	0.42	85	2.00	4.00	3.42	0.60	0.35	36

DICHIARAZIONI DI PRASSI		Istituto 1					Istituto 2						
#	Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	A Ho promosso azioni volte al coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento	1.00	4.00	3.19	0.68	0.47	83	2.00	4.00	3.39	0.59	0.35	36
2	A Ho promosso azioni volte a rendere gli studenti responsabili del processo di apprendimento	1.00	4.00	3.04	0.70	0.49	83	1.00	4.00	3.11	0.81	0.65	36
3	B Ho impiegato metodologie didattiche per l'apprendimento attivo (flipped classroom, didattica laboratoriale ecc.)	1.00	4.00	2.89	0.82	0.67	83	1.00	4.00	2.86	0.75	0.56	36
4	B Ho impiegato metodologie didattiche per l'apprendimento cooperativo (circle time, cooperative learning, peer education, role playing ecc.)	1.00	4.00	2.61	0.76	0.57	83	1.00	4.00	2.53	0.90	0.80	36
5	C Oltre alle attività ordinarie la scuola ha promosso altre azioni volte a sostenere il coinvolgimento degli studenti	1.00	4.00	2.34	0.76	0.58	83	1.00	4.00	2.36	0.75	0.56	36
6	C La scuola ha promosso azioni volte a rendere gli studenti responsabili del loro processo di apprendimento	1.00	4.00	2.41	0.76	0.58	83	1.00	4.00	2.39	0.68	0.46	36

- A Azioni dirette
- B Metodologie didattiche
- C Azioni indirette

Fig. 2: Convinzioni e prassi circa il coinvolgimento

Per quanto concerne l'ERT, i docenti di entrambe le scuole dichiarano un livello di accordo maggiore negli item riguardanti l'ERT e la sua natura emergenziale. In generale, gli insegnanti sono convinti che la didattica digitale integrata non abbia favorito lo sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali e dichiarano di aver svolto attività in accordo con quanto stabilito dai rispettivi organi collegiali (Fig. 3).

CONVINZIONI		Istituto 1					Istituto 2						
#	Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	A La DAD/DDI o l'insegnamento a distanza di emergenza è un passaggio temporaneo a una modalità alternativa dell'erogazione dell'istruzione a causa di circostanze straordinarie	1.00	4.00	3.14	0.84	0.71	74	2.00	4.00	3.24	0.65	0.43	33
2	A La DAD implica l'uso di soluzioni di insegnamento completamente a distanza e l'istruzione fornita di formato tradizionale una volta che la crisi o l'emergenza si saranno attenuate	1.00	4.00	2.91	0.95	0.90	74	1.00	4.00	2.58	0.89	0.79	33
3	B La DDI ha effettivamente permesso l'integrazione tra la didattica in presenza e quella a distanza	1.00	4.00	2.72	0.85	0.72	74	1.00	4.00	2.88	0.77	0.59	33
4	C La DDI ha effettivamente favorito approfondimenti disciplinari e interdisciplinari	1.00	4.00	2.28	0.73	0.53	74	1.00	4.00	2.42	0.95	0.91	33
5	D La DDI ha effettivamente favorito la personalizzazione dei percorsi	1.00	4.00	2.16	0.68	0.46	74	1.00	4.00	2.36	0.77	0.60	33
6	C La DDI ha effettivamente permesso il recupero della perdita di apprendimento	1.00	4.00	2.11	0.78	0.61	74	1.00	4.00	2.21	0.91	0.83	33
7	E La DDI ha effettivamente favorito lo sviluppo delle competenze disciplinari	1.00	3.00	2.07	0.62	0.39	74	1.00	3.00	2.36	0.64	0.41	33
8	E La DDI ha effettivamente favorito lo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti (personali, sociali, di cittadinanza, di imparare a imparare ecc.)	1.00	3.00	2.03	0.72	0.51	74	1.00	4.00	2.33	0.77	0.59	33
9	D La DDI ha effettivamente migliorato la corrispondenza tra l'azione didattica del docente e i diversi stili di apprendimento degli studenti	1.00	3.00	2.14	0.62	0.39	74	1.00	4.00	2.27	0.86	0.74	33
10	D La DDI ha effettivamente permesso un'adeguata rispondenza a esigenze dettate da BES, DSA, svantaggi linguistici ecc	1.00	4.00	1.91	0.76	0.57	74	1.00	3.00	2.00	0.70	0.48	33
11	B La DDI ha effettivamente favorito la combinazione equilibrata tra attività sincrone e asincrone	1.00	4.00	2.42	0.79	0.62	74	1.00	4.00	2.42	0.82	0.67	33

- A ERT e-emergenziale
- B integrazione tra didattica a valle e didattica
- C ERT e-apprendimento
- D ERT e-individualizzazione personalizzazione
- E ERT e-sviluppo delle competenze

DICHIARAZIONI DI PRASSI		Istituto 1					Istituto 2						
#	Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	F Ho utilizzato piattaforme di e-learning e/o di videoconferenza	1.00	4.00	3.24	0.91	0.83	74	1.00	4.00	3.39	0.92	0.84	33
2	F Ho richiesto e monitorato l'elaborazione di materiale didattico individuale o di gruppo	1.00	4.00	2.89	0.83	0.69	74	1.00	4.00	3.24	0.89	0.79	33
3	G Seguendo le indicazioni ministeriali e del collegio docenti ho tenuto lezioni della durata adeguata (ca 45 min.) e ho previsto congrui momenti di pausa	1.00	4.00	3.66	0.74	0.55	74	2.00	4.00	3.73	0.51	0.26	33
4	G Seguendo quanto definito dal collegio docenti ho adottato i criteri condivisi per la progettazione/realizzazione della DAD/DDI	1.00	4.00	3.55	0.74	0.54	74	2.00	4.00	3.88	0.41	0.17	33
5	G Seguendo quanto definito dal collegio docenti ho adottato gli elementi organizzativi condivisi per la DAD/DDI (durata lezioni, strumenti da utilizzare, ecc.)	1.00	4.00	3.64	0.69	0.47	74	2.00	4.00	3.85	0.43	0.19	33

- F ERT e-strumenti di insegnamento a distanza
- G ERT e-organizzazione didattica

Fig. 3: Convinzioni e prassi circa l'ERT

In sintesi, le analisi in corso di svolgimento saranno integrate con i dati emersi dalla fase esplorativa e condivise e discusse nei rispettivi focus group. Con ciascuna

scuola, alla luce dei risultati, sarà eventualmente concordato l'avvio di percorsi di accompagnamento o formazione partecipata.

In generale, pare che nelle scuole in esame l'impiego della valutazione formativa abbia mitigato gli effetti dell'ERT, favorito lo sviluppo di relazioni e contribuito al coinvolgimento degli studenti.

Bibliografia

- Chen Z., Jiao J., Hu K. (2021). Formative assessment as an online instruction intervention: Student engagement, outcomes, and perceptions. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 1-16.
- Ciani A., Vannini I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *CADMO*, 2, 5-32.
- Fredricks J.A. (2015). Academic engagement. In J. Wright (Ed.), *The international encyclopedia of social and behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 2, pp. 31-36). Elsevier.
- Hammond M. (2009). A review of recent papers on the use of technology for teaching and learning in higher education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9, 17-32.
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond M. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Retrieved 6/06/2022 from <https://er.educationcause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hodges C.B., Kim C. (2010). Email, self-regulation, self-efficacy, and achievement in a college online mathematics course. *Journal of Educational Computing Research*, 43(2), 207-223.
- William D., Thompson M. (2007). Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work? In C.A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (pp. 58-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SostInquiry: sostenibilità e successo formativo¹

Lucia Maniscalco

Dottoranda - Università degli Studi di Palermo
lucia.maniscalco04@unipa.it

Martina Albanese

Dottore di Ricerca - Università degli Studi di Palermo
martina.albanese@unipa.it

1. Introduzione

SostInquiry è un'idea di impresa finalizzata alla creazione di un'applicazione indirizzata alla sostenibilità e al successo formativo. È un'ipotesi progettuale innovativa presentata in occasione della Business Plan Competition 2022, promossa dall'area di Terza Missione e dal Dottorato Internazionale in *Health Promotion and Cognitive Sciences* del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo.

L'obiettivo del progetto è la creazione di una piattaforma online in cui vengono offerti prodotti, servizi e contenuti sulla sostenibilità, i quali si inquadrano nello sfondo teorico-metodologico dell'*Inquiry-Based Learning* (IBL). Si punta, dunque, sulla possibilità di implementare una formazione degli insegnanti e degli studenti aggiornata e innovativa che promuova lo sviluppo del cittadino responsabile nell'ottica degli obiettivi dell'Agenda 2030 (ONU, 2015). L'équipe multidisciplinare che gestisce la piattaforma SostInquiry rappresenta il fiore all'occhiello di questa impresa. La linea diretta con gli esperti accademici del settore, il coinvolgimento delle associazioni ambientaliste e il continuo aggiornamento rispetto alla ricerca internazionale sul tema risultano essere la discriminante innovativa rispetto ad altri servizi analoghi presenti sul mercato. L'utilizzo della piattaforma online agevola le scuole ad avere accesso al supporto di esperti e a contenuti sulla sostenibilità con spese più contenute.

Il presente lavoro presenta una sintesi dell'analisi SWOT che ci ha permesso di evidenziare i punti di forza e di debolezza della piattaforma progettata e della sua possibile applicazione.

1 Il contributo, frutto del lavoro sinergico delle due ricercatrici, è così suddiviso: Lucia Maniscalco è autrice del paragrafo 1 e del paragrafo 2; Martina Albanese è autrice del paragrafo 3.

2. SostInquiry: investigare un ambiente sostenibile

Per realizzare l'educazione per uno sviluppo sostenibile è necessario creare un rapporto di primaria importanza tra formazione e ambiente, che metta in atto progetti per affrontare l'emergenza ecologica. L'ambiente è un referente empirico ricco di connessioni che stimolano la nostra mente proponendo interrogativi e aspetti inesplorati della nostra conoscenza (Orefice, 2000; Biagioli 2022). L'approccio IBL si coniuga perfettamente con l'esigenza di creare uno spazio attivo in cui il soggetto è chiamato ad investigare. È una strategia educativa in cui docenti e studenti seguono metodi e pratiche simili a quelle dei ricercatori al fine di costruire conoscenza (Linn, Davis, Bell, 2004; Zacharias et al., 2015; Cappuccio, Maniscalco, 2022). In quest'ottica il docente rappresenta un facilitatore dell'incremento dell'autonomia dello studente, promuovendo un senso di responsabilità e di consapevolezza verso l'ambiente, per misurare fino a che punto le azioni umane siano compatibili con le esigenze ambientali.

L'Agenda 2030 rappresenta la cornice di riferimento di SostInquiry, in quanto mette in atto degli apprendimenti per il pieno compimento della persona (Costa, 2022). Sebbene il tema educativo sia oggetto precipuo solo di alcuni *goals* specifici, come sottolinea Loiodice (2018), nel complesso, la filosofia dell'Agenda è la sfida educativa di una vita significativa e all'altezza della pari dignità umana dei cittadini (Nussbaum, 2010).

La formazione offerta dalla piattaforma SostInquiry si basa sull'idea delle micro-credenziali legate al Bologna Key Commitments, come ad esempio Digital badge, Micro-Master, MOOC, rendendo l'educazione sostenibile facilmente raggiungibile da tutti. Una micro-credenziale è un piccolo volume di apprendimento certificato da una credenziale. Nel contesto dell'EHEA, può essere offerto dagli istituti di istruzione superiore.

La tempistica di sviluppo del progetto prevede in prima istanza la consultazione dei partner e la scelta corale dei contenuti educativi; in seguito, il piano di sviluppo e la realizzazione del progetto; infine, la raccolta dei dati e il confronto dei risultati.

3. Analisi Swot del progetto SostInquiry

Attraverso la *Swot Analysis* è possibile analizzare i punti di forza e di debolezza del progetto, guardando alle opportunità che esso offre, non dimenticando di considerarne anche le minacce. Dall'analisi svolta si rileva che se si riuscisse a promuovere l'utilizzo della piattaforma in modo diffuso questa renderebbe la formazione sul tema della sostenibilità "agile" e permanente.

I punti di forza positivi-interni sono l'offerta formativa innovativa, la promozione dell'apprendimento, la flessibilità dei *microcontent*, il miglioramento del sistema delle competenze professionali e personali, l'alta tecnologia utilizzata, la metodologia scientifica e l'apprendimento di stampo accademico.

Le opportunità esterne-positive sono il miglioramento delle competenze dei professionisti nel campo dell'educazione, il consolidamento del partenariato con gli enti e le associazioni coinvolti nel progetto e la possibilità di confrontare i risultati ottenuti per riflettere su quale sia la formazione più efficace.

I punti di debolezza interni-negativi sono legati ad alcuni aspetti della formazione a distanza che implicano un minore coinvolgimento della persona che beneficia della formazione e alla diffidenza delle persone a intraprendere un percorso innovativo.

Le minacce esterne-negative riguardano la possibilità che ci sia una debole partecipazione dei destinatari cui si rivolgono i prodotti offerti.

Il progetto è in fase di definizione. Si prevede che, non appena sarà implementato, sarà in grado di offrire una formazione innovativa di qualità e sempre aggiornata rispetto alla ricerca scientifica internazionale.

I risultati attesi rispetto alla realizzazione del progetto riguardano l'aumento delle pratiche sostenibili, il miglioramento delle competenze dei giovani diplomati e dei docenti e la diffusione di metodologie formative innovative sul tema della sostenibilità.

Bibliografia

- Biagioli R., et al. (2022). Spaces for learning, places for relationships and democratic citizenship in the contemporary city. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 1-13.
- Cappuccio G., Maniscalco L. (2022). Co-costruzione dell'apprendimento: dalla pratica riflessiva all'azione. *Inquiry-Based Laboratory e action learning* nella formazione dei futuri docenti di sostegno. *QTimes*, Anno XIV, 1, 224-242.
- Costa M. (2022) Orientare alle trasformazioni nel mondo del lavoro: il ruolo delle character skills. In A. Di Vita (Ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Linn M.C, Davis E.A., Bell P. (2004). *Internet Environments for Science Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Loiodice I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 106-114.
- Nussbaum M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino (Original work published 2010).
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione dell'Assemblea Generale.
- Orefice P. (2000). Prefazione. In D. Sarsini, S. Cannicci (Eds.), *L'ambiente in formazione: approcci pluridisciplinari nella scuola*. Pisa: Pacini.
- Zacharias Z.C., et al. (2015). Identifying potential types of guidance for supporting student inquiry when using virtual and remote labs in science: a literature review. *Educational Technology Research and Development*, 63(2), 257-302.

L'orientamento al lavoro nelle aule universitarie. Una ricerca sull'esperienza dei professionisti dell'educazione¹

Arianna Monniello

Dottoranda - Sapienza Università di Roma
arianna.monniello@uniroma1.it

Nicoletta Di Genova

Dottoranda - Sapienza Università di Roma
nicoletta.digenova@uniroma1.it

1. Orientamento e professioni educative

Il quadro teorico della ricerca prende le mosse dalle Linee guida del Miur (2013) che descrivono come oggi l'orientamento assuma “[...] un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendo lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l’obiettivo di promuovere l’occupazione attiva, la crescita economica e l’inclusione sociale” (MIUR, 2013, p. 1). A partire da tali linee guida, la letteratura identifica cinque macro-funzioni alle quali i percorsi di orientamento assolvono (Szpunar et. al., 2019):

- *educativa*, relativa allo sviluppo di risorse e competenze utili ai processi di auto-orientamento;
- *informativa*, caratterizzata dalla promozione di iniziative utili alla diffusione e gestione di informazioni;
- di *accompagnamento e/o monitoraggio*, attraverso attività svolte nelle fasi di passaggio tra cicli di studio e/o tra canali formativi diversi;
- di *consulenza orientativa* alle persone e alle istituzioni, anche attraverso attività di educazione e prevenzione e di analisi dei problemi;
- di *sistema*, intesa come analisi di politiche e servizi di orientamento.

L'orientamento al mondo del lavoro costituisce uno degli obiettivi formativi principali dei percorsi universitari. Nelle professioni educative, il tema dell'orientamento deve tenere conto delle specificità di un profilo professionale in via di definizione e articolato in relazione alle fasce di età di cui si occupa, alle tipologie di destinatari e ai contesti in cui opera (Corbucci et al., 2021).

1 L'articolo è frutto del lavoro condiviso delle autrici, tuttavia, ai fini delle attribuzioni, la responsabilità dei paragrafi 1 e 4 è da attribuire a Nicoletta di Genova e dei paragrafi 2 e 3 ad Arianna Monniello.

2. Il contesto e il disegno della ricerca

Il contesto in cui si è svolto lo studio è l'esercitazione di ricerca coordinata dalla prof.ssa Salerno nell'a.a. 2021/2022 dal titolo: *Università e lavoro. Profili professionali attesi e richiesti*. Le esercitazioni di ricerca sono attività previste nel piano formativo del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Sapienza, Università di Roma. Alle esercitazioni si iscrivono studenti e studentesse del primo anno, secondo il modello pedagogico inaugurato negli anni '70 da Maria Corda Costa e Aldo Visalberghi (1975). Le esercitazioni costituiscono un'occasione formativa di natura teorica ed esperienziale per mettere in pratica un percorso di ricerca educativa. L'esercitazione ha avuto l'obiettivo generale di indagare i vissuti dei professionisti dell'educazione in relazione alle conoscenze e competenze acquisite nel percorso universitario. A tale scopo sono state condotte interviste narrative (Atkinson, 2002) a 24 laureati Sapienza in L19 e LM85, dal 2017 al 2021. Il campione, di giudizio, è costituito da professionisti dell'educazione impiegati in diversi contesti lavorativi. Agli intervistati è stato chiesto di raccontare la loro storia professionale a partire da esperienze significative e di riflettere sul percorso universitario svolto e sull'utilità di quest'ultimo nello svolgimento dell'attività lavorativa. I testi delle interviste sono stati analizzati facendo ricorso al metodo dell'Analisi Tematica (Braun, Clarke, 2006). Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il programma MAXQDA.

3. L'orientamento nell'esperienza universitaria dei professionisti dell'educazione

I partecipanti alla ricerca richiamano il tema dell'orientamento in relazione all'esperienza universitaria. Dalla lettura dei codici identificati nella prima fase di analisi, emerge il tema della consapevolezza dei diversi sbocchi professionali, identificato ora come lacuna ora come utilità del percorso formativo. Emerge inoltre l'utilità di avvicinarsi all'esperienza lavorativa tramite attività quali laboratori, esercitazioni di ricerca e tirocini. A partire da tali risultati è stata definita una nuova domanda di ricerca: "Quale funzione dell'orientamento viene richiamata dagli intervistati?". Allo scopo di rispondere a tale quesito è stata realizzata una seconda fase di analisi *theory driven*, nella quale gli stralci di testo sono stati codificati prendendo a riferimento le dimensioni derivanti dalle cinque macro-funzioni dell'orientamento individuate dalla letteratura (cfr. Par 1). Successivamente è stata svolta l'analisi delle co-occorrenze tra i codici emersi nelle due fasi di ricerca (Fig. 1).



Fig. 1: Co-occorrenze tra codici

Sulle righe è riportato il sistema dei codici in cui è presente il tema dell'orientamento e sulle colonne le macro-funzioni alle quali assolve. La grandezza dei simboli corrisponde al numero di co-occorrenze tra i codici. La funzione di sistema non è stata considerata perché inerente alla dimensione politica e istituzionale.

4. Discussione dei risultati e conclusioni

Le parole dei partecipanti alla ricerca richiamano alle funzioni informativa ed educativa dell'orientamento, non fanno riferimento alle funzioni di accompagnamento e/o monitoraggio e di consulenza orientativa. Dall'analisi delle co-occorrenze è emerso come la funzione informativa co-occorra prevalentemente con l'utilità della *consapevolezza degli sbocchi professionali*. Rispetto a quest'ultima, alcuni intervistati identificano delle lacune specificatamente nella *“conoscenza dei contesti e delle realtà presenti nel mercato del lavoro”* (Int. 19). Altri sottolineano come, dal loro punto di vista, sia necessario che la figura dell'educatore venga ben descritta e si abbia la possibilità di *“entrare più nel particolare”* (Int. 5). La funzione educativa dell'orientamento è legata strettamente allo svolgimento delle attività pratiche e in particolare al tirocinio e co-occorre con quei codici che fanno riferimento ad attività nelle quali lo studente è attivo e coinvolto in prima persona nell'esperienza (Fig. 1). Il tirocinio può diventare un'esperienza *“illuminante”* (Int. 8) rispetto al percorso verso il mondo del lavoro, offrendo la possibilità di sperimentare i contesti, dando la possibilità di ri-orientare le proprie scelte (Szpunar et al., 2019). I futuri professionisti dell'educazione identificano come forza del percorso universitario la funzione informativa e quella educativa dell'orientamento, che potrebbero essere potenziate per colmare alcune lacune identificate dagli intervistati. L'assenza di riferimento alle funzioni di accompagnamento e/o monitoraggio e di consulenza orientativa invita a riflettere sulla necessità di

implementare le azioni di sostegno dell'università nella transizione al mondo del lavoro.

Bibliografia

- Atkinson R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Corbucci M., Salerni A., Stanzone I. (2021). Professioni educative a confronto nella complessità: quali percorsi formativi e lavorativi? *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 258-281.
- Corda Costa M., Visalberghi A. (Eds.). (1975). *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*. Firenze: La Nuova Italia.
- MIUR, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, 2013, consultabile online https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf.
- Szpunar G., Salerni A., Sposetti P., Renda E. (2019). Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione della Sapienza di Roma. *Formazione, lavoro, persona*, 13, 146-159.

Competenze trasformative per agire come di agenti di cambiamento per la sostenibilità: un'analisi del contenuto delle più recenti politiche europee

Silvia Mugnaini

Dottoranda - Università degli Studi di Firenze
silvia.mugnaini@unifi.it

1. Il concetto di transizione verso la sostenibilità

Il concetto di transizione verso la sostenibilità è profondamente politico, assumendo significati differenti per ricercatori, politici, professionisti e cittadini (O'Brien, Sygna, 2013). Infatti, definire la sostenibilità richiede una scelta a livello collettivo su cosa sviluppare, cosa sostenere e per quanto tempo (Parris, Kates, 2003): scelta influenzata dai paradigmi o visioni del mondo (O'Brien, Sygna, 2013) e dalle relazioni di potere e interessi, in particolare, nell'ambito dei sistemi energetici (Samper, Schockling, Islar, 2020).

In questo contesto, il paper ha lo scopo di esplorare in che misura e in che modo i documenti europei sposino il paradigma della *green growth* o quello della *inner transformation* per definire una transizione verso la sostenibilità, e quali sono le risposte educative anche in termini di *skills* e/o competenze che si ritiene debbano essere sviluppate, a seconda dei due paradigmi.

2. Metodologia

È stato condotto uno studio esplorativo, avvalendosi di un'analisi del contenuto (Bryman, 2012) su 12 Comunicazioni della Commissione Europea e Raccomandazioni e Risoluzioni del Consiglio Europeo, emanate dal 2018 al 2022. Tutti i documenti, in lingua inglese, sono stati reperiti dal sito web ufficiale dell'Unione Europea¹.

La tecnica analitica seguita è quella deduttiva, su frasi intere, attenendosi a un manuale di coding predeterminato (Tab. 1). Per l'analisi ci si è avvalsi dello strumento QCAMap.

1 <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html#>

Categorie e sotto-categorie	Definizione
<i>Green growth</i>	<i>Decoupling human well-being from the destruction of nature requires a sustained commitment to technological progress, specifically, the development of energy technologies would lead the path towards a just and sustainable transition of the global modern economy (Asafu-Adjaye et al., 2015), securing long-term growth and high-paying jobs (Capasso et al., 2019).</i>
<i>Green growth educational response</i>	<i>To train a workforce with specific skills to support the green growth transition (Kwauk, Casey, 2021).</i>
<i>Green growth desired competences</i>	<i>Green skills to fulfill the requirement of green jobs (e.g. technical skills, specific workplace skills) (Kwauk, Casey, 2021).</i>
<i>Inner transformation</i>	<i>Climate change is a human-made problem that is intrinsically linked to other sustainability challenges and is rooted in internal mental states (Wamsler et al., 2020).</i>
<i>Inner transformation educational response</i>	<i>Transformative education to enable broader system change for both social and climate justice (Kwauk, Casey, 2021).</i>
<i>Inner transformation desired competences</i>	<i>Adaptive transformative capacities (e.g. compassion and empathy, agency, empowerment and sense-making) to tackle the mindset out of which sustainability challenges have arisen (Wamsler et al., 2020).</i>

Tab. 1: Manuale di coding

3. Risultati

Sono emersi 164 codici, i quali si collocano in uno spettro tra il paradigma della *green growth* e quello della *inner transformation* (Graf. 1).



Graf. 1: Aderenza dei documenti ai due paradigmi

I punti di convergenza con il paradigma della *green growth* sono mostrati in Tabella 2 e l'adesione con il discorso della *inner transformation* in Tabella 3.

#\$\$%&#()*	+,-/0%/1#2\$3%2\$	4\$20#\$.!.'53\$)%\$.2
"#\$\$%&#()*! 10##,1,2%##%)%.3 "+40.#%5%)..!,4/,+%0 10#0+0!#!,..4%/0 4%..)\$01%&,!, #&&6,77%-.,50!..4/,+%0-03 +40#(4+!#)#+.,%1%&,3 "-4.#-%+0!,-).2%-0 #,(040+0!*0&&) #74++02,..+)!*,&&,!4%#)4#, '%+0!0&&0!*%2%.'%5%).. ,&&,!.2%##%)%.8!,10&&0 -4,05%)..!*(#)+%!*% &0\$)4)!\$,4*%9	"7)4205%)..8!4.#:%&&%/!, '(:%&&%./!*%&0\$)40+!4% (,4!&0\$)4%!\$,4*%#)#+./.) 0&&0!-4.#-%+0!,-).2%-0!, 0&&0!*)((%0!+40.#%5%).., \$,4*!,!*%/%+0&,9	"#:%&&#!,-,##04%,!(,4 (4#),(404,!,&!2,4-0+) *,&!&0\$)4)!,(4!&0!*)((%0 +40.#%5%)..!,\$,4*!, *%/%+0&,!+40!-% -2(,+;..5!,+,-%:-;8 ,/4,!,#:%&!#:#&& %2(4,.*%+0)4%0&%8!*%/%+ +40#\$,4#0&%!&!%7!#:#%&& #,,+4%!*&&0!#0&+8!& -)+45%)%.8!%&+4%#2)!!, #,,+4!,0+2)+%\$)!!,% +40#(4)+9

Tab. 2: Punti di convergenza dei documenti europei con il paradigma della *green growth*²

6%%\$#)#/27*5/0'%	+,-/0%/1#2\$3%2\$	4\$20#\$.!.'53\$)%\$.2
"2(,42,.,+!*%!-%++0*%.% !,1-)2'.%+=!(,4 &6,./0/,2,.,+!%!.05%)%.!#%0 *%4,+,+!>-021%02,+)) -2(4+02,.,+%!!,10+)%\$%+ ..&&,1-)2'.%+=?!-;, %.%*4,+,+!>-%.-)40//%0.*) -),+0,.%8!%2(4,#,!)!&,0*,4 ()&%+%-%10!%+40(4,*,4 05%)%.!(,4!%&!-&%20?3 "0*0++02,.,+) +40#7)420+)%\$)8 -021%02,.,+)!#%#+,2%-p	"0((4)-%1%+4*%#-%(&%04%! *%!(0((4,.*%2,.)+ (,420,.,+!,%!.)-).+,#+%) 7)420&%8!).!7)420&%!, %7)420&%8!-).!2,+)*) :0.*#@).8!-)%.\$)&/,.,+%8 0+%)@.10#,*8!&,04,.,4@ -,+,4,*!,!10#0+)%!# #,4%,.,5!,!*%!\$%+0!4,0&,9	"-.)#-,5,8!-2(,+,5, *%!)##+,.%1%&%+=8!01%8 0++%+*%%.!;!2,.,+0&%+=!(, 0%04,8!\$%\$,4,!,!&0\$)404,!* 2*)!#)+.,.%1%&&+40!-% 4%#)&5%)..!*,%!(4)1&,2%8 -&&0!1)405%)..8!(,.,#%4) -4%+%-8!0&701,+,%5505% 2,.*%0+%-08!0(0-%*%! #)#+.,.4,105%)%.!(#)%+)%\$,& .2(0+%08!-0(0-%+!% 0*0++02,.,+)!0& -021%02,.,+)!#.!situazioni -2(&,## e

Tab. 3: Punti di convergenza dei documenti europei con il paradigma della *inner transformation*³

4. Implicazioni dei due paradigmi: quale transizione?

Una strategia di modernizzazione ecologica, incentrata sugli investimenti in soluzioni tecnologiche, l'impegno per una rapida e massiccia diffusione delle energie rinnovabili, l'efficientamento energetico e la decarbonizzazione dei trasporti, insieme ad una crescita separata dallo sfruttamento delle risorse, sono dominanti.

- 2 I documenti a cui si fa riferimento sono rispettivamente: *European Green Deal, Next Generation EU, European Climate Pact, EU Strategy on Adaptation to Climate Change, Council Recommendation on learning for environmental sustainability*.
- 3 I documenti a cui si fa riferimento sono rispettivamente: *European Green Deal, Council Recommendation on learning for environmental sustainability*.

Questa strategia è legata ad un approccio egemonico neoliberale della politica climatica dell'UE (Samper et al., 2020) e ad una visione del mondo moderna/universalistica (O'Brien, Sygna, 2013) investita da ideologie tecnocratiche ed economicistiche (Kwauk, Casey, 2021). Essa promuove una transizione conformativa che si concentra sul mantenimento dello stesso sistema che ha portato alla crisi socio-ecologica, limitandosi a “fare le cose meglio” (*ibidem*, p. 13). Per esempio, l'UE promuove l'efficientamento energetico, piuttosto che incentrarsi su strategie di riduzione della quantità di energia usata (Samper et al., 2020). Allo stesso modo, il focus è predominantemente incentrato sulla creazione di nuovi posti di lavoro verdi, senza considerare misure occupazionali più progressive volte alla riduzione dell'orario di lavoro e alla condivisione del lavoro (*ibidem*).

Parallelamente, le soluzioni educative per la costruzione di competenze sono fortemente ancorate al training di forza lavoro per lo sviluppo di settori tradizionalmente a prevalenza maschile e inquadrano le competenze da una lente altamente tecnica che, a sua volta, richiede una formazione in ambiti di studio tecnici da cui le donne sono state tipicamente escluse (Kwauk, Casey, 2021).

In aggiunta, la separazione dell'attività economica dai danni ambientali è stata parte del discorso della Commissione Europea durante tutto il XXI secolo (Samper et al., 2020). Tuttavia, i critici della teoria della crescita verde sostengono che tale disaccoppiamento sia impossibile (Kwauk, Casey, 2021).

Al contrario, nelle proposte dell'UE è emersa anche una visione contro-egemonica che comporta la necessità di affrontare la mentalità socio-culturale ed economica che sta alla base dell'aumento delle emissioni.

In questa narrazione, le idee di una transizione giusta sono richiamate dall'importanza e la necessità di dare voce alle comunità coinvolgendo molteplici stakeholders. Ciononostante, il Patto per il clima manca di strategie concrete che consentano ai cittadini di contribuire alla totalità delle iniziative proposte e alla possibilità che queste iniziative siano attuabili o significative (Samper et al., 2020).

5. Conclusioni

L'adesione ad entrambi i paradigmi rallenta l'implementazione di politiche climatiche trasformative. Un radicale riorientamento della risposta educativa è necessario per garantire strategie per lo sviluppo di competenze che siano eque, *empowering* e trasformative.

Bibliografia

Asafu-Adjaye J., Blomqvist L., Brand S., Brook B., Defries R., Ellis E., et al. (2015). *An ecomodernist manifesto*. Retrieved April 6, 2023, from <http://www.ecomodernism.org/>
Bryman A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

- Capasso M., Hansen T., Heiberg J., Klitkou A., Steen M. (2019). Green growth – A synthesis of scientific findings. *Technological Forecasting and Social Change*, 146, 390-402.
- Kwauk C., Casey O. (2021). A New Green Learning Agenda: Approaches to Quality Education for Climate Action. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*. Retrieved April 6, 2023, from <https://eric.ed.gov/?id=ED610523>
- O'Brien K., Sygna L. (2013). *Responding to climate change: the three spheres of transformation*. Paper presented at Transformation in a Changing Climate, Oslo, Norway.
- Parris T.M., Kates R.W. (2003). *Characterizing a sustainability transition: Goals, targets, trends, and driving forces*. Paper presented at the National Academy of Sciences, USA.
- Samper J.A., Schockling A., Islar M. (2020). Climate Politics in Green Deals: Exposing the Political Frontiers of the European Green Deal. *Cogitatio*, 9(2), 8-16.
- Wamsler C., Schöpke N., Fraude C., Stasiak D., Bruhn T., Lawrence M., et al. (2020). Enabling new mindsets and transformative skills for negotiating and activating climate action: Lessons from UNFCCC conferences of the parties. *Environmental Science & Policy*, 112, 227-235.

Valutare gli impatti nel lavoro socio-educativo. Dove siamo? Dove stiamo andando? Dove potremmo andare?

Enrico Orizio

*Dottorando - Università Cattolica del Sacro Cuore
enrico.orizio1@unicatt.it*

1. Introduzione

Nel lavoro socio-educativo è praticata la valutazione di impatto (VdI)? Quali caratteristiche hanno evaluandi e dispositivi di valutazione? Quali tipologie di impatto sono rilevate? E ancora, come tutto ciò dialoga con le categorie interpretative pedagogiche?

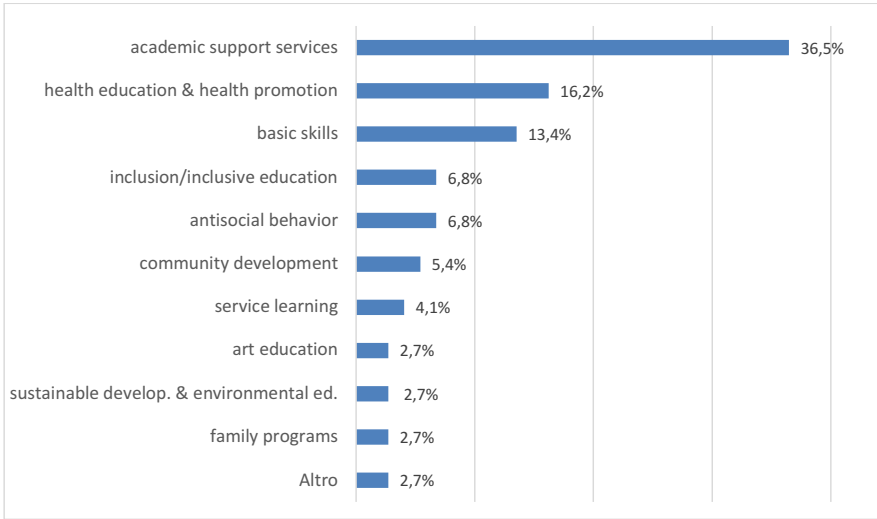
Con l'intento di dare risposta alle domande succitate è stata condotta una revisione della letteratura empirica all'interno del database ERIC, nella quale sono state integrate alcune procedure tipiche delle *systematic reviews* con altre dei *meta-studies*.

2. Dove siamo?

L'analisi degli studi empirici inclusi nella *review*, 74 VdI pubblicate tra il 2010 e il 2021, mostra che il fenomeno è in espansione in molteplici settori del lavoro socio-educativo.

I programmi oggetto di valutazione si rivolgono perlopiù a studenti (54; 73%), hanno durata variabile (min. 2 mesi; max. 15 anni; moda 1 anno)¹ e si focalizzano su molteplici aree di intervento (Graf. 1).

1 È stato possibile ricostruire con sufficiente accuratezza la durata temporale di 49 programmi (66,2% del totale).



Graf. 1: Programmi oggetto di valutazione (N=74)

I dispositivi di valutazione rilevano gli impatti esclusivamente *ex-post*, rispondendo prevalentemente a una funzione di *accountability* (37; 53,6%), meno a quella di *learning* (12; 17,4%); non vanno tuttavia sottaciute le valutazioni nelle quali le due funzioni si integrano vicendevolmente (20; 29%)².

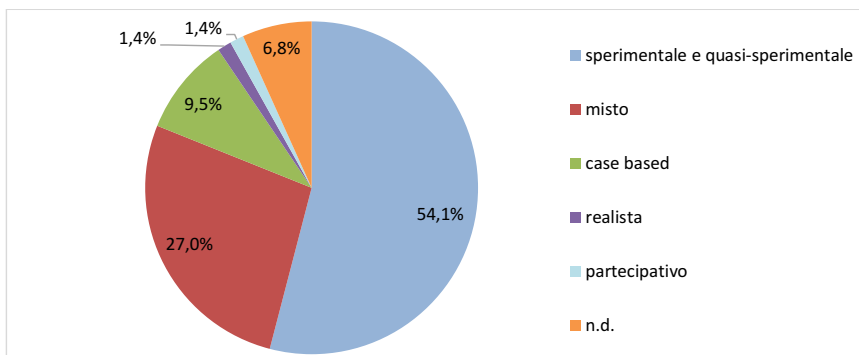
Solamente in 36 studi (48,6% del totale) sono state rintracciate le domande di valutazione.

Di queste, riprendendo la classificazione proposta da Stern (2016)³, il 61,1% (22) si concentra sull'attribuzione degli effetti netti a singole cause; il 44,4% (16) si interroga sul contributo apportato dal programma; il 36,1% (13) si focalizza sulla spiegazione delle modalità e delle ragioni alla base dei cambiamenti raggiunti.

Poco più della metà delle VdI (40; 54,1%) sono orientate da approcci sperimentali (10; 13,5%) e quasi-sperimentali (30; 40,5%), che affrontano la questione dell'attribuzione del valore (determinazione degli effetti) attraverso logiche causali controfattuali. Meno adottati sono gli approcci misti (20; 27%) e quelli alternativi (9; 12,3%) – *case-based* (7; 9,5%), partecipativi (1; 1,4%), realisti (1; 1,4%) – che intendono la questione della causalità in modo rinnovato (causalità multipla, *agency-oriented*, generativa, etc.) (Graf. 2).

2 È stato possibile rintracciare la presenza degli obiettivi valutativi in 69 valutazioni (93,2 % del totale).

3 Stern (2016) propone tre tipologie di domande valutative di impatto: attributive, contributive, esplicative.



Graf. 2: Approcci valutativi (N=74)

Gli impatti dei programmi sono rilevati prevalentemente nel breve termine⁴ (27; 84,4% meno di 7 mesi dalla fine del programma), ad eccezione delle valutazioni guidate da una prospettiva longitudinale (17; 23%) dove sono misurati a intervalli ripetuti. In tutte sono sempre considerati gli impatti attesi e diretti; meno lo sono quelli inattesi (29; 39,2%) e indiretti (19; 25,7%). Inoltre, gli impatti sono raccolti avendo come focus principale gli effetti prodotti sulla persona (72; 97,3%); più raramente si tiene conto di dimensioni ampie e contestuali (gruppo + contesto 26; 35,2%).

3. Dove stiamo andando?

I dati qui solo brevemente richiamati restituiscono l'immagine di una VdI i cui spazi di sviluppo sono ancora ampi.

Le VdI presentate negli studi sembrano in generale più attente al rendere conto dei successi e dei fallimenti dei programmi, piuttosto che alla comprensione di "come" e "perché" determinati impatti si siano prodotti.

Inoltre, sebbene più autori (OECD/DAC, 2019; Stern, 2016; Stame, 2016; Vecchiato, 2022) riconoscano alla VdI il compito di rilevare cambiamenti di lungo termine, ampi e trasformativi, con attenzione anche a quelli inattesi e indiretti, tali elementi risultano di rado presenti nelle VdI considerate, le quali sembrano spesso più vicine a valutazioni di *outcome* (OECD/DAC, 2002). Queste, infatti, si concentrano perlopiù sulla rilevazione degli effetti sui beneficiari diretti, nel breve-medio termine; ciò, oltre a non cogliere fino in fondo la peculiarità della VdI, è anche poco convergente con la natura dei programmi appartenenti al

4 È stato possibile ricostruire con sufficiente accuratezza il lasso di tempo intercorso tra il termine del programma e l'ultima rilevazione ex-post in 32 VdI (pari al 60,4% di quelle in cui è prevista almeno una rilevazione ex-post).

campo dell'*education*, i cui impatti hanno spesso bisogno di tempi lunghi per spiegarsi⁵ (Altieri, 2009).

Andando ancora più a fondo, in parecchi studi sembra prevalere una visione di impatto come “dato empirico originario” (Dewey, 1938 cit. in Giovannini, 2014, p. 113), piuttosto che come elemento finale, frutto di un processo di costruzione attendibile e valido.

4. Dove potremmo andare?

Il lavoro socio-educativo, di là dalla eterogeneità delle prassi, prende forma in uno spazio dialogico-relazionale dove “l’Io contribuisce alla crescita del Tu, e viceversa, secondo un dinamismo di reciproci influssi” (Pati, 1984/2008, p. 83). Le differenti situazioni nelle quali si realizza appaiono, dunque, come dinamiche e ricche di elementi complessi (Rogers, 2008), poiché i nodi del sistema sono costituiti dalle singole persone che introducono nella processualità relazionale comportamenti raramente prevedibili e operazionalizzabili dentro un sapere predefinito (Mortari, 2010).

Tenuto conto di questo *framework*, in connessione con la prospettiva pedagogica e con la natura della VdI, si ritiene particolarmente pertinente progettare dispositivi di valutazione di impatto nei quali:

- è adottata una rappresentazione dell’impatto comprensiva, ampia e trasformativa;
- sono integrate forme di valutazione *ex-ante* ed *ex-post*, al fine di prevedere, pianificare e gestire gli impatti;
- sono mixati differenti approcci e metodi di valutazione, con particolare attenzione a quelli partecipativi, basati sulla teoria, *case-based*, soggettivi;
- sono integrate le funzioni di *accountability* e di *learning*, al fine di contribuire al miglioramento del sistema valutato.

5. Conclusioni

Le sfide teoriche, progettuali e attuative per una VdI rigorosa, valida, utile, a servizio del lavoro socio-educativo non vanno sottaciute; nondimeno è possibile e doveroso accoglierle affrontando il compito valutativo con competenza, responsabilità e fiducia (Orizio, Montalbetti, Lisimberti, 2021).

5 Si pensi ad esempio, come messo in luce da Altieri (2009), ai percorsi di contrasto alla tossicodipendenza che non di rado, solo dopo varie esperienze terapeutiche e andamenti “a gambero”, cioè dopo anni dalla fine dei programmi “di recupero”, possono giungere a un’astinenza stabilizzata.

Bibliografia

- Altieri L. (2009). *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*. Milano: FrancoAngeli.
- Giovannini M.L. (2014). Il dibattito su valutazione ed evidenze: per un processo valutativo credibile e trasparente. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 101-126.
- Mortari L. (2010). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12(1/2), 33-46.
- OECD/DAC (2002). *Glossary of key terms in evaluation and results based management*. Retrieved April 4, 2023, from <https://www.oecd.org/dac/evaluation/glossaryofkey-termsinevaluationandresultsbasedmanagement.htm>
- OECD/DAC (2019). *Better Criteria for Better Evaluation. Revised Evaluation Criteria Definitions and Principles for Use*. Retrieved April 4, 2023, from <https://www.oecd.org/dac/evaluation/revised-evaluation-criteria-dec-2019.pdf>
- Orizio E., Montalbetti K., Lisimberti C. (2021). Valutare l'impatto nei progetti educativi. Un compito (im)possibile? *Rassegna Italiana di Valutazione*, 80-81, 101-123.
- Pati L. (2008). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Rogers P.J. (2008). Using programme theory to evaluate complicated and complex aspects of interventions. *Evaluation*, 14(1), 29-48.
- Stame N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.
- Stern E. (2016). *La valutazione di impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Milano: FrancoAngeli.
- Vecchiato T. (2022). Valutazione di esito e di impatto sociale. *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*, XXIII (2), 3-4.

La promozione del benessere in contesti di fruizione del patrimonio: formare futuri educatori e docenti in un'ottica internazionale

Maria Rosaria Re

*Assegnista di ricerca - Università degli Studi Roma Tre
mariarosaria.re@uniroma3.it*

1. Arte-salute-benessere nell'epoca post-Covid

Il contesto pandemico e post-pandemico ha portato alla formulazione di una serie di necessità pedagogiche e sociali in relazione alle quali l'educazione al patrimonio ha fornito spunti interessanti di riflessione, promuovendo azioni di intervento efficaci, soprattutto in termini di inclusione.

La diffusione della pandemia da Covid-19 ha condotto molti sistemi sanitari al collasso: oltre alle malattie direttamente causate dal virus, gli ospedali e i centri di assistenza sanitaria hanno dovuto fare i conti con numerose patologie, anche mentali, causate dalla diffusione del virus e dalle misure restrittive definite dai governi (OMS, 2022). Inoltre, il problema sanitario ha messo in luce alcune questioni educative di vecchia data, legate soprattutto all'inclusione culturale (UNESCO, 2020): i gruppi sociali già emarginati, come le persone con disabilità e problemi di salute, sono stati infatti quelli maggiormente colpiti dalle restrizioni fisiche, avendo attualmente minori opportunità di entrare nel mercato del lavoro rispetto alla situazione pre-pandemica e di partecipare alla vita sociale.

È da alcuni decenni che alcune ricerche sottolineano l'efficacia dell'utilizzo di esperienze di fruizione ed educazione al patrimonio artistico e culturale per la promozione della salute e del benessere, sia a livello personale che sociale. Risale al 2008, ad esempio, il progetto "Foresight Mental Capital and Wellbeing", sviluppato in Gran Bretagna, il quale ha dimostrato come il benessere sia inestricabilmente legato alla salute e alla partecipazione sociale e culturale, nella misura in cui "un alto livello di benessere è associato a un funzionamento positivo, che comprende il pensiero creativo, la produttività, le buone relazioni interpersonali e la resilienza di fronte alle avversità, oltre a una buona salute fisica e all'aspettativa di vita". È stato, altresì, riscontrato come le arti-terapie allevino l'ansia, la depressione e lo stress, aumentando la resilienza e il benessere (Creative Health, 2017). Soprattutto nei bambini della fascia di età 3-9 anni, le attività artistiche di natura partecipativa promuovono il loro sviluppo cognitivo, linguistico, sociale ed emotivo e ne migliorano la preparazione scolastica (Poce, 2018).

Tuttavia, il potenziale contributo delle arti alla salute e al benessere è ancora troppo poco sfruttato (ONU, 2020; Poce, 2020). Per migliorare la situazione, è

necessario un cambiamento culturale: le università possono svolgere un ruolo importante in questo processo, realizzando forme di collaborazione tra sistemi sanitari, istituti di assistenza sociale ed enti culturali, sia a livello locale che nazionale e internazionale, e prevedendo attività formative mirate rivolte a educatori e docenti.

È proprio a partire da questi presupposti che è stato ideato il progetto Erasmus+ KA220 *Inclusive Memory*, finalizzato a promuovere la costruzione di una memoria comune e condivisa attraverso un sistema sociale inclusivo basato sui musei e il legame arte-salute-benessere, da realizzare anche grazie alla formazione del personale educativo.

2. I musei come luoghi di educazione inclusiva

All'interno del progetto *Inclusive Memory*, è stata condotta un'attività di ricerca dal titolo "Desk research on the use of Museums as Inclusive Spaces and Learning contexts for Health and Wellbeing development". Tale ricerca si è posta l'obiettivo di condividere studi e riflessioni sulla realizzazione di specifiche esperienze di apprendimento, all'interno di contesti di fruizione del patrimonio, finalizzate alla promozione dell'inclusione sociale, della salute e del benessere. Attraverso questa ricerca e il report dei risultati, è stato reso disponibile per i musei e i siti del patrimonio, nonché per le istituzioni di assistenza sociale, le università, i ricercatori e gli educatori, un quadro di riferimento per lo sviluppo di esperienze didattiche innovative attraverso il patrimonio artistico e culturale. Inoltre, gli studiosi e gli educatori hanno l'opportunità di riflettere sugli sviluppi pedagogici possibili a partire da esperienze di interazione interculturale tra gruppi target diversificati e comunità locali.

Il documento finale, contenente il report della ricerca condotta, comprende:

- domande di ricerca sui musei come spazi educativi per l'inclusione;
- una panoramica dello stato dell'arte sull'uso dei musei come contesti di apprendimento inclusivi per la promozione della salute e del benessere;
- una riflessione sull'uso di approcci metodologici e strumenti di valutazione specifici per la realizzazione di esperienze di apprendimento.

Nella stesura del report di ricerca, particolare attenzione è stata data al modello sociale (*social model*) di disabilità (Shakespeare, 2010), il quale definisce la responsabilità del cambiamento in termini comunitari: tutti, in quanto parte integrante di una collettività, hanno l'obbligo di assumersi il compito di superare la condizione di disabilità che colpisce ogni essere umano e intraprendere azioni specifiche in questa direzione, soprattutto in termini di auto-realizzazione.

Il report completo è disponibile sul sito web del progetto *Inclusive Memory*⁶. Tale documento risulta particolarmente rilevante per la costruzione di percorsi formativi destinati a educatori e docenti e finalizzati a promuovere competenze professionali specifiche nell'ottica dell'uso dei musei e del patrimonio per sollecitare competenze trasversali e benessere in diverse categorie di fruitori, attraverso esperienze di apprendimento personalizzate.

Bibliografia

- All-Party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing (2017). *Creative Health: The Arts for Health and Wellbeing. Second Edition*. Disponibile al link https://www.culturehealthandwellbeing.org.uk/appginquiry/Publications/Creative_Health_Inquiry_Report_2017_-_Second_Edition.pdf
- UNESCO, International Commission on the Futures of Education (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris: UNESCO Press.
- OMS (2022). *Mental Health and COVID-19: Early evidence of the pandemic's impact: Scientific brief*, 2 March 2022. Disponibile al link https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1
- ONU (2020). *2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile al link <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- Poce A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Poce A. (Ed.). (2020). *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale. Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Shakespeare T. (2010). The social model of disability. In L.J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 266-273). London: Routledge.

6 www.inclusivememory.eu

Transizione digitale e formazione professionale. Un'esperienza di *appreciative inquiry* per l'analisi dei bisogni

Roberta Scarano

Dottoranda - Università degli Studi di Salerno
rscarano@unisa.it

1. Introduzione

La formazione professionale riveste una funzione strategica all'interno delle aziende (Pedone, 2021), oltre ad essere uno degli elementi cardine delle politiche promosse dall'Unione Europea, fra cui il quadro di intervento del Next Generation EU (NGEU) e il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). A livello europeo, il CEDEFOP (2014) definisce la formazione professionale (VET - *Vocational Education and Training*) come “*education and training which aims to equip people with knowledge, know-how, skills and/or competences required in particular occupations or more broadly on the labour market*” (p. 292).

In relazione a tali presupposti, il presente contributo verte sulle prime fasi di una ricerca che, a partire dagli obiettivi di digitalizzazione, innovazione e competitività delineati nel PNRR, intende affrontare il tema della transizione digitale nell'ambito delle risorse umane di un'azienda al fine di implementare percorsi di formazione professionale tesi alla promozione di competenze specifiche utili a favorire i processi di gestione di dati in cloud e, quindi, ampliare l'utilizzo della piattaforma CRM Dynamics 365¹ all'interno dei vari reparti aziendali.

2. Approccio metodologico

La ricerca si inquadra nell'approccio metodologico della ricerca-azione, volta a saldare il momento conoscitivo della ricerca e quello attivo dell'intervento (Trincherò, 2004), collocandosi nella cornice dell'*appreciative inquiry* al fine di promuovere innovazioni nei processi socio-organizzativi (Cooperrider, Srivastva, 1987, cit. in Oliveira, Lustosa, Gonçalves, 2021, p. 10).

Il progetto di ricerca, elaborato nell'ambito di un Dottorato PON “Ricerca e

1 Il Customer Relationship Management (CRM) rappresenta un insieme di procedure utili a massimizzare la redditività dell'azienda ottimizzando le relazioni con clienti attuali e potenziali, al fine di fidelizzare il cliente mediante il miglioramento delle prestazioni aziendali (Buttle, Maklan, 2015).

Innovazione 2014-2020”, si svolge in partenariato con un’azienda di trasporti e logistica campana, individuata e vincolata al bando di concorso del dottorato.

In seguito alla definizione del framework concettuale e operativo e a vari incontri/confronti con l’azienda, è stata prevista una fase di rilevazione e analisi dei bisogni aziendali attraverso la messa a punto di un questionario che, in un’ottica di indagine esplorativa, aveva lo scopo di comprendere, in linea generale e diffusa, le problematiche legate allo scarso utilizzo della piattaforma CRM Dynamics 365, oltre che di sondare eventuali preferenze formative dei dipendenti aziendali.

Il questionario, somministrato online tramite Microsoft Form, ha coinvolto la totalità dell’attuale popolazione di riferimento, ovvero tutti i dipendenti aziendali (N = 14) che hanno la licenza per l’utilizzo della piattaforma Dynamics 365. Lo strumento si compone di 22 domande suddivise in cinque sezioni:

- anagrafica e informazioni generali;
- utilizzo del CRM Dynamics 365;
- formazione sul CRM e sull’utilizzo della piattaforma;
- autovalutazione;
- formazione e aggiornamento professionale.

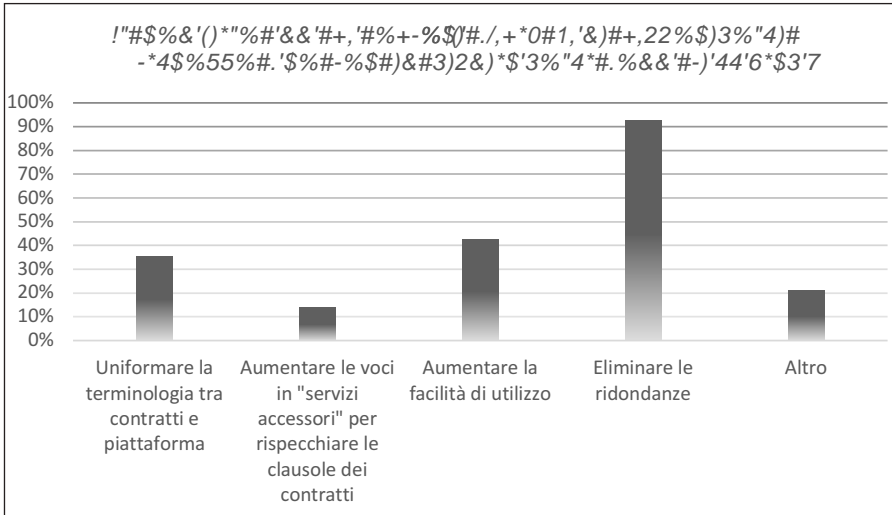
Il questionario, inoltre, presenta cinque diversi formati di domande:

- domande a scelta multipla semplice;
- domande a scelta multipla composta;
- domande dicotomiche, due delle quali svolgono anche la funzione di domande filtro;
- domande con scale di giudizio, nello specifico scala Likert, con etichette verbali, a 6 passi al fine di evitare l’errore di tendenza centrale e, quindi, indurre i rispondenti a sbilanciarsi verso le modalità positive o negative;
- domande di ordinamento, al fine di sondare le percezioni dei dipendenti circa i vantaggi del CRM.

3. Primi risultati

Una prima analisi descrittiva dei dati raccolti ha permesso di rilevare utili spunti di riflessione da approfondire durante la somministrazione di una successiva intervista.

Un esempio è relativo ai suggerimenti per il miglioramento della piattaforma, i quali risultano essere in linea con le difficoltà riscontrate nell’utilizzo. Come si evince dal Grafico 1, si evidenzia in primis la presenza di elementi ridondanti all’interno della piattaforma, ma anche l’esigenza di una migliore usabilità e di una terminologia più uniforme tra ciò che viene richiesto dal CRM e i contratti che i commerciali stipulano con i clienti.

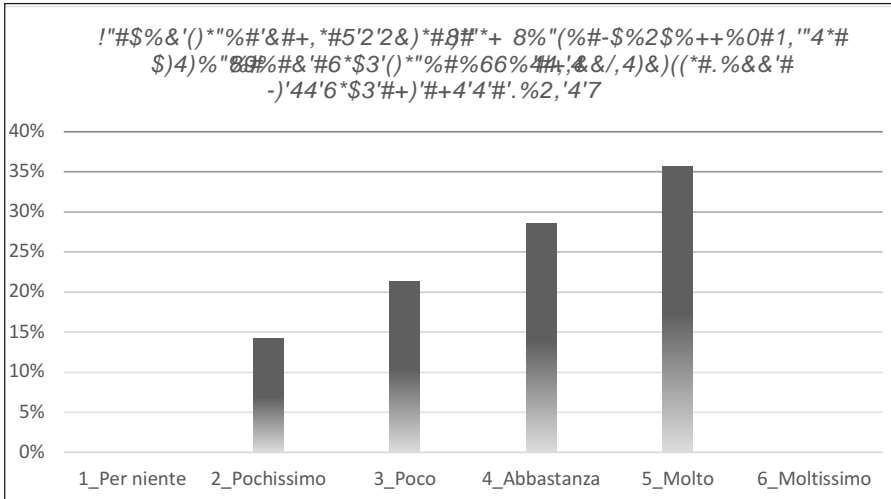


Graf. 1: Suggerimenti per il miglioramento della piattaforma CRM

Altro aspetto interessante riguarda la considerazione dell’adeguatezza della formazione già ricevuta in merito all’utilizzo della piattaforma. La domanda, strutturata su scala Likert, ha avuto risposte orientate sui 4 valori centrali, con una concentrazione nei livelli “Abbastanza” e “Molto” (Graf. 2): tale dato rimanda a una percezione di adeguatezza prevalentemente medio-alta, ma sono comunque presenti alcuni rispondenti che considerano la formazione ricevuta poco o pochissimo adeguata.

Di conseguenza, sulla base di quanto emerso, si prevederà una formazione che sia in linea con l’azienda in termini di efficacia, efficienza ed economicità, al fine di coinvolgere un numero sempre maggiore di dipendenti e portare il processo di gestione dei dati in cloud all’espressione delle sue potenzialità.

Infatti, la maggioranza dei rispondenti (86%) si è dichiarata propensa ad approfondire le proprie conoscenze in merito all’utilizzo del CRM Dynamics 365. Il restante 14% considera molto adeguata la formazione ricevuta e dichiara di non riscontrare difficoltà nell’utilizzo della piattaforma. Questo dato, probabilmente, può essere legato anche allo scarsissimo utilizzo della piattaforma che, per questi stessi dipendenti, risulta essere inferiore a un giorno al mese.



Graf. 2: Percezione dell'adeguatezza della formazione ricevuta

4. Conclusioni

I risultati del questionario hanno contribuito a una migliore comprensione delle difficoltà legate all'utilizzo del CRM Dynamics 365 – che, probabilmente, rappresentano il motivo dell'ancora limitato impiego della piattaforma all'interno dell'azienda –, del punto di vista dei dipendenti e delle loro esigenze. I dati ottenuti saranno utili al fine di implementare un piano di modifiche sulla piattaforma oltre che per la progettazione di un intervento di formazione professionale volto a promuovere l'uso del CRM Dynamics 365 e la diffusione di una maggiore comprensione dei vantaggi che tale sistema può comportare.

Bibliografia

- Buttle F., Maklan S. (2015). *Customer Relationship Management. Concepts and technologies* (3rd ed.). London: Routledge.
- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms* (2nd ed.) Luxembourg: Publications office of the European Union.
- Oliveira K.V., Lustosa P.R.B., Gonçalves A.O. (2021). Goodwill from the Appreciative Inquiry (AI) perspective: innovation transforming intangible capital. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 18(47), 3-17.
- Pedone A. (2021). *Dalla formazione informale allo smart learning. Nuovi scenari per la formazione continua in azienda nella transizione digitale*. XXIII Congresso Nazionale AIV.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.

Educare al per l'ambiente. Costruzione e validazione di un programma educativo-didattico per favorire la disposizione alla cura e al rispetto dell'ambiente nella prima infanzia

Mara Valente

*Dottoranda - Università degli Studi Roma Tre
mara.valente@uniroma3.it*

1. Introduzione

L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile dell'ONU (A/RES/70/1, 2015), un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità, sottolinea, in particolare nell'obiettivo 4, quanto un'educazione e un'istruzione di qualità rappresentino la base per la realizzazione di sistemi orientati alla creazione di una *cultura dello sviluppo sostenibile*. Ponendo il benessere delle persone e del pianeta al centro della politica, dell'economia e della società, il documento invita a reinterpretare il consueto modo di governare, produrre e consumare, ma anche di formare e di "fare scuola". Creare la scuola del futuro richiede, infatti, un nuovo approccio pedagogico e un nuovo orientamento istituzionale, che permettano di integrare la sostenibilità rendendola tangibile nella scuola concreta e quotidiana, al di là del semplice sapere e dei progetti occasionali, un vero e proprio piano attuativo e integrato (MIUR, 2021). Una delle strategie possibili per infondere una *cultura della sostenibilità*, sin dalla tenera età, è avvicinare ed educare alla natura e all'ambiente i bambini e le bambine, per favorire l'attivazione di processi cognitivi, emotivi e comportamentali che perdurino e maturino nel tempo, in un'ottica di *lifelong learning*. La letteratura scientifica internazionale (Wilson, 1994; Kellert, 2002; Carter, 2016), in particolare, evidenzia come l'esperienza *in natura e con la natura* apporti svariati e numerosi benefici a chi la vive. Infatti, i bambini hanno una tendenza innata, geneticamente predisposta, a esplorare e a creare legami con il mondo naturale nota come *biofilia* (amore per la natura) (Wilson, 1984), che i ricercatori hanno dimostrato essere influenzata anche dalle esperienze dirette con gli ambienti naturali e mediata dalla cultura (Rice, Torquati, 2013). Affinché la biofilia si sviluppi, è necessario offrire loro opportunità di conoscenza del mondo naturale adeguate allo stadio di crescita e basate su solidi principi di sviluppo e apprendimento infantile (Chawla, 2006). Infatti, regolari interazioni positive con la natura consentono ai bambini di sentirsi a proprio agio, di sviluppare empatia e di crescere amando l'ambiente naturale e risultano, altresì, importanti per l'implementazione di valori pro-ambientali.

2. Un modello pedagogico sperimentale per educare alla natura e a/per l'ambiente al nido

Partendo da queste brevissime premesse teoriche, il presente contributo intende sintetizzare le linee di indagine che orientano la ricerca dottorale *“Educare a/per l'ambiente. Costruzione e validazione di un programma educativo-didattico per favorire la disposizione alla cura e al rispetto dell'ambiente nella prima infanzia”* condotta dalla scrivente, afferente al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. La ricerca è partita dalla seguente ipotesi: l'adozione di moduli educativi-didattici fondati su un modello pedagogico costituito da pratiche/attività basate su esperienza diretta, riflessione e produzione, in maniera ricorsiva, favorisce, nei bambini con età compresa tra 24 e 36 mesi, atteggiamenti e comportamenti volti alla cura dell'ambiente e al senso di responsabilità. L'obiettivo principale della ricerca è, dunque, quello di ideare e testare un modello educativo-didattico integrato e multimediale che abbia lo scopo di potenziare le abilità trasversali (riflessione, responsabilità, etc.) attraverso lo sviluppo delle funzioni esecutive (in particolare l'inibizione), ritenute alla base di atteggiamenti e comportamenti autoregolati (Usai et al., 2012). Il campione selezionato è costituito da bambini delle sezioni dei “grandi” (dai 24 ai 36 mesi) frequentanti cinque nidi del territorio romano, gestiti dalla medesima cooperativa. Per la verifica, o falsificazione dell'ipotesi, si è attuata un'osservazione sistematica nell'ambito della quale si è assunta una prospettiva di indagine di tipo misto, secondo il metodo quali-quantitativo. A questa prima fase, attualmente, sta seguendo l'applicazione del modello con disegno di ricerca quasi sperimentale, prevedendo tre sezioni sperimentali e due di controllo. Sulla base del modello quasi sperimentale sono stati ideati tre percorsi (terra, acqua, aria) con contenuti educativi differenti e metodologie mirate che prevedono attività commisurate alla fase evolutiva dei bambini e l'uso delle tecnologie digitali. Per la rilevazione dei dati sono stati individuati sia strumenti standardizzati nell'ambito di precedenti ricerche internazionali, sia strumenti qualitativi e quantitativi costruiti appositamente sulla base delle variabili osservative individuate. Sono stati utilizzati come pre-test (e saranno impiegati anche come post-test): la *Biophilia Interview* (Rice, Torquati, 2013) e l'*Early Childhood Behaviour Questionnaire* (Rothbart et al., 2006), integrato con due dimensioni desunte dal PERIK (*Positive development and resilience in kindergarten*) (Mayr, Ulich, 2009). Poiché la ricerca è concepita in maniera sistemica, i genitori, le coordinatrici e gli educatori sono stati coinvolti in maniera attiva mediante la somministrazione di questionari e interviste strutturate. Gli educatori sono stati formati, inoltre, sull'applicazione del modello e stanno conducendo e monitorando, nelle proprie sezioni, le attività relative ai percorsi sperimentali.

3. Riflessioni conclusive

Educare alla sostenibilità è possibile se si agisce e collabora in maniera sistemica. In ragione di ciò, nell'ambito della presente ricerca, si è creata, e si sta consolidando, una rete di collaborazione e interazione solida tra Università, azienda ospitante e famiglie. Non è ipotizzabile, infatti, lavorare al raggiungimento di determinati obiettivi senza che questi siano condivisi da tutti gli attori coinvolti nei processi educativi attivati. Gli esiti completi della ricerca saranno descritti e presentati in successive pubblicazioni.

Bibliografia

- Carter D. (2016). A Nature-Based Social-Emotional Approach to Supporting Young Children's Holistic Development in Classrooms with and without Walls: The SEED Framework. *NAAEE, The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 10.
- Chawla L. (2006). Learning to love the natural world enough to protect it. *Barn*, 2, 57-78.
- Kellert S.R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In P.H. Kahn Jr., S.R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 117-151). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Mayr T., Ulich M. (2009). Social emotional well being and resilience of children in early childhood settings – PERIK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, 29(1), 45-57.
- MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. DM 22 novembre 2021, n. 334.
- Putnam S.P., Gartstein M.A., Rothbart M.K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: the Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 29(3), 386-401.
- Rice C.S., Torquati J.C. (2013). Assessing connections between young children's affinity for nature and their experiences in natural outdoor settings in preschools. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 78-102.
- Usai M.C., Traverso L., Viterbori P., De Franchis V. (2012). *Diamoci una regolata! Guida pratica per promuovere l'autoregolazione a casa e a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Wilson E.O. (1984). *Biophilia*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wilson R.A. (1994). *Environmental education at the early childhood level*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.

Siped